



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

CRISTIANE NASCIMENTO MARTINS

**ESTADO E IGREJA CATÓLICA COMO INSTÂNCIAS PROMOTORAS
DE EDUCAÇÃO: Formação de Professoras Primárias em
Minas Gerais na Primeira República (1892-1904)**

UBERLÂNDIA – MG

2013



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

CRISTIANE NASCIMENTO MARTINS

**ESTADO E IGREJA CATÓLICA COMO INSTÂNCIAS PROMOTORAS
DE EDUCAÇÃO: Formação de Professoras Primárias em
Minas Gerais na Primeira República (1892-1904)**

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

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho.

UBERLÂNDIA - MG

2013



**Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**ESTADO E IGREJA CATÓLICA COMO INSTÂNCIAS PROMOTORAS DE
EDUCAÇÃO: Formação de Professoras Primárias em Minas Gerais na Primeira
República (1892-1904)**

Tese de doutoramento aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia pela banca examinadora formada por:

Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho – Orientador
Universidade Federal de Uberlândia

Prof^a D^{ra}. Analete Regina Schelbauer
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus
Universidade de Uberaba

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

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto
Universidade Federal de Uberlândia

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

-
- M386e Martins, Cristiane Nascimento, 1978-
2013 Estado e Igreja Católica como instâncias promotoras de educação:
formação de professoras primárias em Minas Gerais na Primeira República
(1892-1904) / Cristiane Nascimento Martins. -- 2013.
203f. : il.
- Orientador: Carlos Henrique de Carvalho.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Formação de professores - Minas Gerais - Teses. 3.
Educação e Estado - Teses. 4. Professoras - Minas Gerais - Teses. 5. Igreja
Católica - Educação - Teses. I. Carvalho, Carlos Henrique de. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

Em memória de minha avó, Benedita Lázara Matins, que desencarnou quando eu ainda dava os meus primeiros passos no curso de doutorado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Nossa Senhora Aparecida pela graça de concluir mais uma etapa do que me foi destinado. Santa padroeira, esteja conosco até o fim!

A minha mãe, Marta, pelo importante incentivo e palavras motivadoras que me proporcionava o conforto, devolvendo a paz dos dias bons.

Ao meu pai, Carlos Augusto, pelo grande esforço da minha educação desde os tempos da escola primária.

À Jhosiane, minha irmã, que me agraciou com os seus risos e comentários cheios de graça mesmo quando estava presa em meu mal humor.

À minha amiga e companheira de luta Polyana Roberta, pessoa que acompanhou de perto a minha luta do doutoramento e busca pelo reconhecimento profissional.

Ao meu orientador, Carlos Henrique, pelo tempo e atenção a mim dedicados, me estendendo a mão amiga nos momentos de desespero durante todo o curso de doutorado.

Aos membros da banca examinadora: Prof^a. D^{ra} Analete Regina Schelbauer, Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto e Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus, agradeço pelas considerações que certamente serviram para aprimorar esse trabalho. Em especial, agradeço ao Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo pelos anos de auxílio, desde os meus primeiros passos no campo da pesquisa.

Ao técnico administrativo e amigo James Madson, pela gentileza e bom tratamento oferecido em qualquer circunstância, desde o curso de mestrado.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em especial ao amigo Aluísio José Alves, alma caridosa e companheiro de caminhada.

Às colegas de trabalho, da Escola Municipal Sebastiana Silveira e às companheiras do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE).

Aos Amigos Espirituais e Espírito Guardião, pelo auxílio vindo do alto, pelos alertas e bons fluidos que me proporcionaram a força para seguir adiante.

A todos e a todas, muito obrigada!

*Vestida de azul e branco
Trazendo um sorriso franco
No rostinho encantador
Minha linda normalista
Rapidamente conquista
Meu coração sem amor.*

*Eu que trazia fechado
Dentro do peito guardado
Meu coração sofredor
Estou bastante inclinado
A entregá-lo ao cuidado
Daquele brotinho em flor.*

*Mas, a normalista linda
Não pode casar ainda
Só depois que se formar...
Eu estou apaixonado
O pai da moça é zangado
E o remédio é esperar.*

Musica: Normalista
Composição: Benedito Lacerda
e David Nasser;
Interpretação: Nelson
Gonçalves.

RESUMO

A presente investigação tem como tema o Estado e a Igreja Católica, como instâncias promotoras de educação, com enfoque na formação de professoras primárias em Minas Gerais. A abrangência temporal engloba o período entre 1892 a 1904, primeiros anos da República no Brasil. O recorte temporal se justifica por motivos que se encontram interligados: primeiro, devido às fontes primárias que revelam a efemeridade do funcionamento das Escolas Normais, formadoras de professores. Segundo, é nos primeiros anos da república que sucedeu a separação entre Estado e Igreja Católica ocorrida no âmbito legal, sendo decretada a laicidade da educação escolar. Nesse período, ocorreu o movimento de expansão da escolarização primária e, em consequência disso, a ampliação de Escolas Normais para a formação de professores para atuar nesse grau de ensino. Sendo assim, este estudo tem como objetivo analisar e interpretar a atuação da Igreja Católica nos assuntos do Estado, de maneira a evidenciar que a relação entre essas duas instituições continuaram muito próximas no campo educacional, incluindo os cursos de formação docente, mesmo quando as legislações, como a Constituição brasileira de 1891, decretaram o contrário. Como método de investigação propõe-se a pesquisa documental, composta de documentos produzidos no cotidiano das Escolas Normais de Minas Gerais, bem como um conjunto de legislações produzidas no tempo abarcado para nosso estudo e pesquisa bibliográfica que nos ajuda na interpretação reforçando nossos argumentos. As fontes elencadas encontram-se, em sua maioria, sob a guarda do Arquivo Público Mineiro, em Belo Horizonte. Trata-se de documentos produzidos nas secretarias das Escolas Normais: certidões e atestados com selo de autenticação que comprovam a idoneidade, civil e religiosa, das mulheres mineiras; quadro de horários (contendo as disciplinas ministradas no curso de formação docente) e exames avaliativos (provas escritas) das normalistas de algumas escolas normais de Minas Gerais. Como fontes complementares são utilizadas: a encíclica *Rerum Novarum* (1891), as legislações educacionais que organizaram o ensino no Brasil e as leis e decretos mineiros – como a lei n. 41 de 1892 (Reforma Afonso Pena) e a Lei n. 281 de 1899 (Reforma Silviano Brandão) – que regulamentaram o ensino primário e a formação de docentes para atuar nesse nível de ensino. A análise das fontes nos apresenta como resultado que a atuação da Igreja nos cursos de formação de professoras fazia parte do projeto de resgate dos ideais católicos no Brasil, em geral, e em Minas Gerais, em particular. Esse projeto da Igreja Católica se encaixou nos planos do Estado que tinha o interesse de formar as moças dentro do modelo tradicional da família mineira. Atuando conjuntamente na educação, Estado e Igreja, formaram mulheres dentro da doutrina católica – com o objetivo de que ela estendesse essa educação no meio familiar – ao mesmo tempo em que as profissionalizavam para atuar no magistério primário.

Palavras-Chaves: Igreja Católica, Estado, Formação de Professoras, Escolas Normais, Ensino Primário.

ABSTRACT

This investigation has as its theme the State and the Catholic Church, as instances of promoting education, focusing on the training of primary teachers in Minas Gerais. The temporal scope encompasses the time between 1892-1904, the first years of the Republic in Brazil. This period is justified for reasons that are interlinked: First, the demise of the functioning of the schools for the training of teachers as recorded at the time that the analysis of primary sources. Second, with the new regime, given the separation between the State and Catholic Church took place in the legal framework, it is decreed the secularity of school education. It is also during this period that the movement occurs expansion of primary schooling and, in consequence, the expansion of Education Schools for the training of teachers to work in this level of education. Thus, this study aims to analyze and interpret the action of the Catholic Church in state affairs, so to evidence that the relationship between these two institutions continued very close in the educational field, including teacher training courses, even when the laws, as the Brazilian Constitution of 1891, decreed otherwise. The method of investigation is proposed to documentary research, consisting of documents produced in the daily Education Schools of Minas Gerais, as well as a set of laws produced in the time encompassed by our study and literature that helps us in interpreting and enforcing our arguments. The sources are listed, mostly in the custody of the Minas Gerais Public Archives in Belo Horizonte. These are documents produced in the secretariats of the Education Schools: certificates and attestations with seal of authentication to prove the trustworthiness, civil and religious, women of Minas Gerais; timesheet (containing the subjects taught in course teacher training) and normal evaluative tests (written exams) of some normal schools of Minas Gerais. As additional sources are used the encyclical *Rerum Novarum* (1891), legislation that organized educational laws that organized teaching in Brazil, laws and decrees of Minas Gerais – as the law n°. 41 of 1892 (Afonso Pena Reform) and law n°. 281 of 1899 (Silviano Brandão Reform) – which regulated primary education and teacher training to act in this level of education. The analysis of the sources gives us like result that the action of the Church in the training courses for teachers were part of the rescue project of Catholic ideals in Brazil, in general, and in Minas Gerais, in particular. This project of the Catholic Church has dovetailed with the plans the State which had the interest to train the girls in the traditional model of the family of Minas Gerais. Working together in education, church and State, formed women within the Catholic doctrine - with the goal that it extended this education in the family environment - at the same time that professionalize them to act in the primary teaching.

Key Words: Catholic Church, State, Training Teachers, Education Schools, Primary Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM: Arquivo Público Mineiro

CERIS: Centro de Estatística Religiosa e Investigação Social

CIC: Catecismo da Igreja Católica.

Cx: Caixa (referência à localização dos documentos da SI).

E.N: Escola Normal

FACED: Faculdade de Educação.

IC: Iniciação Científica.

N.I: Não Identificada (o).

NEPHE: Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação.

Pct: Pacotilha (referência à localização dos documentos da SI).

RI: Regimento Interno da Escola Normal de Uberaba.

SI: Secretaria do Interior (Minas Gerais).

UFU: Universidade Federal de Uberlândia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Augusto César Ferreira de Souza.....	64
Figura 2: Mapa do Itinerário da Cia Férrea Mogiana (1881).....	65
Figura 3: Assinatura do Tratado de Latrão (11/02/1929).....	83
Figura 4: Dom Viçoso bispo de Mariana, MG.....	93
Figura 5: Escola Normal de Ouro Preto, MG.....	101
Figura 6: Convite para missa de 30º dia de falecimento do Papa Leão XIII enviado à Escola Normal de São João Del Rey (1903).....	112
Figura 7: Carta das alunas da Escola Normal de Diamantina (1895).....	113
Figura 8: Carta da aluna Maria Luiza de Aguiar.....	115
Figura 9: Atestado de aprovação das matérias do ensino primário de primeiro (1903).....	116
Figura 10: Atestado de batismo (1893).....	117
Figura 11: Atestado de Vacinação (1892).....	119
Figura 12: Pedido para inserção de Emília Luíza de Lima no quadro de alunas da Escola Normal de Ouro Preto (1893).....	120
Figura 13: Professores e Alunos da Escola Normal de Paracatu.....	127
Figura 14: Prova de Caligrafia (1899).....	136
Figura 15: Redação da Aluna Maria Luiza de Aguiar.....	138
Figura 16: Prova de Caligrafia (1893).....	139
Figura 17: Prova de Francês (1892)	142
Figura 18: Prova Escrita de Disciplina N. I (1904).....	144
Figura 19: Prova Escripta de Portuguez (1903)	146
Figura 20: Prova Escrita de Português (1897)	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização da Escola Primária (Decreto 1.331A de 1854).....	50
Quadro 2: Organização da Escola Primária (Decreto 4.247 de 1879).....	53
Quadro 3: Quadro comparativos das legislações sobre educação escolar em âmbitos federal, estadual e municipal nos primeiros anos da República.....	79
Quadro 4: Escolas Normais em Minas Gerais.....	100
Quadro 5: Horário de Aulas e Disciplinas para 1º Ano da Escola Normal de Ouro Preto (1892).....	122
Quadro 6: Horário de Aulas e Disciplinas para 2º Ano da Escola Normal de Ouro Preto (1892).....	123
Quadro 7: Horário de Aulas e Disciplinas para 3º Ano da Escola Normal de Ouro Preto (1892).....	123
Quadro 8: Horário de Aulas e Disciplinas para 4º Ano da Escola Normal de Ouro Preto (1892).....	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Mapa das Escolas de Instrução Primária em Minas Gerais (1890).....	75
Gráfico 2: Perfil do Professor Primário em Minas Gerais (1892).....	98
Gráfico 3: Congregações Religiosas Estrangeiras no Brasil (1849-1933).....	105
Gráfico 4: Nacionalidades das Congregações Religiosas Femininas (1849-1912).....	106

S U M Á R I O

INTRODUÇÃO	15
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS TENSÕES E CONFLITOS ENTRE O ESTADO E A IGREJA CATÓLICA NO PERÍODO IMPERIAL

1.1 Ideais religiosos x Ideais liberais	33
1.2 Modernidade e Educação no Contexto Liberal.....	36
1.3 Liberalismo, Modernidade e a Instrução Pública no Brasil.....	41
1.3.1 Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827).....	45
1.3.2 Ato Adicional de 1834.....	47
1.3.3 Reforma Couto Ferraz (1854).....	49
1.3.4 Decreto Leônicio de Carvalho (1879).....	51
1.4 Considerações Parciais.....	54

CAPÍTULO 2 - A ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE E DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS NA PRIMEIRA REPÚBLICA

2.1 ‘Ilustração brasileira’ e o ideal de educação na Primeira República	56
2.2 Modernidade e educação em Minas Gerais.....	62
2.3 Medidas reformistas acerca da instrução primária e a formação de professores em Minas Gerais.....	70
2.4 Considerações Parciais.....	78

CAPÍTULO 3 - O MOVIMENTO DE REAÇÃO CATÓLICA E AS IMPLICAÇÕES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM MINAS GERAIS

3.1 Bases e Fundamentos do Movimento de Reação Católica.....	81
3.2 A presença da Igreja Católica na Educação Mineira.....	91
3.3 As Escolas Normais em Minas Gerais.....	95
3.4 Congregações religiosas e a formação de professoras primárias.....	103
3.5 Considerações parciais.....	107

CAPÍTULO 4 - ESCOLAS NORMAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS: A PRESENÇA DE IDEAIS CATÓLICOS NOS EXAMES AVALIATIVOS NAS ESCOLAS NORMAIS DE MINAS GERAIS

4.1 Ser Normalista: Perfil com Base nos Valores Católicos	110
4.2 O Currículo e Formação Docente: Os Conteúdos Programáticos e a Organização do Tempo e do Espaço.....	121
4.3 A Presença de Ideais Católicos nos Exames Avaliativos das Escolas Normais Mineiras.....	132
4.4 Considerações Parciais.....	148
CONCLUSÃO	150
FONTES	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158
ANEXOS	166

INTRODUÇÃO

A – O Início

Esta investigação corresponde a mais uma etapa de um trabalho que vem sendo realizado há alguns anos, mais especificamente desde os tempos de Iniciação Científica (IC). Entre agosto de 2002 e julho de 2003, foi desenvolvido o projeto *Organização do ensino público e representações de educação e civilização em Minas Gerais: Uberabinha (1888-1930) – análise documental e interpretações*, cuja orientação foi do Professor Dr. José Carlos Souza Araújo. Vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação (NEPHE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), a pesquisa, ainda no tempo da graduação, pautou-se em evidenciar a ideia de progresso associada à concepção de Ilustração no município de Uberabinha¹ (MG), considerando para isso a educação escolar. As atividades de pesquisa dispostas de forma didática – coleta de dados, seleção e análise das fontes mais significativas e produção de textos para apresentação dos resultados – foram muito proveitosa para o aprendizado do “ser pesquisador”.

Ao final da IC, era grande a extensão de documentos coletados e catalogados, fornecendo subsídio suficiente para a composição de um projeto de Mestrado em Educação. Assim se fez e, no final do biênio 2004-2006, foi defendida, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFU, a dissertação *A educação como irradiação do progresso: genealogias e sua expressão na Primeira República em Uberabinha, MG*, também sob a orientação do professor José Carlos. De acordo com as fontes utilizadas nesse trabalho – os periódicos locais, *O Progresso* (1907-1918) e *A Tribuna* (1979-1942), coligados aos Atos do Legislativo da Câmara Municipal de Uberabinha – somadas ao referencial bibliográfico sobre a temática da educação na Primeira República, concluímos que o movimento de expansão e popularização da escolarização em Uberabinha estava associado à concepção de progresso advinda da filosofia das luzes do século XVIII.

¹ Pela Lei Estadual nº 1.128, de 19 de outubro de 1929, o município de Uberabinha passou a chamar-se Uberlândia.

Mas para doutoramento foi preciso ampliar os horizontes, romper fronteiras territoriais. Foi quando, olhando atentamente as fontes encontradas no Arquivo Público Municipal de Uberlândia, notamos a ativa participação de um padre nos assuntos educacionais de Uberabinha. Seu nome era Pio Dantas Barbosa. Vice-presidente da Câmara Municipal de Uberabinha nos primeiros tempos da Primeira República, padre Pio fora precedido pelo irmão, e também pároco, o padre João da Cruz Dantas Barbosa. Padre Pio teve ativa participação política nos assuntos do município, principalmente no que diz respeito à instrução pública. Ao escavar as informações sobre esse sujeito, concluímos que ele exerceu forte influência política em São Pedro de Uberabinha. A autoridade desse religioso nos assuntos do poder público municipal, especialmente nos assuntos que envolviam a educação escolar – Pio Dantas, além de vice-presidente da Câmara, era presidente do grupo que tratava da instrução pública no município –, chamou nossa atenção para o contexto, nos remetendo ao estudo sobre as relações entre Estado e Igreja Católica como instâncias educadoras no meio social.

Nesse sentido, sob a orientação do Professor Dr. Carlos Henrique de Carvalho, partimos para pesquisar no Arquivo Público Mineiro (APM), em Belo Horizonte e, após explorações preliminares, pudemos perceber que a atuação de religiosos ligados à Igreja Católica nos assuntos estatais não era exclusividade de Uberabinha. Relatórios de inspetores escolares enviados à Secretaria dos Negócios do Interior de Minas Gerais apontaram uma gama de outros municípios e vilas que viviam sob a liderança política religiosa, isso em um estado oficialmente laico. E mais: assim como em outros assuntos de natureza administrativa, os religiosos locais atuavam principalmente na educação escolar.

Alguns relatórios enviados à Secretaria do Interior são ricos em detalhes na descrição de situações cotidianas das localidades municipais para além da capital mineira². Os relatórios produzidos naquela época enfatizam desde a organização das escolas de alguns municípios até as experiências individuais de professores, bem como o método adotado e sua eficiência no ensino. Foi na circunstância desses relatos que nos deparamos com a seguinte informação:

² Na época, a capital mineira era sediada em Ouro Preto. Vila Rica, fundada pela junção de vários arraiais, tornou-se sede do conselho do governo no início do século XVIII. Em 1720, foi escolhida para sediar a capital da Capitania de Minas Gerais e, em 1823, conferida por D. Pedro I, tornou-se oficialmente capital da província mineira, passando a ser designada como Imperial Cidade de Ouro Preto (Disponível em: <http://estminasgerais.blogspot.com.br/>). Acesso em: 24 mar. 2012).

[...] o bacharel Agostinho Maximo Nogueira Penido se propos a vender ao Estado o numero de exemplares que for necessário, de seo Methodo de ensino primário, *aprovado pelo Conselho Director [...]*. (APM: SI 176. Relatório de 26 de janeiro de 1892; Grifos Nossos).

A referida – Escola Penido – foi creada pelo Decreto nº 462 de 14 de março do anno passado e a essa creação precedeo o intuito de *completando o pensamento do Governo*, que mandou premiar o auctor do Methodo Penido, experimentar-se applicação do mesmo Methodo no ensino publico. (APM: SI 21a, de 15 de julho de 1892; Grifos Nossos).

De acordo com os trechos contidos nos relatórios, o governo estadual se propôs a comprar os exemplares que tratam os conteúdos e métodos de alfabetização desenvolvidos e aplicados por Agostinho Penido. O Conselho Diretor do estado de Minas Gerais não somente adotou os manuais de ensino de autoria de Penido como, também, outorgou-lhe um prêmio pela eficiência do trabalho produzido.

Em nossas explorações, até o momento, não é possível que saibamos se os manuais de ensino produzido por Penido, se difundidos, foram realmente utilizados para o ensino de primeiras letras do estado mineiro. Porém, nos instigou nesses relatórios a presença de muitos elogios ao método Penido, assim como as palavras do cônego Manuel Alves Pereira, emitida em relatório (APM: SI, n. 176):

Ouro Preto, 15 de maio de 1891.

Conego Manoel Alves Pereira

Desejando conhecer o methodo Penido, segundo constava-me, de grande proveito, tomei a deliberação de examinal-o.

Duvidei por algum tempo que se pudesse alcançar, o rápido progresso por todos anunciado; mas, vendo a applicação a alumnos de maior e menor idade, confesso que fiquei maravilhado. Minha admiração subiu de ponto, como se acontece áquelle que amam a instrucção quando vi meninos e adultos, com o desenvolvimento do methodo, conhecerem todo o alphabeto, e lerem logo em seguida diferentes palavras, entre as quaes nota-se uma octogenária!

Acceleite o autor meus sinceros parabéns não só pelo muito que já tem alcançado, e *com a graça de Deus continuará alcançar em beneficio da instrucção publica*, como pelo desapego com que, renunciando altas posições que de direito lhe competiam por seu talento e illustração, occupase com todo afan de diffundir a instrucção (Grifos Nossos).

Nas palavras do cônego Manoel Pereira, o método Penido promove excelente desenvolvimento do ensino das letras. Em seguida parabeniza o autor do método por seu talento de ensinar e, dessa forma, ressalta a contribuição de Agostinho Penido na propagação da instrução pública, conforme ele diz, *com a graça de Deus*. Ainda sobre o método de ensino de Agostinho Penido:

Posso atestar a importância do methodo Agostinho Penido.

Testemunhei, dia a dia, e durante pouco tempo, os resultados extraordinários do ensino de leitura, ministrado segundo o mesmo methodo e pelo seu intelligente e dedicado autor.

Conhecendo, como conheço, e tenho visto applicados vários methodos de ensino primário [...] não duvido afirmar que o methodo Agostinho Penido, convenientemente empregado, com a precisa attenção e alguma perseverança, excede, sobre certos pontos de vista, a quanto se há imaginado para observar a aprendizagem das primeiras letras.

O Dr. Agostinho Penido prestou, pois, com a publicação do seu methodo, relevante serviço, não só ao Estado, como a todo o paiz; e seria muito para desejar-se que o mesmo methodo se vulgarisasse, tanto quanto possível, sendo admittido em todas as escolas primarias.

A opinião que formo do methodo de ensino rápido de primeiras letras, composto e publicado pelo illustre mineiro, não se inspira nos sentimentos de afeição pessoal e reconhecimento por serviços valiosos e espontâneos que se relacionam também com o ensino primário, mas é expressão imparcial da verdade de factos por mim observados.

Muito grato me é fazer esta declaração de que poderá o Dr. Penido usar, como convir-lhe possa.

Ouro Preto, 7 de Abril de 1892.

Antonio Augusto Velloso. (Fonte: APM: SI, n. 254).

Mais do que elogios à eficiência do método, nos relatórios, até o momento, percebemos as palavras chave que nos direcionou a realizar a presente pesquisa. Complementando os dizeres do cônego Manoel Pereira, o relator Antônio Augusto Velloso destaca que o método Penido prestou *relevante serviço, não só ao Estado, como a todo o paiz*, assim como nos trechos mencionados anteriormente, ressaltando que a referida técnica veio *completando o pensamento do Governo*. As palavras chaves às quais nos referimos são Igreja e Estado, instituições que exerceram (e ainda exercem) grande influência no campo educacional.

Continuando nossas explorações no Arquivo Público Mineiro, nos deparamos com um conjunto de documentos, contidos na sessão de Instrução Pública da Secretaria do Interior do

Estado de Minas Gerais, cuja identificação é SI⁴₂. Essa sessão é composta de documentos divididos em caixas e, no interior delas, há várias pacotilhas. Em cada uma das pacotilhas nos deparamos com uma gama de papéis manuscritos. Tratam-se de documentos produzidos nas secretarias das Escolas Normais: certidões e atestados com selo de autenticação que comprovam a idoneidade, civil e religiosa, das mulheres mineiras; quadro de horários (contendo as disciplinas ministradas no curso de formação docente) e exames avaliativos (provas escritas) das normalistas de algumas escolas normais de Minas Gerais. Sobre as Escolas Normais do estado, há ainda um pequeno acervo de fotografias.

As leituras dos conteúdos dos manuscritos produzidos pelas normalistas, em especial os dos exames avaliativos escritos, nos forneceram subsídios para a organização do projeto de pesquisa para doutoramento. Isso foi possível, pois nos conteúdos dessas fontes há evidências de uma estreita ligação entre o Estado e Igreja Católica. Assim, aliando esses achados a legislações sobre educação produzida nos primeiros tempos da Primeira República em âmbitos nacional e estadual, foi possível realizar a investigação que resultou nessa pesquisa de doutorado, cujo título é *Estado e Igreja Católica como instâncias promotoras de educação: formação de professoras primárias em Minas Gerais (1892-1904)*.

Este estudo tem como objetivo analisar e interpretar a atuação da Igreja Católica nos assuntos do Estado, de maneira a evidenciar que a relação entre essas duas instituições continuaram muito próximas no campo educacional, incluindo os cursos de formação docente, mesmo quando as legislações, como a Constituição brasileira de 1891, decretaram o contrário.

B – As Fontes e a Metodologia de Pesquisa

Sobre as fontes, é importante dizer que elas foram analisadas sob a perspectiva investigativa da Nova História. Sobre essa corrente de investigação, que reivindica a renovação do campo da pesquisa histórica, afirma-se:

A expressão "nova história" é mais conhecida na França do que em outros lugares. *La nouvelle histoire* é um o título de uma coletânea de ensaios dirigida pelo distinto medievalista Jacques Le Goff. Le Goff também ajudou na edição em massa dessa coleção de ensaios em três volumes sobre os temas "novos problemas", "novas abordagens" e "novos objetos" (BURKE, 1996, p. 13).

A ruptura do ideal conservador na pesquisa histórica ocorreu em 1929, com os historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch. Isso possibilitou a abertura de novas fronteiras interpretativas, pois ampliou o campo das fontes documentais, não aceitando apenas como documento os escritos oficiais. Na tentativa de romper com o conservadorismo na forma de realizar a pesquisa, o movimento dos Annales, da historiografia francesa, passou a considerar as realidades criadas pelas experiências das atividades humanas, ponderando que as mesmas não podem ser somente analisadas a partir de seus aspectos globalizantes mas, igualmente, em suas particularidades e singularidades sociais:

Desde os tempos de Heródoto e Tucídides, a história tem sido escrita sob uma variada forma de gêneros: crônicas monásticas, memória política, tratados de antiquários, e assim por diante. A forma dominante, porém, tem sido a narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis. Foi durante o Iluminismo que ocorreu, pela primeira vez, uma contestação a esse tipo de narrativa histórica. Por volta de meados do século XVIII, um certo número de escritores, na Escócia, França, Itália, Alemanha e em outros países começou a preocupar-se com o que denominava “história da sociedade”. Uma história que não se limitava a guerras e à política, mas preocupava-se com as leis e o comércio, a moral e os “costumes” (BURKE, 1991, p. 11).

O movimento dos Annales constituiu o gérmen de ruptura com uma história baseada exclusivamente em documentos escritos e oficiais para, de igual modo, considerar as dimensões simbólicas produzidas por pessoas que se encontram envoltas num contexto social e histórico. Pessoas que, em suas produções, muitas vezes, deixam transparecer episódios não registrados por uma documentação oficial.

É no contexto da nova história que desenvolvemos a nossa pesquisa. Acreditamos que a realização dessa pesquisa sob essa perspectiva, permite atribuir importância às singularidades e especificidades de Minas Gerais. Na tentativa de se estabelecer uma relação entre o passado e o presente, também fizemos usos de diversas bibliografias – obras clássicas que tratam da História da Educação, artigos, dissertações e teses que versam sobre o assunto – haja vista que constituem um importante elemento de análise histórica.

Entretanto, é primordial ter cuidado quando se optar pela análise histórico cultural de uma localidade ou região. No estudo das particularidades, devemos nos atentar para não

relacionar os resultados de forma fragmentada de uma realidade maior ou tratá-la como um simples reflexo desta. Sobre isso, tem-se que o estudo sobre as singularidades,

[...] não substitui a história dos processos estruturais ou a história das mudanças sociais e política, nem deve ser vista como fornecedoras de subsídios que, somados, resultariam naturalmente numa “História nacional” ou numa “História geral”. Mas, oferece elementos insubstituíveis para estudos comparativos e esta contribuição apenas a justifica e torna necessária [permitindo] detectar as continuidades e descontinuidades nos processos de mudança econômica e social e, desse modo, fornecer elementos de comparação (SILVA, 1990, p. 46-47).

Pesquisas que privilegiam as singularidades não podem se desvincular da totalidade, mas, antes, proporcionar um diálogo entre história geral e particular. No caso da nossa pesquisa, não podemos tratar as especificidades de Minas Gerais sem considerar a história da educação no Brasil, tampouco desvincular a conjuntura brasileira dos acontecimentos de nível mundial. Ao tentar trabalhar as particularidades presentes na formação de professoras primárias em Minas Gerais, no contexto das relações entre Estado e Igreja Católica, buscamos entender “as matrizes geradas de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coerciva” (PESAVENTO, 2005, p. 39).

Tomando como referência Le Goff, a história é uma prática social, uma questão política cujo relato emitido serve para explicar um evento. O fato histórico é uma criação do historiador, que lhe atribui valores e dá legitimidade quando o transforma em documento. Esse documento “que não é um material bruto, objetivo e inocente, mas que exprime o poder da sociedade do passado sobre a própria memória e o futuro” (LE GOFF, 1996, p. 10), se constitui em *monumento*³ invocador do passado, tornando legítimos os atos neles escritos:

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

³ O termo documento monumento foi mencionado por Le Goff no capítulo décimo de *História e Memória*. A intenção é esclarecer que, assim como os monumentos históricos evocam o passado e garantem a perpetuação do poder de um determinado grupo através da imagem que faz recordar, os documentos possuem a mesma função: os atos escritos servem para fazer recordar de forma a impor o futuro, cristalizar os grandes homens e acontecimentos.

A construção do fato histórico revela que o documento não é inócuo, ao contrário: deixa transparecer os processos de manipulação que se manifestam na constituição do saber histórico. Por compartilharmos dessa opinião é que elegemos os manuscritos produzidos pelas normalistas das Escolas Normais de Minas Gerais. Esses escritos não são ingênuos, ao contrário, revelam as relações de poder existentes no interior das instituições de formação docente de um determinado lugar:

Assim, a linguagem citada [nos documentos] tem por função comprovar o discurso: como referencial, introduz nele um efeito de real; e por seu esgotamento remete, discretamente, um lugar de autoridade. Sob esse aspecto, a estrutura desdobrada do discurso funciona à maneira de uma maquinária que extrai da citação uma verossimilhança do relato e uma validade do saber. Ela produz credibilidade (CERTEAU, 2008, p. 101).

Segundo Certeau, a operação histórica se articula com o lugar de produção de forma que este espaço está submetido às imposições, modos de agir e pensar, de um grupo social dominante. Assim sendo, a escrita histórica produzida nesse lugar é controlada pelas práticas sociais das quais resultam ou, bem mais que isso, ela própria é uma prática social que atribui, ao leitor dos documentos ali produzidos, referências simbólicas com determinado valor moral. A representação histórica, de acordo com esse autor, está articulada a um lugar social; portanto, ela mesma é uma prática operacional da sociedade, uma vez que está relacionada com um corpo social e à instituição de um saber.

A produção do conhecimento em História da Educação vai além da mera descrição dos fatos dispostos nas fontes consultadas. No caso dessa pesquisa, a documentação encontrada no Arquivo Público Mineiro, como já mencionamos, apontou o caminho para ampliar interpretações. Esse apontamento contribuiu para um novo enfoque histórico sobre a educação, permitindo que se estendessem as fronteiras de investigação. Todavia, como retrata Knauss (2001, p. 208), “não se trata de recusar as fontes oficiais, mas valorizá-las por outros aspectos”.

Os manuscritos produzidos no interior das Escolas Normais, os relatórios enviados à Secretaria do Interior de Minas Gerais, bem como as legislações nacionais e estaduais datadas de meados do Império e início da República, se apresentam como culturas materializadas. Todo o conteúdo dessas fontes cruza-se em um contexto maior, que engloba os ensinamentos

propostos pela Doutrina Católica, conforme pregam os ensinamentos religiosos produzidos em um tempo no qual a Igreja já não é tão soberana.

Cada uma das fontes aqui citadas constituem peças valiosas para o desenvolvimento de pesquisa no campo da História da Educação. Elas contribuem para elucidar a realidade que nos propomos a analisar. No que concerne à educação, os conteúdos das fontes nos revelam manifestações das concepções e dimensões simbólicas da sociedade da época, possibilitando analisar as formas de organização social e os valores que então circulavam. Os conteúdos das fontes nos mostram que o modelo de educação oferecido às alunas das escolas normais esteve permeado de intenções, tanto por parte do Estado quanto da Igreja Católica.

Também, utilizamo-nos de imagens dos manuscritos – no texto da tese as chamamos de figuras – para fornecer informação visual sobre aquilo que é enfatizado pelas demais fontes (encíclica papal, legislações e bibliográficas). Entendendo que o significado das imagens depende do seu contexto social, bem como das circunstâncias nas quais a imagem foi produzida, acreditamos na importância de mostrar os manuscritos produzidos pelas alunas das Escolas Normais mineiras. As percepções produzidas pela inserção das imagens dos manuscritos no texto da tese apontam evidências de uma cultura vivida pelo seu produtor, por isso nos ajudam a interpretar a natureza das práticas sociais e culturais da realidade que elas tratam (BURKE, 2004).

Entretanto, entendemos que as imagens são produzidas em determinado contexto para alcançar efeito e influência na opinião do receptor. Para Burke, o produtor da imagem coloca “o espectador na posição de testemunha ocular do acontecimento representado” (BURKE, 2004, p. 227). Desse modo, nos cercamos de alguns cuidados quando fizemos uso de imagem. Elas nos oferecem ricos testemunhos sobre o passado quando apoiadas em outras evidências documentais, mas quando utilizadas isoladamente ficam reduzidas a um sistema fragmentado de signos sem relação com o real. Somando-se a isso, sobre as imagens, podemos afirmar, ainda, que “[...] a maioria foi feita para cumprir uma variedade de funções, religiosas, estéticas, políticas e assim por diante. Elas, frequentemente, tiveram seu papel na ‘construção cultural’ da sociedade” (BURKE, 2004, p. 234).

Como fontes complementares são usadas a encíclica *Rerum Novarum* (1891), as legislações educacionais que organizaram o ensino no Brasil, as leis e decretos mineiros – como a lei n. 41 de 1892 (Reforma Afonso Pena) e a lei n. 281 de 1899 (Reforma Silviano Brandão) – que regulamentaram o ensino primário e a formação de professores para atuar nesse nível de ensino.

C – O período analisado

A abrangência temporal dessa pesquisa de doutorado engloba o período entre 1892 a 1904, primeiros anos da República no Brasil.

É no período republicano que ocorre em âmbito legal a separação entre Estado e Igreja Católica, sendo, por consequência, decretada a laicidade da educação escolar. Nessa ocasião, também que ocorre o movimento de expansão da escolarização primária e, em consequência disso, a ampliação de Escolas Normais para a formação de professores para atuar nesse grau de ensino. Sobre cada um desses eventos – a relação entre a Igreja e Estado e movimento de expansão da rede escolar primária – é importante tratarmos de cada um deles.

Durante as primeiras décadas do período republicano, idealizou-se a expansão da rede escolar do país, que almejava alfabetizar a população. Era grande o contingente de analfabetos naquela época e o Brasil; para elevar-se à realização do progresso, objetivou-se a utilização da escola para esse fim. A escolarização funcionaria, segundo os idealistas republicanos, como a alavanca impulsionadora da sociedade brasileira ao nível das sociedades desenvolvidas. Sendo assim, a educação escolar “se apresentava como interpretação conciliadora capaz de explicar os motivos do atraso brasileiro e apontar solução para o mesmo” (SOUZA, 1998, p. 27).

A crença na educação como instrumento de formação de uma nação desenvolvida e na escola como instrumento e homogeneização, também inclui Minas Gerais. A elite mineira acoplou, em seu discurso, a confiança no poder da instrução, destacando-a como primordial para o reordenamento dos cidadãos na organização republicana de Estado. Os planos elaborados por essa elite “indicavam a estruturação de amplos projetos de controle e homogeneização cultural; nestes, a escola pública primária tinha lugar de destaque” (FARIA FILHO, 2000, p. 31). Esse autor ainda afirma que, em Minas Gerais, assim como em outras regiões brasileiras, “a educação e a instrução primária eram vistas como uma das mais poderosas armas no combate às supostas consequências maléficas deixadas pelo Império”. (FARIA FILHO, 2000, p. 27).

Os primeiros republicanos acreditavam que a difusão do ensino primário poderia tirar a ignorância das pessoas sem instrução e, desse modo, incorporar o Brasil na senda do

progresso. Desde os últimos anos do período imperial, a instrução passou por reformulações em âmbito legal para tentar alcançar o propósito de desenvolvimento material e intelectual.

Muitas leis e decretos, tanto em nível nacional quanto estadual, foram tecendo, ao longo do tempo, a estrutura que resultou no modelo de educação escolar oferecida aos estudantes do ensino primário e, também, nos cursos de formação de professores para atuar nesse grau de ensino. Princípios de liberdade, gratuidade, laicidade do ensino são constantes nos conteúdos das legislações, que vieram a regulamentar os ensinos primário e secundário (formação docente) no Brasil e em Minas Gerais.

Percebemos, nessas leis, forte fundamentação iluminista e positivista quando, por exemplo, disciplinas de teor científico – Psicologia, Saúde e Higiene, História e Geografia, para citar algumas – são inseridas nos currículos de formação das Escolas Normais em Minas Gerais.

Mesmo com os esforços dos dirigentes mineiros, ocorreram poucos avanços quantitativos e, principalmente qualitativos, no que se refere à expansão da rede de escolarização primária. O ensino primário (e também o secundário) foi aberto também às iniciativas particulares, ocasionando o fenômeno de abertura de escolas. Pessoas que possuíam um mínimo domínio das letras abriam classes improvisadas, fazendo uso de algum cômodo de suas próprias residências. Para o atendimento dos setores marginalizados da sociedade, por exemplo, fazendeiros contratavam professores para atuar nas escolas das fazendas. Isoladas, essas escolas funcionavam sob a concessão de ajuda de custo vinda, na maioria das vezes, da iniciativa pública municipal. Dada à escassez dos investimentos financeiros, essas instituições funcionavam da forma possível, ou seja, sob condições precárias: prédios improvisados, classes multisseriadas e um único professor lecionando para até quatro séries de uma só vez.

Quanto ao ensino secundário, esses também foram entregues nas mãos da iniciativa particulares. Nesse ponto, fazemos uns parênteses para explicar que, no caso de Minas Gerais, as escolas de formação de professoras seguiram essa tendência. No estado havia, no tempo estipulado para esse estudo, Escolas Normais funcionando nos centros urbanos e que atendiam moças de diversas localidades mineiras. Mas essas instituições, além de onerosas aos cofres do estado, acabaram por ser “tragadas” pelo fenômeno da vinda das Congregações religiosas. As congregações, além dos trabalhos assistenciais, forneciam às moças da sociedade mineira uma educação de acordo com os padrões tradicionais almejados pelas oligarquias. Por isso, o recorte temporal (1892 a 1904), proposto para essa pesquisa, se

justifica pela efemeride do funcionamento das Escolas Normais⁴, verificadas conforme a consulta das fontes primárias sob a guarda do Arquivo Público Mineiro.

No século XIX, a Europa caminhou no sentido de separação entre Igreja e Estado. Durante muitos anos, a estabilidade nas relações entre essas duas instituições nunca foi homogênea, mas tal arrolamento foi agravado pela *Questão Religiosa*⁵, nos anos de 1870.

No Brasil, dadas às peculiaridades da independência avalizada pela elite escravista e atrelada a interesses voltados para o mercado externo, não se viabilizou a formação de uma base nacional voltada ao interesse popular. Nesse sentido, o estado não podia dispensar a força legitimadora do catolicismo que, como religião oficial do país, prestava serviços valiosos ao sistema estatal: o registro civil e as pregações dominicais, por exemplo. Essas atividades acabaram por legitimar o poder político local e, em troca, a Igreja dispunha do monopólio religioso.

A proclamação da República e a ascensão dos ideais positivistas foram os principais pontos de discórdia entre o poder civil e a religião. Questões envolvendo o casamento civil, a secularização dos cemitérios e, principalmente, a laicização do ensino e da sociedade, encarregaram-se de fechar o ciclo de associações entre Estado e Igreja Católica no Brasil. De acordo com Cury (1978, p. 14), “se a República é aceita, o mesmo não acontece com o clima laicista dentro do qual a mesma foi proclamada. Assim:

[...] nos primeiros decênios após a Proclamação da República (1889-1910), a Igreja conversou, negociou, brigou por seus direitos, até atingir, quase resignada, um nível de aceitação dos fatos e de composição com o governo que apontasse perspectivas favoráveis para os trabalhos da missão pastoral (LUSTOSA, 1991, p. 19-20).

⁴ De acordo com Guimarães (2009), as Escolas Normais Oficiais foram marcadas por descontinuidades em seu funcionamento. Ao contrário, as escolas secundárias particulares monopolizaram a oferta do ensino normal em diversas localidades de Minas Gerais. A interrupção do funcionamento das escolas normais, cuja gestão e manutenção pertenciam ao Estado, sofreu influência direta das concepções positivistas que circularam no fim do Império e início da República. Nesse período, novas visões de mundo, homem, cultura e conhecimento ocasionaram impacto na educação, incluindo os métodos de ensino e currículo para citar alguns. Tal efemeride das Escolas Normais, portanto, estão ligadas à expansão dos princípios liberais e positivistas nas províncias mineiras, conforme verificaremos ao longo desse trabalho.

⁵ Conflito ocorrido no Brasil na década de 1870, considerando as tensões entre a Igreja Católica e o Estado liberal, reflexo do confronto entre os ideais maçônicos e religiosos na Europa.

A República surpreendera o clero, primeiro pela inesperada proclamação – assim como para todo o restante da população brasileira –, e depois pelo desligamento da religião dos assuntos civis, associando-se à abertura para o exercício de outras práticas religiosas. Com o tempo, a Igreja irá se recompor mas, até lá, essa instituição se reorganizará voltando-se para questões especificamente ligadas à religião, afastando-se, pelo menos diretamente, do poder político.

Em termos regionais percebemos a influência religiosa nos assuntos que tangem à educação escolar. Nos cursos de formação docente oferecidas nas Escolas Normais de Minas Gerais, conforme revelam as fontes estudadas, é possível perceber que as relações entre o Estado e a Igreja Católica continuavam muito próximas nos primeiros anos da República brasileira.

D – A Formação de Professoras Primárias

A abordagem da formação de professoras primárias em Minas Gerais, no período de 1892 a 1904, no contexto das relações entre Estado e Igreja Católica é, no mínimo, um trabalho instigante. As raízes desse estímulo, muitas vezes, estão em nossas próprias experiências, em nossa história de vida.

É interessante trazer da memória momentos que marcaram nosso tempo na escola, lembranças da rotina do ambiente educativo. Em uma escola estadual de Minas Gerais, em meados de 1980, nós, alunos, éramos reunidos em turmas e organizados no pátio por ordem crescente, de acordo com a série cursada. Depois de cantar o hino nacional, passávamos à oração e à escuta das músicas, ora *Um certo Galileu*, ora *Oração pela família*, ambas do Padre Zezinho⁶. Claro que tínhamos orientações dos adultos, da escola e fora dela, de como nos comportar diante daquele momento de solenidade que nos era oferecido.

Atitudes de respeito, disciplina, amor e fé nos eram transmitidos cotidianamente pelas professoras regentes e de ensino religioso. Isso não só na forma direta das orações, mas nos textos escolares, nas histórias infantis e, principalmente, na participação de atividades

⁶ José Fernandes de Oliveira, popularmente conhecido como padre Zézinho, é educador e sacerdote católico. Nascido em 1941, é autor de mais 300 obras, nas quais se incluem livros, CDs cantados e falados. Suas publicações falam de Catequese, Igreja e Catolicismo na atualidade, além de Educação, para citar alguns. Há 45 anos é um dos autores católicos mais lidos e cantados do Brasil. (Disponível em <http://www.padrezezinhoscj.com/wallwp/>). Acesso em: 24 mar. 2012).

artísticas – teatro, recital de poesias, cantorias e similares, especialmente confeccionados para comemorar datas especiais: páscoa, festa da padroeira⁷ e natal, por exemplo.

Nos anos de 1980, e anos iniciais da década de 1990, as diretrizes e bases da educação no Brasil eram regidas pela Lei n. 5.692, de 1971, que assim pregava: “Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971, Art. 7º, § único).

Ao que nos parece, o termo *facultativo* não era de conhecimento dos nossos pais ou, se era, eles realmente estavam de acordo com o ensino religioso oferecido pela escola. Mencionamos isso porque todos nós, estudantes naquela época, éramos submetidos a um único modelo de religião, mesmo quando havia alguns colegas que não pertenciam ao credo católico.

Foi esse arquétipo pautado na homogeneidade do catolicismo que despertou, anos depois, nosso interesse sobre assunto “escola e religião”. Somando nosso interesse sobre esse assunto, ao realizar coleta de dados ocorrida no Arquivo Público Mineiro, nos deparamos com documentos das normalistas e exames avaliativos escritos que revelavam que as moças que estudam nas Escolas Normais de Minas Gerais recebiam uma educação baseada na doutrina da Igreja Católica. Foi assim que, com o intuito de ponderar as relações entre Estado e Igreja Católica, ambas agindo como instituições promotoras de educação, enfocamos a formação de professoras primárias.

É muito importante que seja explicado o motivo de utilizamos a expressão professoras e não professores primários. Ao explorarmos a documentação referente às Escolas Normais pertencentes ao estado de Minas Gerais, nos deparamos com poucos escritos produzidos por pessoas do sexo masculino. Esses registros revelem que os homens recebiam instrução que evidenciam a presença de ensinamentos cristãos católicos nos cursos normais, todavia “a normalista sintetiza expressivamente os ideais educacionais da República, além de nos eliciar imediatamente a feminização do magistério e a profissionalização da mulher, fenômenos marcantes da modernidade brasileira” (KULESZA, 2005, p. 01).

⁷ A festa de Nossa Senhora a Aparecida, em 12 de outubro, coincide com a data comemorativa ao dia das crianças. Na época, a escola costumava mesclar as duas comemorações, associando a ideia de pureza infantil à uma qualidade agradável e abençoada pela Santa Padroeira do Brasil. Também, na região do Triângulo Mineiro, na data de 15 de agosto é comemorado o dia de Nossa Senhora da Abadia. Nos anos de 1980, as escolas tinham como tradição liberar os alunos e professores para acompanharem a procissão até o Santuário da Santa na antiga Água Suja, hoje município de Romaria. Atualmente, devido a uma Lei Municipal de Uberlândia, a data tornou-se um feriado facultativo.

Para os homens, o trabalho docente significava uma atividade temporária, pois almejavam a ocupação de outros cargos ou postos de trabalho mesmo quando relativos à instrução pública:

É relevante considerar as funções requeridas ao posto de Inspetor da Instrução Pública. Segundo a legislação, era necessário que o inspetor visitasse as escolas que estivessem localizadas dentro de sua jurisdição, o que demandava dele a realização de longas viagens. Além disso, era função do inspetor impor multas, admoestar ou repreender professores, presidir conselhos e outras tantas funções. Com base nessas exigências, a legislação exigia atributos que faziam parte do universo masculino (DURÃES, 2002, p. 183).

Percebemos que os homens tendiam a ocupar cargos de planejamento, chefia ou direção e, por isso, a presença de pessoas do sexo masculino nas salas de aula, principalmente de ensino primário, era por curto período. Assim, Durães (2002, p. 184) enfatiza que o desejo masculino em pleitear promoções, “reforçou aos estereótipos sexuais quanto às expectativas de trabalho, ficando os homens e as mulheres nos postos que requeriam, respectivamente, atributos masculinos e femininos”.

Também não podemos esquecer que a Igreja Católica utilizou da educação feminina como meio de promover a cristianização da sociedade mineira. A influência do ideal religioso na construção de um tipo ideal de professora primária não ocorreu somente no interior das instituições confessionais. Como revelam as fontes utilizadas nessa pesquisa, as escolas normais estatais ajudaram a disseminar o discurso da vocação feminina para o exercício do magistério. Acrescenta-se ao discurso naturalizante das qualidades femininas daquela época, o fato da mulher receber remuneração irrisória (Durães, 2002, p. 207).

Nas fontes consultadas percebemos a eminente relação entre Estado e Igreja. Essa relação é percebida nas avaliações escritas produzidas, em sua maioria, pelas mulheres que frequentavam as Escolas Normais. Dissemos maioria, porque vimos avaliações que não há identificação do gênero da pessoa que a produziu e nem da escola normal a que pertenceu. Mesmo assim, no universo pesquisado emergem com maior freqüência os exames feitos por alunas que freqüentavam os cursos normais de Minas Gerais.

E – A Redação

A produção do texto final desta tese revela a interpretação do pesquisador frente às fontes, considerando o passado que um dia existiu, mas não o é, exatamente, como foi um dia. Sendo assim:

[...] o historiador sabe que a sua narrativa pode relatar o que ocorreu um dia, mas que esse mesmo fato pode ser objeto de múltiplas versões. A rigor, ele deve ter em mente que a verdade deve comparecer no seu trabalho de escrita da História como um horizonte a alcançar, mesmo sabendo que ele não será jamais constituído por uma verdade única ou absoluta. O mais certo seria afirmar que a História estabelece regimes de verdade, e não certezas absolutas (PESAVENTO, 2005, p. 51).

Segundo a autora supracitada, a produção de verdades incondicionais não é possível, pois “a história inventa o mundo dentro de um horizonte de aproximação com a realidade” (PESAVENTO, 2005, p. 53). O papel do historiador é perceber a história de forma a propor a verossimilhança e não produzir verdades contestáveis. Sob essa perspectiva, é importante que os fatos descritos nos relatos do pesquisador sejam acompanhados de explicações a serviço da difusão do saber, e não como mera informação (BENJAMIN, 1994, p. 203).

O discurso histórico, segundo Benjamin, representa uma forma pela qual as pessoas e os grupos se percebem e se mostram por meio da tradução de suas emoções e sentidos. Tais sensibilidades estão presentes no processo de interpretação do mundo e, para o historiador, comprehende a forma como os objetos são capturados no passado, como são abstraídos e como ganham vida na forma da narrativa do pesquisador:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar, na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retira-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p. 205).

A nossa ideia não é produzir a história como um relato organizado sequencialmente de forma descritiva, cronológica e não analítica. Porém, a organização em seções, nesse caso, é importante porque nos ajuda a entender o caminho delineado no momento do

desenvolvimento e o caminho percorrido para a elucidação do problema proposto. Além do mais, conforme enfatiza Benjamin, o jeito de organizar a narrativa contém a marca daquele que a escreve não sendo, portanto, um produto neutro e desprovido de intenção.

Na intenção de apresentar os resultados de nossa pesquisa, de maneira a proporcionar um entendimento sistemático dos apontamentos feitos durante a explanação dessa introdução, é que organizamos a divisão da redação em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado *A Educação no Contexto das Tensões e Conflitos Entre o Estado e a Igreja Católica*, vamos tratar os ideais laicos e religiosos com o intuito de contextualizar o Estado e a Igreja Católica como instituições promotoras de educação. Nessa seção, os princípios liberais são enfatizados, mostrando o movimento de renovação da escola que tirou da Igreja o monopólio da educação. Nessa parte, também são retratadas a influências da modernidade no Brasil, apontando as mudanças que foram ocorrendo ao longo do tempo nas legislações: Lei de 1827, o Ato Adicional de 1834, a reforma de ensino Couto Ferraz e o decreto de Leônicio de Carvalho.

No segundo capítulo, intitulado *A Organização da Sociedade e da Educação em Minas Gerais na Primeira República*, são tratadas as transformações sociais que aconteceram no estado com o advento do novo regime. Com a chegada da República brasileira os ideais modernos ganham corpo. O movimento de modernização da sociedade mineira, no entanto, aconteceu de forma peculiar. Particularidades essas muito bem explicadas nos estudos de John Wirth (1982) e João Antônio de Paula (2000). As afirmações desses dois autores nos motivou a incluir, nessa sessão, um breve estudo sobre a realidade de Uberabinha (MG), mostrando como a dinâmica de construção e organização das cidades dentro os ideais modernos produziram fenômenos culturais que tiveram repercussão na educação escolar. Não podemos esquecer que esses fenômenos se refletiram nas medidas reformistas da educação primária e na formação de professores para atuar nesse nível de ensino; por isso, algumas leis e decretos que consideramos importantes foram trabalhados nesse capítulo.

O terceiro capítulo, *O Movimento de Reação Católica e as Implicações nos Cursos de Formação Docente em Minas Gerais*, traz as bases e os fundamentos do movimento de reação da Igreja Católica, enfocando como essa instituição se organizou para voltar a atuar politicamente na sociedade. Prova disso é a encíclica *Rerum Novarum* de 1891 e seu teor renovador frente às mazelas da sociedade. Para tanto, destacamos a forte influência do catolicismo em Minas Gerais: a criação do bispado de Mariana em 1745, a influência de religiosos (como D. Viçoso) e o incentivo que as Congregações Religiosas católicas tiveram

para se firmarem em solo mineiro. Tais congregações se instalaram em Minas Gerais como parte do plano de reação da Igreja Católica e foram, com o tempo, tomando espaço nos cursos de formação de mulheres pertencentes à classe média mineira. Antes, porém, a formação de professoras era realizada em Escolas Normais pertencentes ao Estado que, mesmo devido ao prestígio adquirido junto à sociedade da época, seja por formar mulheres para o magistério primário ou prepará-las para a vida doméstica, tiveram existência efêmera.

Por fim, o quarto capítulo, *Igreja e Escolas Normais: a presença do Catolicismo na Formação de Professoras Primárias em Minas Gerais*, aborda a importância das Escolas Normais em Minas Gerais como lugar privilegiado de formação de professoras. Para entrar nessas escolas, entretanto, era preciso percorrer longo caminho: aprovação nas matérias do ensino primário, provar idoneidade pessoal por meio de documentos e certidões emitidas por secretarias estatais (atestado de vacinação) e por religiosos (atestado de batismo) e, por fim, direcionar um pedido ao diretor da instituição para que, se autorizar, se pudesse fazer a matrícula. Nessa seção, tratamos os currículos de formação apontando, em seus conteúdos, uma aparente presença de princípios científicos. Os exames escritos feitos pelas normalistas, nas disciplinas História, Língua Portuguesa, Língua Francesa, Caligrafia entre outras, estão repletas de ensinamentos ligados à doutrina católica.

Concluindo, a atuação da Igreja nos cursos de formação de professoras fazia parte do projeto de resgate dos ideais católicos no Brasil, em geral, e em Minas Gerais, em particular. Esse projeto da Igreja Católica se encaixou nos planos do Estado que tinha o interesse de formar as moças dentro do modelo tradicional da família mineira. Atuando conjuntamente na educação, Estado e Igreja, formaram mulheres dentro da doutrina católica com o objetivo de que ela estendesse essa educação no meio familiar ao mesmo tempo em que as profissionalizavam para atuar no magistério primário.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS TENSÕES E CONFLITOS ENTRE O ESTADO E A IGREJA CATÓLICA

Para esse momento inicial, foi preparada uma apresentação contextual sobre as circunstâncias que envolveram as relações entre Estado e Igreja Católica, ambas as instâncias promotoras da educação. Contextualizar, nesse caso, vai além da apresentação sistematizada de conteúdos que visam justificar determinada abordagem. O conjunto de informações apresentadas nesse capítulo justifica-se na abordagem do contexto do conflito que envolveu o Estado e a Igreja Católica, situando-os no tempo e no espaço, de forma a esclarecer o fenômeno da educação escolar no âmbito de ambas as instituições. Nesse sentido, a princípio, nosso objetivo é promover um exame das condições históricas, considerando os campos sociopolítico e econômico que influenciaram a realidade educacional na Europa e no Brasil. Procura-se, por conseguinte, verificar o conjunto de fatores que identificaram o estilo de educação ligada à escola no mundo europeu e no contexto brasileiro – e que repercutiram no lugar e tempo escolhido para nossa pesquisa..

1.1 Ideais Religiosos x Ideais Liberais

Com o fim da Antiguidade, o cristianismo emerge como principal referência cultural no mundo europeu, trazendo uma concepção de mundo diferente dos valores do mundo antigo. Devido às ações dos bispos⁸, a Igreja vai tomado espaço no mundo social, conferindo

⁸ Segundo Zétola (2009, p. 63-66), com a desestruturação do Império Romano, os bispos católicos emergiram como principais referências de regulação no âmbito das províncias, exercendo funções que antes competiam aos magistrados romanos. O fortalecimento da autoridade pública dos bispos se concretizou devido à existência de projetos políticos episcopais embasados em virtudes cristãs pautadas, principalmente, na caridade. O foro privilegiado e a forte presença dos bispos na instância jurídica asseguraram-lhes a autoridade e o crescente poder sobre as populações locais. Para reforçar essa autoridade, além da projeção na vida pública das cidades, os bispos usufruíam do controle das escolas monacais, capazes de prover a educação e formação de clérigos”. Essas escolas, bem como outros instrumentos e símbolos utilizados para educar a população segundo os moldes católicos - tais como relíquias religiosas, procissões, relatos de milagres e história dos grandes feitos de homens

legitimidade ao catolicismo como religião. A Igreja Católica estruturou-se sob a forma de uma organização política, conforme a crença na explicação bíblica ligada ao acontecimento da fundação dessa instituição e na escolha dos apóstolos⁹.

O papa, maior autoridade religiosa, contou com o poder temporal da Igreja. De acordo com Bobbio (1998, p. 956), o poder temporal pode ser interpretado considerando-se a junção *dominium* (poder econômico) e *imperium* (poder político); em outras palavras, poder político e poder econômico.

No período feudal, tempo em que a posse de terras era a base da riqueza social, a Igreja construiu seu patrimônio. Proprietária de grandes extensões de terras cultiváveis da Europa, a Igreja também passou a administrar politicamente, desde o ano de 756, o Patrimônio de São Pedro. Durante o período áureo na Idade Média, a Igreja Católica exerceu o poder temporal, sendo que há estudiosos sobre o assunto que acreditam que esse poder foi extinto nos anos de 1870, com o movimento de unificação italiana.

As transformações na estrutura socioeconômica em torno dos valores da Igreja permitiram que essa coagulasse em torno de si os valores da religião. Os princípios religiosos, alimentados pela fé católica, predizem a superação da vida mundana e a realização no sujeito no plano espiritual. Essa concepção legitima a forma de organização da sociedade segundo os princípios da Cristandade, ou seja, com Igreja e Estado em situação de cooperação, atuando ambos no papel de regulador administrativo e formativo da sociedade (ARAÚJO, 1986, p. 49). Essa união se firmou como um importante instrumento de coesão social, modelando as pessoas conforme os preceitos éticos e práticos da religião católica.

Todavia, o fenômeno da modernização ocasionou a redefinição das relações socioculturais e econômicas que caracterizou o Antigo Regime¹⁰. Houve o surgimento de

comuns que se tornaram santos - foram recursos largamente utilizados pelos bispos na formatação do pensamento social da época.

⁹ Acreditam os católicos que o apóstolo Pedro foi o escolhido do Messias para fundar o reino de Deus na Terra. Assim: “Tu és Pedro e sobre essa pedra edificarei minha Igreja. Eu te darei as chaves do reino do céu, e o que ligares na Terra será ligado nos céus” (BIBLIA SAGRADA, Mat. 16, V. 18-20). Para os católicos, essa passagem do Evangelho de São Mateus apontou a autoridade de Pedro, firmada pelo próprio Jesus Cristo. Creem os católicos que a referida ocasião oficializou o primado que segue por gerações, através da sucessão de vários papas. Dessa forma, acreditam eles, se consagrhou a missão universal da Igreja que deverá se realizar através dos séculos tendo, como elemento fundamental da profissão da fé católica, a crença em um só Deus, criador do Céu e da Terra.

¹⁰ O Antigo Regime caracteriza o Estado e a sociedade Francesa entre o final da Idade Média e os primórdios da Idade Moderna. O *Ancien Régime* se constituiu a ordem administrativa Absolutista que

outras crenças e igrejas¹¹ não subordinadas à autoridade de Roma, além do desenvolvimento de uma cultura racionalista voltado para os valores do mercado. Era crescente o interesse da sociedade na produção e acumulação de riquezas, passando esta a se organizar em função do capital. O incremento de uma política mercantilista, encorajado pela descoberta de novas terras para além das fronteiras europeias, contribuiu para a expansão das fronteiras comerciais.

Beneficiada pelos altos lucros proporcionados pelas atividades mercantilistas, a burguesia interessava-se que o Estado lhe propiciassem melhores e maiores condições para a expansão dos negócios. O lucro também era interesse das monarquias, que se beneficiavam do enriquecimento burguês. Nesse sentido, o Estado passou a intervir cada vez mais na economia, de forma a ocupar o lugar de comando geral dos assuntos estatais:

[...] se a intervenção do Estado na esfera econômica é uma característica do capitalismo mercantilista, não se pode pensar que todos estivessem igualmente satisfeitos com isso. Havia diferentes interesses em jogo [...] cada qual querendo garantir para si uma regulamentação favorável. Fatos como se explicam que tenha havido já no séc. XVII, durante ainda o período mercantilista, alguns reclamos e maior liberdade individual, o que faz com que os estudiosos coloquem, nessa época, o nascimento da ideologia liberal (BUFFA, 1979, p. 88).

O liberalismo¹² surgiu como doutrina econômica da livre concorrência, servindo para consolidar o crescimento industrial no final do século XVIII. Fruto da necessidade burguesa,

dividia a sociedade entre Clero (Primeiro Estado), Nobreza (Segundo Estado), Burguesia e Camponeses (Terceiro Estado). Os Primeiro e Segundo Estados detinham, além do direito de voto, a influência sobre os poderes executivo, legislativo e judiciário (BOBBIO, 1998, p. 29-31).

¹¹ Por volta do século XVI, surgiu na Europa um movimento de reação à hegemonia da Igreja Católica. Esse movimento, conhecido como *Reforma*, consistiu numa ação de protesto de fiéis contra as práticas da Igreja; eis o termo protestantismo. Os protestantes fundaram igrejas reformadas, com base nas crenças católicas reformuladas, que vinham a atender às necessidades advindas das mudanças socioculturais e econômicas que vinham acontecendo no velho continente.

¹² Para Bobbio (1998, p. 689), é difícil e arriscado definir o termo Liberal devido à “diversidade das estruturas sócio-institucionais” em que o conceito se manifesta. Porém, para ele, o Liberalismo é mais que uma simples ideologia política, mas, certamente, esse conceito busca a edificação de outra forma de Estado com base na matriz ideológica da economia de mercado. Nesse sentido, o conceito de Liberdade parte do princípio de que o indivíduo nasce livre, tendo o direito à propriedade e aos bens que extraiu da natureza por mérito de seu trabalho. Ver os filósofos contratualistas: Hobbes (Leviatã), Locke (*Segundo Tratado sobre o Governo Civil*) e Rousseau (*O Contrato Social*). Esses filósofos, resguardadas as especificidades teóricas de cada um, apresentam a concepção de contrato social

o liberalismo ganhou força apoiando-se nos ideais de defesa da propriedade privada, livre mercado, estado de direito e, principalmente, na mínima intervenção do Estado nos assuntos econômicos.

Dessa forma, a sociedade foi tomando nova configuração, com valores emergindo ante a um ideal confrontador dos denodos religiosos que imperavam até então. Onde prevaleciam a superstição, o teocentrismo e os privilégios da nobreza e do clero houve, gradualmente, a substituição por ideais de sociedade estabelecida sob a égide humanista, antropocêntrica e racionalista, que propunham a realização do sujeito aqui mesmo, na vida terrena. O misticismo da Igreja foi perdendo espaço para a concepção liberal, e isso inclui o princípio da laicidade¹³.

1.2 Modernidade e Educação no Contexto Liberal

Com as mudanças socioeconômicas e culturais que ocorreram no mundo ocidental nos séculos XVIII e XIX, houve a passagem de um pensamento religioso respaldado nos ideais da Igreja Católica para um pensamento científico, com base em uma mentalidade racionalista. Eis o advento da Modernidade¹⁴!

constituída como ferramenta que representa um acordo entre o indivíduo e o Estado. Esse acordo dá, ao governo, o direito de agir segundo suas leis para garantir o direito de liberdade individual. Portanto, o Estado Liberal “reconhece e garante alguns direitos fundamentais, como são os direitos de liberdade de pensamento, de religião, de imprensa, de reunião, etc.” (BOBBIO, 1998, p. 323).

¹³ O Laicismo ou Laicidade tem a sua origem junto às filosofias racionalistas. Está “intimamente ligada à linguagem política” e significa “o contrário do Estado confessional” (BOBBIO, 1998, p. 670). O Estado laico ou leigo faz referência “às correntes políticas que defendem a autonomia das instituições públicas e da sociedade civil de toda a diretriz que emana do magistério eclesiástico” (BOBBIO, 1998, p. 671). Está fundamentado na concepção secular e não sagrada do poder político.

¹⁴ De acordo com Perry Anderson (1986, p. 03), Modernidade significa simultaneamente duas coisas: “De um lado, refere-se às gigantescas transformações objetivas da sociedade desencadeadas pelo advento do mercado mundial capitalista: ou seja, essencialmente, mas não de modo exclusivo, o desenvolvimento econômico. De outro lado, refere-se às impressionantes transformações subjetivas da vida individual e da personalidade que ocorrem sob seu impacto [...]. As mudanças no estilo de vida e pensamento da sociedade, em função das causas colocadas por Anderson (1986), ocorrem em função das descobertas científicas, revolução da indústria e expansão de rede urbana. Tais fatores desencadeiam um plano de abrangência político-cultural cujas características são percebidas no Brasil e, por consequência, Minas Gerais no período republicano.

Entendemos como racionalismo a corrente de pensamento que confere a razão humana como o ente primordial para se explicar, por meio da ciência, os fenômenos do mundo natural e social. Nesse sentido,

[...] a razão se aplica especialmente aos dados fornecidos pelos sentidos [...], procedendo com o método racional analítico próprio das ciências, para atingir verdades indiscutíveis ou, quando isso for impossível, generalizações legítimas que tenham fundamentada validade metodológica (BOBBIO, 1998, p. 606).

Na Europa do século XIX, consequência das ideias difundidas no período pós-revolucionários¹⁵, houve a difusão dos valores do Cientificismo e do Positivismo. O Cientificismo parte do princípio de que a ciência oferece os padrões morais e sociais necessários ao homem moderno. Essa concepção enfatiza que, por meio da razão, os indivíduos evoluem no sentido da ordem científica e, por ser assim, o conhecimento científico proporciona as condições para a organização racional da sociedade.

Já o princípio Positivista afirma que a sociedade evolui naturalmente rumo ao progresso. A teoria comteana sobre os três estágios¹⁶ de desenvolvimento do conhecimento assevera que a terceira fase, a positiva, diz respeito ao raciocínio e à observação, representando o auge do progresso. É nesse período, apogeu do desenvolvimento do espírito científico, que a sociedade passa a compreender, sob a óptica científica, o que acontece no

¹⁵ Segundo Hobsbawm (2011), as Revoluções Francesa e Industrial consolidam o quadro de mudanças que vinham sendo gestadas nos séculos anteriores ao XVIII. Alimentada pelos ideais de Iluminismo, a Revolução Francesa “é assim a revolução do seu tempo, e não apenas uma, embora a mais proeminente, do seu tipo” (HOBSBAWM, 2011, p. 100). Essa revolução alimentou ensejos de grupos políticos, dentro e fora das divisas europeias e oferecendo um novo modelo de pensamento pautado nos princípios de *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*, além de “vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo” (Ibidem, idem, p. 98). Já a expansão industrial ativada pela corrida por novos mercados, fornecedores e consumidores, ocasionou o avanço da área científica. As transformações técnicas e econômicas produziram grandes mudanças no processo de industrialização e, “essas transformações científicas não teriam sido possíveis sem o desenvolvimento técnico da economia industrial” (HOBSBAWN, 2011, p. 390).

¹⁶ Comte (1988, p. 04), acreditou que humanidade passa por estágios históricos acerca do conhecimento humano. O primeiro estágio, denominando *teológico*, diz respeito “as causas primeiras e finais de todos os efeitos”, ou seja, corresponde às explicações sobrenaturais dadas pelos homens aos fenômenos. O segundo estágio é o *metafísico*, período que a observação dos acontecimentos ganham uma interpretação mais abstrata, quer dizer, as questões humanas são interpretadas de acordo com o conhecimento *a priori*. O terceiro estágio, o *positivo* ou real, corresponde ao auge do progresso da humanidade.

mundo. O espírito humano no estado positivo “preocupa-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas” (COMTE, 1998, p. 4).

Os positivistas apresentaram uma filosofia cuja intenção é transpor para a vida social os procedimentos adotados nas ciências naturais. O positivismo de Comte, associado aos princípios do Darwinismo, tentou aplicar as leis da seleção natural das espécies ao contexto social:

A ideia da progressiva filiação das ciências é crucial para a estratégia de Comte. Assim declarou que como a biologia, cronologicamente a mais recente das ciências, já havia se tornado – no decurso de sua vida – uma ciência genuína, pois havia recentemente alcançado sua terceira etapa, era agora possível – e inevitável – que o estudo da sociedade se tornasse uma nova ciência: ou seja, passasse da segunda etapa, metafísica, para a etapa positiva ou científica (NISBET, 1980, p. 261).

No Darwinismo, o princípio da seleção natural das espécies é aplicado às sociedades humanas. Assim como na natureza, somente os mais fortes e aptos sobrevivem em uma sociedade que passou por estágios evolutivos. Em outras palavras, a associação da concepção positivista aos princípios do darwinismo sobre a seleção natural das espécies preconizou que, na nova sociedade, somente as pessoas que haviam “sobrevivido” à crise que ocasionou a derrubada do regime feudal triunfariam na humanidade moderna.

Interessa-nos entender que os ideais positivistas e darwinistas deixam transparecer a concepção de ciência que triunfou no século XIX. A adoção desse pensamento pelos cientistas sociais da época destacou que é por meio da racionalidade que o indivíduo evolui, dado que, segundo essa concepção, as faculdades humanas estão sempre progredindo no sentido da ordem científica. Ordem essa que, segundo os scientificistas, “permite à ciência moderna responder à pergunta sobre os fundamentos do seu rigor e da sua verdade com o elenco dos seus êxitos na manipulação e na transformação do real” (SANTOS, 1995, p. 16-17).

Todavia, segundo os scientificistas, para transformar o social fazia-se necessário ordenar e estabilizar. Isso porque eles acreditavam que o conhecimento elaborado em acordo com os padrões da ciência moderna possuem um caráter utilitário e funcional. Nesse sentido,

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É essa a sua característica fundamental que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem (SANTOS, 1995, p. 10-11).

Devido à influência liberal, no contexto dessa nova forma de perceber o mundo na perspectiva da modernidade, a escola emergiu atrelada aos princípios de liberdade, laicidade e gratuidade. Ideais típicos do Iluminismo, “liberdade, igualdade e fraternidade eram os novos emblemas de uma pedagogia que deslocara o lugar de seu objeto para erigir o engenho de fabricação do natural” (BOTO, 1996, p. 102). As instituições educativas emergiam como órgãos reguladores da sociedade, promotoras da ordem e do progresso e, nessa nova ótica, exigiu uma instrução, cuja formação cívica e de crenças e valores laicos viesse a moldar os cidadãos de acordo com os preceitos e interesses republicanos:

A nova civilidade republicana recorria a novos códigos para recriar a trilha de um futuro, que se supunha inscrito já nesse catecismo cívico da infância. O calendário adotado revelava a originalidade dos tempos; os critérios de medida então padronizados supunham novas referências espaciais (BOTO, 1996, p. 102).

Ainda de acordo com Boto (1996, p. 100), “o homem novo deveria ser, pois, educado pela pátria e para a nação, tendo em vista os preconceitos ainda arraigados na população adulta, que prejudicariam tal tarefa se esta fosse delegada à família”. Percebemos que, ao contrário do pensamento católico que depositou na família a autoridade de governo sobre as escolhas diante da vida¹⁷, o Estado depositou na escola a tarefa de incutir regras de conduta social, de civismo e de civilidade.

É nesse tempo que ganha ênfase a crença na importância das instituições sociais como reguladoras da ordem. Essas instituições, incluindo a escola, contribuiriam para a consolidação dos ideais da modernidade. Fruto dos conceitos que surgiram nos séculos XVIII e XIX, “a estatização da escola é indissociável do movimento secular de emergência dos Estados-Nações” (PETITAT, 1994, p. 141).

¹⁷ A Igreja Católica, conforme documentos emitidos na forma de encíclicas no período pós-revolucionário, concebe a família como instituição sagrada e anterior ao Estado. Isso será melhor tratado no terceiro capítulo.

O Estado volta a sua atenção para o desenvolvimento de uma educação pública, uma vez que, para os liberais, era preciso educar os broncos e ignorantes. A instrução era mais uma maneira de formatar as pessoas conforme a lógica da ordem para o incremento do progresso. Como não era possível pensar em progresso social e econômico sem reestruturar o poder político, caberia ao Estado zelar pela segurança e bem-estar do indivíduo e da coletividade, resguardando as regras jurídicas e políticas. Atrelada a esse ideal, havia os interesses no desenvolvimento da autonomia política dos municípios e das províncias quanto ao crescimento da liberdade econômica e à expansão das forças produtivas na sociedade. O pensamento liberal reivindica maior participação estatal na educação de forma a consagrar o ideal de liberdade de ensino, defendendo, inclusive, a obrigatoriedade e a gratuidade da instrução elementar.

A imagem de Estado como instituição representativa e provedora da nação não podia mais deixar a cargo da Igreja a função de formadora do homem. O novo homem, cidadão na sociedade moderna, necessita de uma formação racional que deveria acontecer em instituições onde os conceitos de cidadania e nação fossem difundidos. As práticas típicas da rotina escolar, como a leitura, a escrita e disciplinas como a moral, executariam o papel de reformadoras da ordem social com base nos fundamentos do Estado Liberal.

Nesse sistema, a instrução pública passa a ser articulada com o Estado, dispondo-se como um instrumento de força ideológica que se impõe à consciência humana. O papel da escola, desse modo, era inculcar, nas pessoas, os fundamentos da nova ordem social. A instrução, sob o status de pública, incide na legitimação da ordem social pregada pelo liberalismo.

O pensamento racional, alvitrado pelo liberalismo, propõe uma nova maneira de conceber a educação em função das necessidades impostas pelo novo modelo de sociedade. A necessidade de se pensar uma modalidade educativa fora dos princípios religiosos se configurou em um protótipo mais moderno, em um aparato responsável pelo desenvolvimento das potencialidades desse novo homem.

O Estado vê o sistema nacional de escolarização como uma instituição autoformativa na nascente sociedade democrática, composta de pessoas racionais. A escola passa a denotar um meio corporativo de formação social, sendo responsável pelo princípio de autorrealização da democracia, um conceito ainda pouco conhecido até então:

Sobrepondo-se ao largo século XIX e enquadrando na pragmática do Estado-Nação, à segmentação correspondeu uma escolarização orientada para funções sociais e produtivas, legitimadora de estatutos e papéis, na integração e participação dos alfabetizados e dos letrados na economia, na administração, na estatalização dos assuntos públicos. A crise da latinidade e do jesuitismo conferira à escola e à cultura escolar setecentista uma orientação nacional. O Estado e a sociedade do Antigo Regime haviam convivido com diferentes protagonismos e poderes paralelos, mas o Estado Iluminado assumiu um poder hegemônico. Fazendo corresponder a afirmação estatal e uma tecnologia do social, contrapôs e conciliou a uniformização no relacionamento cívico-estatal (uma cidadania em construção), com a manutenção de diferentes formas de trato, e de participação política, econômica, e administrativa. Nessa tecnologia do social, a escola e a escolarização tornaram-se fundamentais (MAGALHÃES, 2010, p. 495-496).

Com base nesses ideais do Estado, a escola emergiu como um importante dispositivo capaz de formar o indivíduo modelo dessa nova sociedade. A escola tornou-se um estratégico meio de divulgação da ciência, da formação de um espírito nacionalista e um agente eficiente no papel de reformadora da sociedade. O intuito era fazer com que a educação formal passasse a assumir padrões científicos para tentar suprir a necessidade social de formação para atuar no sistema proposto pelo Estado liberal. Sob o comando do Estado, a escola passou a ser o órgão difusor da nova ordem moderna.

1.3 Liberalismo, Modernidade e a Instrução Pública no Brasil

No Brasil o modelo de sociedade, tal qual como entendiam os europeus, forma-se no século XVI. A presença dos europeus em terras brasileiras e a atuação das missões dos jesuítas foram responsáveis pelo processo de aculturação¹⁸ das pessoas que aqui viviam.

De acordo com Nascimento (2010), no processo de ocidentalização e cristianização dos nativos brasileiros, a educação foi um dos principais instrumentos de utilização dos grupos ligados à Igreja Católica para a evangelização. Essa estratégia serviu à Igreja como

¹⁸ Nesse caso, a Igreja católica, por meio das missões, criou as condições para que os nativos se integrassem à cultura religiosa. Por meio da educação, proporcionou-se o contato suficiente para que os brasileiros assimilassem o modo de ser e pensar do mundo europeu católico. Apesar do considerável sucesso das missões, não podemos desconsiderar que alguns grupos resistiram à cultura estrangeira em função dos seus valores e estilo de vida, ora se distanciando das ideias impostas, ora se adaptando seus valores ao estilo de vida de outrem.

instrumento de defesa dos seus ideais, ou seja, utilizando uma ativa atuação por meio da instrução acreditaram ser possível garantir o efetivo domínio católico na colônia. A educação formal no Brasil, iniciada pelas ações educativas da Companhia de Jesus por meio dos jesuítas, chegaram à nossa terra com o objetivo de catequizar¹⁹.

Mas as mudanças que aconteciam na Europa no século XVIII começavam a adentrar o solo brasileiro. Um exemplo disso é que, em 1759, o Primeiro Ministro português, Marquês de Pombal, por meio de um alvará, expulsa os jesuítas dos domínios de Portugal suprimindo, inclusive suas escolas. Na ocasião, essa atitude de Pombal caracterizou a abertura para uma nova concepção filosófica de educação. Herança da Revolução Francesa e do Iluminismo, o pensamento do ministro primava pela valorização da cultura laica de cunho nacionalista e de tradição humanista da área pedagógica. Ao decretar uma reforma educacional, ele tinha o intuito de criar instituições úteis ao Estado²⁰ de forma a “organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos interesses da Coroa” (NASCIMENTO, 2010, p. 20).

Mas foi somente com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, é que se começou a pensar em uma estrutura para a educação formal. O estilo de vida nos âmbitos sociopolítico e econômico foi tomando outra dinâmica, apontando princípios políticos liberais com interesses ligados à economia agroexportadora.

Por parte da elite²¹ que aqui se instalou, houve o ensejo de libertar o Brasil do domínio de Portugal. Devido às pressões políticas advindas dessas elites, D. Pedro I, em 03 de junho de 1822, convocou a Assembleia Constituinte e Legislativa. O intuito foi, segundo o próprio Imperador, manter a “Integridade da Monarchia Portugueza, e o justo decoro do Brazil” (BRASIL, 1822).

¹⁹ A atividade educacional jesuítica centrou-se na catequese, cujas bases estavam assentadas na busca da conversão e conquista espiritual por meio da transmissão dos valores cristãos. Na verdade, o *Ratio Studiorum* preconizava a transmissão do conhecimento, ou melhor, o aprendizado da língua portuguesa com base nos textos canônicos arraigados aos dogmas católicos.

²⁰Dada a influência dos princípios iluministas, Portugal teve muito interesse em modernizar a administração pública de forma a ampliar os lucros provenientes da exploração colonial. Não podemos esquecer que, naquela época, os portugueses passavam por grave crise econômica, agravadas pelo Tratado de Methuen. As reformas administrativas propostas por Pombal favoreceriam o fortalecimento do Estado Monárquico lusitano, coisa que os jesuítas eram contra (NASCIMENTO, 2010).

²¹ De acordo com Andrade (2007, p. 31), tal elite era formada, em sua maioria, por burocratas educados em Coimbra e, portanto, influenciados pelo Estado português. Desse modo, o ideal dessa elite girou em torno de concepções políticas trazidas de Portugal, servindo de aparato para a formação do Estado Imperial brasileiro. Com o tempo, às transformações ocorridas devido ao advento da modernidade, uma elite burocrática foi, aos poucos, sendo ocupada por profissionais liberais constituída, sobretudo, por médicos e advogados formados no Brasil.

Dada a Assembleia, os parlamentares trataram de pontos importantes para o país, naquela época: comércio, produção, impostos, instrução pública elementar, escravidão e criação de universidades. Nos debates, grupos políticos se dividiram e se associaram de acordos com seus ideais políticos. Dentre os grupos políticos que agregaram forças, destacaram-se os conservadores e os liberais.

Os liberais brasileiros aspiravam diminuir o poder do Imperador e, em mão oposta, reivindicavam o aumento da intervenção do Estado nos assuntos políticos e econômicos do país. Sim, dissemos aumento porque era interessante para a elite liberal que o poder de decisão ficasse a cargo deles próprios, e não do monarca. Assim, “o liberalismo brasileiro, no entanto só pode ser entendido com referência à realidade brasileira. Os liberais brasileiros importaram princípios e fórmulas políticas, mas as ajustaram às suas próprias necessidades” (COSTA, 1999, p. 132).

Percebendo que os parlamentares avançaram para a elaboração de uma constituição que limitaria os seus poderes como Imperador, em 12 de novembro de 1823, D. Pedro I dissolveu a Assembleia. Já em 13 de novembro do mesmo ano, baixou outro decreto no qual convocava o Conselho de Estado, com a missão de traçar novas bases para a nova Carta Magna que é, então, promulgada em 25 de março de 1824, na Catedral do Rio de Janeiro.

A Constituição de 1824 apresentava um teor absolutista de fortalecimento do poder executivo. Além de conceder as regalias advindas do Poder Moderador, a referida Carta concedia plenos poderes ao Imperador.

Mas uma peculiaridade da Carta de 1824 é destacada por Costa (1999). Essa autora enfatiza que o artigo 179 reproduz, quase em sua totalidade, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*²², emitida na França no ano de 1789. Segundo a Lei de 1824,

²² A *Declaração dos Direitos dos Homens* é um documento com 17 artigos que estabelece, dentre outros, os Direitos Civis e a efetiva separação entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. A aprovação desse documento é fruto dos ideais defendidos pelos revolucionários franceses. Alimentada pelos ideais de Iluminismo, a Revolução Francesa nutriu ensejos de grupos políticos, dentro e fora das divisas europeias, fornecendo um novo modelo de pensamento pautado nos princípios de *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*. A projeção desse movimento permitiu que a França fornecesse “o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo” (HOBSBAWM, 2011b, p. 98).

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brazileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio [...] (BRASIL, 1824).

No documento original (Declaração de 1789), há menção aos direitos de liberdade, propriedade, segurança individual e *resistência perante a opressão* (COSTA, 1999, p. 141-142). Todavia, na versão brasileira, tal expressão é omissa, o que aponta para a tendência absolutista e conservadora²³ de D. Pedro I.

Na formação do estado brasileiro, o imperador reconheceu a Igreja Católica como base do edifício político, adotada pela Constituição de 1824. A Carta Magna abria a proclamação com os dizeres *por graça de Deus e unânime aclamação dos povos*. E ainda:

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórmula alguma exterior do Templo (BRASIL, 1824).

Além do mais, o Artigo 102 dessa Constituição reforçou as atribuições do imperador as relativas ao Padroado. A nomeação dos bispos estava subjugada à autoridade imperial e os clérigos seculares²⁴ exerciam o papel de funcionários públicos. Os cargos públicos tinham como precondição “o juramento à fé católica, exigido [também] aos professores que assumissem cadeiras de ensino nos estabelecimentos oficiais” (CURY, 2010, p. 14).

²³ Tal tendência conservadora pode ser compreendida quando nos atentamos para a concepção de cidadão expressa na referida Constituição. Eram considerados cidadãos, os brasileiros natos dotados de liberdade. Dentre esses, havia os cidadãos ativos – que poderiam participar das eleições – e os não ativos, aqueles que não poderiam participar do processo eleitoral. Nas eleições primárias, os votantes eram os eleitores de paróquia que escolhiam os eleitores de Província que votariam as eleições secundárias. Nas eleições secundárias, os eleitores paroquiais, que escolhiam os deputados para compor a Assembleia Geral, tinham que ser católicos, livres, maiores de vinte e cinco anos e possuir renda anual de quatrocentos mil réis. (ANDRADE, 2007, p. 43).

²⁴ Considerando a hierarquia administrativa da Igreja Católica, há aqueles membros ligados ao *Clero Regular* e ao *Clero Secular*. O Clero Secular são membros ligados à administração política, à gestão de riquezas e às propriedades da Igreja, a exemplo o Papa, os cardeais, arcebispos e bispos. Os representantes do Clero Secular são aqueles que se dedicam a ajudar na salvação das almas, agindo diretamente entre os fiéis. São eles os presbíteros, padres, párocos, vigários, cônegos e monsenhores, além dos diáconos e auxiliares dos bispos e presbíteros não ordenados ao sacerdócio (FERREIRA, 2006, informação reorganizada pela autora da tese).

Ainda conforme a Carta de 1824, a instrução pública é direito de todos; entretanto, não é mencionada a questão da obrigatoriedade e não fica claro o ponto da gratuidade dos estudos. Na lei, é atribuída à Assembleia Geral a competência de legislar sobre o assunto da instrução em todos os níveis.

No período, muito se discutiu sobre a instrução, inclusive a necessidade de traçar diretrizes objetivas para a estruturação de um plano para a educação nacional. Mas nessas discussões, a educação elementar ficou relegada ao segundo plano em função da política de criação e desenvolvimento das escolas superiores. Sobre a instrução elementar, no plano legal, é tratada de modo genérico. É possível se perceber isso quando olhamos para o montante de decretos e regulamentos reformistas que, muitas vezes, ficaram restritos a uma localidade ou tiveram pouco alcance, como no caso das leis postas nos municípios de maior expressão.

1.3.1 Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827)

Única lei do Império sobre a instrução elementar, a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, tratou o princípio da gratuidade sem, contudo, especificar a forma como essa seria exercida. Composta de 17 Artigos, a citada lei trouxe, entre outros aspectos, a criação de escolas de educação primária.

Às Províncias foi delegada a responsabilidade pela estruturação, organização e manutenção do ensino primário. Devido à descentralização, os presidentes das províncias seriam os responsáveis por determinar a quantidade e as localidades onde seriam criadas as escolas:

Art. 2º Os presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléia Geral para final resolução (BRASIL, 1827).

As escolas primárias deveriam ser criadas nas localidades mais populosas das Províncias e poderiam ser fechadas onde a demanda fosse pequena. Entre as exigências

propostas na Lei de 15 de outubro, estava a adoção do método mútuo²⁵ nas capitais das províncias, assim como “também nas cidades, vilas e lugares populosos dela” (BRASIL, 1827, Art. 4º). Todavia, a implantação do método mútuo no Brasil encontrou entraves, tais como a falta de prédios adequados ao ensino e materiais necessários à aplicação do método.

Para exercer o magistério, a lei de 1827 exigiu o cidadão em pleno gozo dos direitos civis e políticos, desprovido de episódios que desabonassem sua conduta moral. Para ser professor, era exigido exame perante o presidente da província e, se aprovado, a admissão ocorreria em caráter vitalício. Além do mais,

Artigo 6º - Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os *princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana*, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827, grifos nossos).

A lei de 1827 “determinava que os professores das escolas, além de outras disciplinas, deveriam ensinar os princípios da moral cristã e da doutrina católica” (CURY, 2005, p. 8). Nas escolas femininas, o currículo sofreu alterações, sendo excluídos os conteúdos Noções de Geometria e Aritmética, sendo acrescentadas aulas de economia doméstica.

Nesse ponto, chamamos a atenção para a influência católica nos assuntos educacionais, pois a questão da educação religiosa nos currículos de formação aparece nas legislações desde os tempos do Império. O conteúdo a ser ensinado, além da intenção de promover a difusão da leitura e da escrita, apresenta uma proposta catequizadora que buscou educar segundo os preceitos da ordem estabelecida.

A Lei de 1827 não limitou sua ação apenas na transmissão de conteúdo elementar. O acréscimo de disciplinas de cunho religioso, associado a temas relacionados à pátria, buscou

²⁵ Tornado oficial no Brasil com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, “o método mútuo, também chamado monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas” (SAVIANI, 2006, p. 15-16). Esse método consiste no procedimento de um professor que dirige e instrui os alunos a realizar as atividades escolares ao mesmo tempo. Os docentes determinam a sequência das atividades a serem ensinadas, cabendo a um grupo de monitores aplicá-los diretamente aos alunos. O sistema de premiações e recompensar ajudavam no controle e disciplina dos alunos no progresso dos estudos (BASTOS, 2005, p. 39).

ser um agente promotor de educação moral, que visou criar tanto bons hábitos quanto a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita.

1.3.2 Ato Adicional de 1834

Em matéria de educação escolar, a Carta Magna de 1824 apresentou um teor fortemente centralizador. Com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, a questão da descentralização da instrução caminhou no sentido de organizar a escola primária no Império.

De acordo com Sucupira (2005, p. 59), a lei de 1827 falhou devido à “falta de professorado qualificado, não atraído pela remuneração irrisória que na maior parte das vezes não atingia o nível máximo fixado na lei”. Esse mesmo autor ressalta que a falta de fiscalização das atividades escolares e a ineficiência do método mútuo foram fatores contribuintes para o fracasso das escolas de primeiras letras.

Com a abdicação de D. Pedro I, os políticos liberais se apressaram em propor uma reforma na Constituição de 1824. Em seis de maio de 1831, os liberais requeriram, junto à Câmara, a nomeação de uma comissão que seria responsável por redigir o projeto de reforma constitucional. Apresentado pelo deputado Miranda Ribeiro, o projeto aprovado apresentou um teor federalista, ou seja, ficou “estabelecido que o Império seria uma monarquia federalista” (SUCUPIRA, 2005, p. 60). Federalista porque, segundo o mesmo autor, o projeto aprovado assegurou a autonomia das províncias, transformou os conselhos provinciais em assembleias com atribuições inerentes às unidades federadas, além de extinguir o poder moderador e o Conselho de Estado e suprimir a vitaliciedade do Senado.

O Senado, conservador, reagiu energicamente ao projeto apresentado, rejeitando a maior parte dos artigos. Foram aceitos somente aqueles artigos que não ameaçavam o poderio do Senado, ou seja, os que ofereciam relativa autonomia às províncias e o que supriu o Conselho de Estado. Nesse contexto, ocorreu a aprovação da Lei de 12 de outubro de 1832, contendo o artigo que outorgou à próxima legislatura o poder de reformar a Constituição de 1824. Depois de discussões nas sessões legislativas, em 21 de agosto de 1834 foi aprovado “o decreto legislativo incorporado à Constituição do Império como Ato Adicional” (SUCUPIRA, 2005, p. 60).

O Ato Adicional de 1834 preconizou a relativa autonomia das províncias, de suas assembleias legislativas e extinguiu o Conselho de Estado. Com relação à instrução, passou a

ser de competência legislativa das assembleias provinciais, conforme citado por Nogueira (2001, p. 108):

Art. 10 § 2º Sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promove-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral.

Com a descentralização, as províncias se tornaram responsáveis pela instrução primária e secundária e ao governo central, por meio da Assembleia Geral, incumbiu-se da direção do ensino superior. Mas devemos ressaltar que, mesmo providas de autonomia para legislar sobre o ensino secundário, as províncias acabaram por adotar o modelo pedagógico do Colégio Pedro II, tido como referência desse grau de ensino, cujos conteúdos serviam de parâmetro para o ingresso nas faculdades.

Mas seja em relação ao ensino primário ou secundário, as províncias experimentaram grandes dificuldades na ampliação e, principalmente, na manutenção desses níveis de ensino. Mesmo depois de criados os estabelecimentos próprios, as escolas, primárias ou secundárias, não contaram com o suporte necessário das províncias. Muitas vezes, as receitas provinciais apresentavam déficit, o que comprometeu o oferecimento contínuo e qualitativo da instrução pública.

1.3.3 Reforma Couto Ferraz (1854)

Leis, decretos e regulamentos sobre a instrução marcaram a segunda metade do século XIX. Mas, das medidas legislativas que foram tomadas, o decreto 1.331A, conhecido como Reforma Couto Ferraz, destacou-se por colocar em discussão as reformas da instrução primária e secundária na Corte.

Segundo Saviani (2006, p. 19), ao assumir a função de ministro do Império no Gabinete chefiado por Carneiro Leão, Luiz Pedreira Couto Ferraz mostrou-se um conservador. O Regulamento apresentado por ele instituiu os serviços de inspeção e fiscalização do ensino, a regulamentação das escolas particulares, bem como o regime disciplinar aplicado aos docentes. O caráter centralizador da instrução também definiu os sujeitos responsáveis por inspecionar os estabelecimentos escolares públicos e privados:

Art. 1º A Inspecção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primaria e secundaria no município da Corte será exercida: Pelo Ministro e secretario d'Estado dos Negócios do Imperio; Por hum Inspetor Geral; Por hum conselho Director; Por Delegados de Districto (BRASIL, 1854).

Assim, estabeleceu-se a centralização da instrução pela criação da Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária no município da Corte que, por sua vez, era subordinada diretamente ao Ministério do Império, sendo a Inspetoria composta pelo Inspetor Geral, pelo Reitor do Colégio Pedro II, dois professores públicos e um particular de instrução primária ou secundária e dois membros nomeados pelo governo. A função da Inspetoria Geral era examinar os métodos e os sistemas práticos de ensino, além da escolha de material que deveria ser selecionado, observando-se o conhecimento e os valores a serem transmitidos. De acordo com o artigo 3º, é incumbência do Inspetor Geral:

Art. 3º § 5º - Coordenar mappas e informações que os Presidentes das províncias remetterem annualmente ao Governo sobre a instrucção primaria e secundaria, e apresentar hum relatório circunstanciado do progresso comparativo neste ramo entre as diversas províncias e o minucípio da Côrte, com todos os eclarecimentos que a tal respeito puder ministrar (BRASIL, 1854).

Os membros nomeados anualmente pelo governo tinham a função de examinar os métodos e sistemas práticos de ensino – uma vez que as atividades eram predominantemente escritas –, escolher e avaliar os materiais necessários à transmissão do conhecimento e de valores morais.

É importante nos atentarmos para o fato de que ao tentar reestruturar o sistema educacional no município da Corte, a reforma proposta por Couto Ferraz serviu de modelo para as províncias. As normas e competências contidas no documento serviram de referência para a elaboração das legislações provinciais sobre o tema da instrução. Conforme aponta Saviani (2006, p. 19), “além do efeito-demonstração e do caráter modelo, a Legislação do município da Corte teve para as províncias o Regulamento de 1854 explicitamente buscava alcançar a instrução pública provincial”.

A reforma Couto Ferraz determinou a obrigatoriedade do ensino, além de regulamentar o seu exercício:

Art. 64 - Os Paes, tutores, criadores ou protectores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 annos sem impedimento phisico ou moral, e lhes não derem o ensino pelo menos do primeiro grão, incorrerão na multa de 20\$ a 100\$, conforme as circunstâncias (BRASIL, 1854).

Além da multa, a reforma qualifica como crime o ato de desobediência quanto à obrigatoriedade do ensino aos responsáveis pelos meninos maiores de sete anos. No entanto, nada menciona quando se trata de crianças do sexo feminino.

Na perspectiva da organização dos estudos, a escola primária ficou dividida em duas classes, conforme o quadro 01.

A instrução moral, proposta para as escolas de primeiro grau de instrução elementar, restringiu-se a temas da pátria e prosperidade nacional, diferente da conotação fornecida pela Igreja na educação religiosa. A instrução primária superior, proposta nas escolas primárias de segundo grau, diz respeito aos conteúdos que deveriam complementar a instrução primária elementar, porém sem habilitar os alunos para o ensino secundário. O exame de admissão para o curso secundário deveria ser prestado no Colégio Pedro II.

	Tipo de Instrução	Programa
Escola Primária de 1º Grau	Elementar	InSTRUÇÃO moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais de Gramática, princípios elementares de Aritmética e sistema de pesos e medidas.
Escola Primária de 2º Grau	Superior	Aritmética, em suas aplicações práticas, leitura explicada dos Evangelhos e notícias da História Sagrada, elementos de História e Geografia, principalmente do Brasil, princípios das Ciências Físicas e da História Natural aplicáveis aos usos da vida.

Quadro 1: Organização da Escola Primária (Decreto 1.331A de 1854).

Fonte: Artigo 43 do Decreto 1.331A; Saviani (2006, p. 21).

Com relação à formação de professores, o Regulamento de 1854 traz uma questão peculiar. Couto Ferraz, descrente em relação às Escolas Normais por considerá-las onerosas e ineficientes para a formação do corpo docente, propõe a substituição dessas escolas pelos

professores adjuntos²⁶. As determinações do regulamento apontam para a formação prática, dispensando às Escolas Normais a incumbência de formar professores. Entretanto, entre outros dispositivos que ficaram somente no papel, “efetivamente resultou em letra morta aquele que pretendia substituir as Escolas Normais pelos professores adjuntos” (SAVIANI, 2010, p. 134). As províncias continuaram a apoiar a criação das Escolas Normais. A Escola Normal de Niterói, fechada por Couto Ferraz em 1849, quando ele era presidente do estado do Rio de Janeiro, foi reaberta em 1859.

Com o ensino estritamente ligado à prática, o Regulamento de 1854 instituiu o método simultâneo²⁷ como oficial nas escolas brasileiras da época. Todavia, mesmo considerando os avanços que a instrução pública obteve com essa iniciativa, principalmente no que se refere ao princípio da obrigatoriedade do ensino primário e, consequentemente, à formação de professores para atuar nesse nível de ensino, a Reforma Couto Ferraz mostrou pouca efetividade quando olhamos para a decadente realidade do país.

1.3.4 Decreto Leônicio de Carvalho (1879)

Em meados do século XIX, as reformas sobre a instrução públicas ficaram restritas ao ensino primário e secundário. Mas, no final do mesmo século, o ensino superior também se torna foco das reformas.

Instituído pelo Ministro dos Negócios do Império, em 19 de abril de 1879, o Decreto 7.247 trouxe a síntese de uma série de discussões a respeito do sistema educacional brasileiro. Tal documento expressa as aspirações de uma elite liberal em modificar a estrutura de sistema educacional vigente, em função do desenvolvimento social e material do país. O ideal liberal propunha que, para caminhar em direção ao almejado desenvolvimento, a educação seria um importante elemento nesse processo.

²⁶ A dinâmica do regulamento de 1854 propôs contratar, por concurso geral, professores auxiliares. Da lista de aprovados, o Governo escolhia os melhores colocados para nomeá-los adjuntos. Esses professores, que deveriam receber formação prática, seriam avaliados anualmente, durante um período de três anos. Depois desse tempo, os docentes reprovados seriam excluídos da condição de adjunto e os aprovados seriam nomeados professores públicos (SAVIANI, 2010, p. 133).

²⁷ De acordo com Rosa Fátima de Souza (2006, p. 39), o termo simultâneo sofreu várias revisões pedagógicas. No final da década de 1830, o termo simultâneo “descrevia um método pedagógico pelo qual os professores encontravam-se no comando da atenção simultânea de todos seus alunos”. Em síntese, o método simultâneo é aquele em que o professor ensina a todos os alunos ao mesmo tempo.

O ideal de modernização tornou-se mais expressivo em nosso país a partir dos anos de 1870. Nesse tempo, houve grande incentivo à industrialização, fato verificado devido ao considerável aumento da importação de Carvão e maquinários para o Brasil (RIBEIRO, 2003). A partir da década de 1880, com o surto industrial e o estabelecimento de “uma política migratória, se aboliu o regime de escravidão, se iniciou a organização do trabalho livre e se inaugurou, com a queda do Império, a experiência de um novo regime político” (AZEVEDO, 1963, p. 607). A passagem de uma economia rural para uma cultura industrial e urbana ocasionou mudanças de pensamento e ideais que, no caso, acompanharam o estilo capitalista liberal. Por conseguinte,

Os princípios liberais influenciaram debates relacionados à educação, apresentando-se, em muitas das discussões sobre as reformas de ensino, como o ideário de ‘liberdade de ensino’, defendido por muitos políticos liberais (MELO; MACHADO, 2009, p. 295).

Os primeiros liberais brasileiros influenciaram debates em torno da educação e, em muitas dessas discussões, o ideal de liberdade do ensino surgiu como aspiração de políticos administradores do país. Percebendo isso, o ministro Leônicio de Carvalho se mostrou eficiente quando, em decreto lançado por ele, destacou a educação como importante elemento na formação do sujeito.

O Decreto 4.247 de 1879 buscou reformar os ensinos primário e secundário na Corte, além de reformular os exames preparatórios nas províncias e os estatutos das Faculdade de Direito e Medicina em todo o Império. Mas a essência do Regulamento, que trata da liberdade de ensino, é apresentada já de início:

Art. 1º - É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessária para garantir as condições de moralidade e hygiene (BRASIL, 1879).

A questão da liberdade do ensino, na concepção liberal, é vista como um meio de aumentar o número de escolas. A livre concorrência serviria de estímulo para que os estabelecimentos escolares competissem entre si e, dessa forma, disponibilizariam mais vagas que viriam atender um maior contingente de alunos e ampliar o mercado de trabalho docente. Nesse caso, o Estado ficaria responsável por inspecionar as condições de salubridade e garantir a qualidade do ensino oferecido.

Outro ponto importante destacado no decreto do ministro Carvalho foi a obrigatoriedade escolar. Foi mantida a obrigatoriedade escolar para as crianças de sete a 14 anos, com multa aos pais e responsáveis que descumprisem tal medida. Porém, diferente da reforma Couto Ferraz, as crianças do sexo feminino foram englobadas na reforma de Leônio de Carvalho:

Art. 2º § 1º - Todos aquellos que, tendo em sua companhia meninos e meninas nas condições acima mencionadas, deixarem de matricular-lhes em estabelecimentos particulares ou em suas casas a instrução primária do 1º grão, sejam pais, maiores tutores ou protectores, ficam sujeitos a uma multa de 20 a 100\$000 (BRASIL, 1879).

Como percebemos, ficam dispensados dessa obrigação os alunos frequentadores de escolas particulares ou aqueles que recebiam instrução em suas residências.

O pensamento liberal reconhece o direito de todos à educação, por meio da gratuidade e da obrigatoriedade. Para os liberais, a educação é um direito e dever de todos; sendo assim, a obrigatoriedade e a gratuidade são instrumentos fundamentais na efetivação desse direito e no cumprimento desse dever.

O decreto de 1849 manteve a divisão da escola primária em 1º e 2º graus, conforme o quadro 2:

PROGRAMA	
Escola Primária de 1º Grau	Instrução Moral; Instrução Religiosa; Leitura e Escrita; Noções das Coisas; Noções Essenciais de Gramática; Princípios Elementares de Aritmética; Sistema Legal de Pesos e Medidas; Noções de História e Geografia do Brasil; Elementos de Desenho Linear; Rudimentos de Música com exercício de Solfejo; Canto; Ginástica e Costura simples para as meninas.
Escola Primária de 2º Grau	Princípios elementares de Álgebra e Geometria; Noções de Física, Química e História Natural com explicações de suas aplicações ao uso da vida; Noções Gerais de Deveres dos Homens e do Cidadão com explicação sucinta da organização do Império; Noções de Lavoura e Horticultura; Noções de Economia Social e Prática Manual de Ofício (meninos) e de Agulha (meninas).

Quadro 2: Organização da Escola Primária (Decreto 4.247 de 1879).

Fonte: Decreto 4.247 de 19 de abril de 1879.

Os programas de ensino passam a caminhar em função de uma realidade pautada nos ideais do liberalismo, uma forma de atender às novas necessidades de mão de obra do sistema brasileiro. Mesmo a disciplina *Instituição religiosa*, sugerida no programa de ensino primário de 1º grau, é proposta da seguinte maneira:

Art. 4º § 1º Os alunhos acathólicos não são obrigados a frequentar a aula de instrução religiosa, que por isso deverá efectuar-se em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas (BRASIL, 1879).

Os alunos do curso primário, no regulamento de Leônio de Carvalho, que não professavam a fé católica, não eram obrigados a frequentar as aulas de ensino religioso. A agregação dos valores da religião – no caso do Brasil, a católica – pelo Estado já não correspondia à nova realidade. Podemos perceber isso quando olhamos, por exemplo, para a disciplina *Instituição Moral*, que visa ensinar sistemas de regras constituídas, um importante dispositivo para imputar normas de civilidade garantindo, assim, que o Brasil caminhasse firme rumo ao progresso.

É primordial compreendermos que a Reforma de Leônio de Carvalho retrata a dinâmica de transformações sociais – incluindo a educação escolar – que se operaram no Brasil nos fins do século XIX. Esse conjunto de informações nos oferece pistas de como se desenhará a educação e o ensino nos primeiros anos da Primeira República, período delimitado para nossa pesquisa.

1.4 Considerações Parciais

Esta longa explanação serviu para esclarecer sobre as relações entre Estado e Igreja, no que concernem às conjunturas que influenciaram a educação escolar nos ambientes da Europa e Brasil no final do século XIX.

Para efetiva compreensão do estilo de educação que ocorreu nos contextos europeu e brasileiro, optamos tratar sobre os ideais propostos pelas instâncias Igreja Católica e Estado, que apontam fatores que vieram a culminar na questão da laicidade do ensino. Na Europa daquele tempo, mostramos a organização da sociedade segundo os princípios da Cristandade,

bem como a redefinição sociocultural após o firmamento da econômica política do liberalismo. A nova configuração social, baseada em uma mentalidade racionalista, emerge confrontando os conceitos cristãos propostos pelo catolicismo alvitmando, apresentando, desse modo, os princípios da laicidade.

O Estado laico defende a sociedade civil e a autonomia das instituições públicas, dentre elas a escola. Eis o desenvolvimento das filosofias racionalistas – como o Cientificismo, o Positivismo e o Darwinismo – e suas aplicações no entendimento e modos de conceber a vida social. Com base nessas teorias, foi gestado o ideal de *homem novo*, enfatizado por Carlota Boto. A necessidade de se formar o cidadão pronunciou a indigência da estatização da escola, a pessoa educada para servir a sociedade civil.

No Brasil, a Igreja Católica teve grande participação na vida cultural e política. Desde os tempos coloniais, os jesuítas utilizavam da educação no sentido da evangelização. Esse fato só foi modificado a partir da instauração de diretrizes para o ensino brasileiro no governo de Pombal. Expulsando os jesuítas do país, o controle do ensino passou para o controle da Coroa, de forma a atender as aspirações portuguesas naquela época. Mas não podemos esquecer que, mais tarde, o imperador reconhece a Igreja Católica como integrante da política brasileira, ocorrência percebida na Constituição de 1824.

No correr da história brasileira, entretanto, observamos a entrada dos ideais modernos em nosso país. O conjunto de leis, decretos e regulamentos utilizados como fontes para essa análise apontam um modo de pensar a sociedade e a educação de um tempo. As citadas Reformas Couto Ferraz e Leônicio de Carvalho, por exemplo, deixam transparecer as graduais mudanças de concepções que ocorreram na mentalidade dos brasileiros quando apontavam, em sua essência, os vestígios de uma cultura laica. Em ambos os regulamentos, admite-se, e não mais “se obriga”, o ensino religioso nas escolas estatais.

Mas, somente com a República, o Estado se torna laico e, junto com ele, a educação escolar. A laicização do ensino foi um dos principais pontos de discordia entre o poder civil e os católicos. As peculiaridades que permearam o ambiente brasileiro em geral e o estado mineiro, em particular, revelam uma versão a qual destacaremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

A ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE E DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Para esse segundo capítulo, optamos por analisar as transformações sociais que se processaram em Minas Gerais nos primeiros tempos da República brasileira. Para tanto, é importante contextualizar a educação escolar brasileira no contexto das transformações que ocorreram no tempo da Primeira República. Nesse sentido, buscamos apresentar a conjuntura brasileira daquela época, retratando o ideal de educação no interior do que Roque Spencer Manuel de Barros chamou de *Ilustração Brasileira*. Dessa forma, fica mais evidente compreendermos que a estruturação socioeconômica que ocorreu em Minas Gerais, devido ao movimento de modernização do país, afetou a cultura do lugar de forma a promover mudanças, modificações essas que foram adaptadas de acordo com os anseios de uma elite local. Diante de tudo isso, nosso objetivo é promover uma análise dos impactos produzidos pelo ideal liberal na educação escolar mineira, a partir das legislações – leis, decretos e atos do legislativo – referentes à educação escolar produzida nesse período. Para mostrar o efeito das transformações sociais e políticas, ocasionada pelo desenvolvimento econômico, no âmbito da educação escolar, focalizaremos o município mineiro de Uberabinha dado a tese defendida pelos estudiosos John Wirth e João Antônio de Paula.

2.1 *Ilustração brasileira e o ideal de educação na Primeira República*

O grande contingente de discussões e projetos sobre a instrução pública, propostos a partir da segunda metade do século XIX, expressa a importância que a sociedade política brasileira deu à retórica sobre a educação. Principalmente nos últimos 30 anos do século XIX, o Brasil passou por mudanças significativas em sua estrutura, fato marcado por uma participação mais ativa do país no comércio externo e maior concentração da população nos centros urbanos.

Foi por meio dessa participação mais ativa no mercado internacional que os ideais de modernização²⁸ extrapolaram os limites da interferência econômica. Novas concepções, cuja essência é fruto dos ideais pós-revolucionários, chegaram ao Brasil na bagagem dos intelectuais recém-chegados da Europa. Implantadas aqui por uma elite de intelectuais, as quais acreditavam que os ideais de civilização e progresso fariam o país marchar adiante, passaram a se constituir como lema reformador da sociedade brasileira:

É vencendo o atraso cultural e político do país que se faz obra verdadeiramente positiva e civilizadora. Em todos os termos, para usar de uma expressão cara aos homens de então, é preciso por o país “ao nível do século” (BARROS, 1959, p. 165).

O movimento de *Ilustração Brasileira*²⁹ lançou os alicerces para a reforma social, pautada em uma visão de mundo racionalista que pudesse edificar a sociedade brasileira nos desígnios da ordem e do progresso. Mas, para isso, era preciso apresentar aos brasileiros novos valores, opostos à visão difundida pela Igreja³⁰. Para o restabelecimento de uma nova ordem, era necessário afastar do cotidiano as pessoas e as explicações de cunho religioso:

O primeiro alicerce da nova ordem social será, pois, a implantação de uma moral que não apele para as razões religiosas, mas para o conhecimento científico do próprio homem. Essa concepção moral deverá incentivar o cumprimento do dever, como realização plena do ser humano. [...] o bem estar social só será atingido mediante a implantação do sistema capitalista, a prosperidade só deverá ser gerada pelo capitalismo (AZZI, 1980, p. 90).

²⁸ Por Modernização, entende-se “o conjunto de mudanças operadas nas esferas política, econômica e social” que se caracterizou nos séculos XVIII e XIX (BOBBIO, 1998, p. 768). Esse autor enfatiza que o processo de modernização teve sua origem na Revolução Francesa (1789) e chegou ao seu ápice nos tempos da Revolução Industrial inglesa. Esse processo provocou uma série de mudanças nas esferas política, econômicas e nas relações sociais, além do que “tiveram repercussões imediatas no sistema internacional e forma exportadas pelos europeus para toda a parte” (BOBBIO, 1998, p. 768).

²⁹ Barros (1859) chamou de Ilustração Brasileira o movimento intelectual que teve início nos últimos trinta anos do Império e se consolidou na República. Herdeiro do Iluminismo francês, esse movimento foi marcado, principalmente, pela crença no poder das ideias e no espírito científico. Nesse contexto, a educação e a escola emergem como importantes instrumentos de mudança cultural do Brasil.

³⁰ Desde os tempos do Brasil Colônia as ações educativas eram reguladas pela Companhia de Jesus que, através dos jesuítas, vieram a nossas terras com o intuito de desenvolver atividades missionárias de cunho católico. Ao longo da história do Brasil, a Igreja manteve posição privilegiada junto aos administradores do Império, seja no conteúdo das leis (a exemplo da Constituição de 1824), dos decretos e regulamentos. Só com advento da República a Igreja deixa, em tese, de fazer parte dos assuntos político-administrativos do país.

A importação dos valores do velho continente fez com que os positivistas brasileiros se tornassem “os grandes enaltecedores da razão humana e sua capacidade de descobrir leis que regem tanto a natureza como a própria vida humana” (AZZI, 1980, p. 84). Com a penetração das ideias de cunho científico, abria-se um novo campo de discussão em torno dos valores jurídicos, políticos e sociais do Império. Com a ciência ocupando o centro da civilização, sendo por ela explicados quaisquer fenômenos do universo, a religião perdia sua hegemonia entre os grupos políticos e intelectuais da época.

Os positivistas brasileiros perceberam a importância de se instituir alguns pontos cruciais para mudanças internas que pudessem fazer o país progredir. Entre eles há a defesa do estabelecimento de uma ordem republicana que pudesse abolir os privilégios da aristocracia imperial, e isso incluía a abolição da escravidão e a adoção do trabalho livre e assalariado. A monarquia era vista por esses revolucionários como uma ordem retrógrada, desorganizada, e o principal motivo do atraso brasileiro frente às potências capitalistas. Também os revolucionários desse tempo primavam pela instituição do casamento civil, pela secularização dos cemitérios, pela separação entre Igreja e Estado e, em sua essência filosófica, evidenciava a crença na educação tida à chave para os problemas sociais do país.

Com a implantação do capitalismo no Brasil, a crença na educação e na escola advém das mudanças socioeconômicas. A escolarização passou a ocupar lugar de destaque no plano político brasileiro porque era preciso formar pessoal qualificado para atuar sistema capitalista daquela época. A necessidade de qualificação, bem como a divisão social e técnica do trabalho, trouxeram a indigência de formação de um sistema de educação homogêneo. A escola, além de ser um espaço de formação de pessoal qualificado, também o seria no que diz respeito à capacidade de incorporar as pessoas à lógica liberal dominante.

A sociedade moderna percebeu nas instituições, dentre elas os espaços de escolarização, como um espaço controlador do tempo e fiscalizador da conduta humana. Isso significou que, nas instituições escolares, sob a ótica liberal conservadora, o indivíduo será moldado de acordo com a função social que ocupará no sistema de produção. As pessoas, submetidas a uma rotina de aprendizado e a tarefas em tempo pré-estabelecido, seriam educadas para, mais tarde, ocuparem um lugar determinado no sistema de produção. Moldados conforme a lógica racionalista, que assolou na escola naquele tempo, e inserida em uma cultura de normas dos saberes constituídos, essas pessoas sairiam prontas para desempenhar atividades no mundo do trabalho.

Em meio à efervescência dos ideais de modernização, proclamou-se, em 1889, a República no Brasil. O Império foi considerado pelos liberais brasileiros como uma ordem retrógrada e desorganizada e o principal motivo do atraso brasileiro. Assim, a instauração de um sistema republicano teve o intuito de romper com os indícios de atraso social representado pela forma de governo anterior e instaurar uma nova mentalidade.

Com a instauração do novo regime político, em tese, o Brasil seria colocado no caminho do progresso. As formações de cidadãos iluminados pela ciência e pelos valores morais e cívicos compuseram os ideais dos republicanos. A aspiração de fazer concretizar os ideais de ordem e progresso fez com que os republicanos brasileiros firmassem a educação como elemento fundamental para consolidação de uma efetiva reforma social.

O ideal cientificista exigiu que nosso país se mostrasse como uma nação moderna e desenvolvida, material e intelectualmente. Em meio à remodelação material dos centros urbanos, as escolas emergem como locais onde ocorre o “espetáculo da civilização” (D’AVILA, 2006). Assim, as escolas criadas pelos republicanos “foram projetadas para imprimir a visão de nação brasileira ideal, naquelas crianças, sobretudo pobres e não brancas que deveriam ser substância daquele ideal” (D’AVILA, 2006, p. 24).

Nessa perspectiva, não só a escola, mas as demais ações na sociedade brasileira tornavam-se um agente educador. As construções de novos e grandes prédios, a pavimentação das ruas, o calçamento de praças, para citar alguns, serviram para remodelar o espaço urbano sob os moldes daquilo se denominou civilização. No espaço remodelado, a escola surgiu com a função de regenerar o povo bronco, com o objetivo de fazê-los abandonar o lado primitivo e não civilizado. Dessa forma, nasceu a concepção de que o homem civilizado, por meio da instrução, contribuiria para o efetivo aperfeiçoamento da nação.

Civilizar significa, segundo a concepção burguesa, “progresso intelectual, espiritual e material” e se “equipara significativamente costumes e moral” (EAGLETON, 2005, p. 19). Dizendo claramente, conforme os padrões europeus, ser civilizado era sinônimo de esclarecimento e de conduta refinada:

A palavra *kultiviert* (cultivado) aproxima-se muito do conceito ocidental de civilização. Até certo ponto, representa a forma mais alta de ser civilizado. Até mesmo as pessoas e famílias que nada realizam de *kultiviert* podem ser *kultiviert*. Tal como a palavra “civilizado”, *kultiviert* refere-se primariamente à forma da conduta ou comportamento da pessoa. [...] “Civilização” descreve um processo ou, pelos menos, seu resultado. Diz respeito a algo

que está em movimento constante, movendo-se incessantemente “para frente” (ELIAS, 1994, p. 24).

O desenvolvimento das qualidades para uma humanidade civilizada acaba por ser tornar a meta dos vários dirigentes do mundo ocidental, por isso a ênfase dada do processo de escolarização. Por intermédio da escola, o setor estatal tem a chance de incutir nos cidadãos os ideais de uma cultura de caráter sociável.

Para atender à proposta de formação almejada que viesse a atender ao modelo de educação com tendência civilizadora, seria preciso “um modelo de organização de ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender grande número de crianças” (SOUZA, 1998, p. 20). A autora citada chama a atenção para o plano de concretização dos grupos escolares, verdadeiros “templos de civilização”, onde poderiam ser operadas as modificações da conduta humana para o alcance do progresso. Tratou-se de escolas graduadas que aglutinariam as escolas isoladas em um mesmo edifício, organizando o ensino em séries. O ensino seriado e sequencial agruparia, em uma mesma classe, e sob a autoridade de um professor, os alunos que compartilham o mesmo nível de aprendizagem. O método sugerido foi o intuitivo³¹ ou *lições de coisas*, cujo “intuito era resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação e às novas exigências sociais” (SAVIANI, s.d.). Para Souza (1998), os grupos escolares constituíram um marco que estabeleceu uma “nova cultura escolar”, uma vez que, além dos planos de racionalização da educação já mencionados, ligada ao plano de racionalização de ensino, propôs-se o estabelecimento de exames periódicos para a promoção discente e a consignação de programas de ensino e instrução.

Dentre as inovações da república, destaca-se a proposta de uma educação de base laica, sem a influência da religião e do caráter dogmático perpetuado pela Igreja Católica. Segundo Araújo (1986, p. 56), a “constituição imperial reconheceu a Religião como base do edifício político, mas a republicana não. A República outorgou-lhe a liberdade, mas roubou-lhe a proteção”. Conforme a Carta de 1891:

³¹ De acordo com Saviani (s.d), trata-se de um método de ensino concreto, racional e ativo. Compreende a utilização de materiais didáticos – como quadro negro, gravuras, caixa de cores e formas, mapas, diagramas etc. – para que o professor oriente os alunos de forma segura. Também, inclui a elaboração de manuais escolares, já recomendados por Rui Barbosa em seus Pareceres (1882/83) como adequados à nova realidade do Brasil.

Art. 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

§ 3º - Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.

§ 4º - A República só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.

§ 5º - Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis.

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados.

A Constituição de 1891, dentre outras questões, estabeleceu o presidencialismo como regime de governo no Brasil e separou Igreja e Estado. Isso significou que, ao contrário da Constituição de 1824, que dispunha do catolicismo como religião oficial da monarquia, o Estado, por força de lei, se tornou laico no que tange ao ensino ministrado em estabelecimentos públicos. Também foram asseguradas a liberdade religiosa, o reconhecimento do casamento civil e a secularização dos cemitérios, onde agora poderiam ser sepultadas pessoas dos diversos credos religiosos.

Um ponto delicado dessa Constituição foi, certamente, o estabelecimento do princípio de laicidade do ensino. Com a república, o ensino religioso não poderia fazer parte do programa escolar. O importante era priorizar as atividades físicas (ginástica), o canto, a música, o ensino da língua materna e a gramática nacional e o ensino das ciências baseado na observação e na experimentação. Também disciplinas como a História e a Geografia brasileiras e instrução moral seriam fundamentais para imprimir nos alunos sentimentos de amor à pátria e ao trabalho. Baseado em uma formação prática, o currículo buscou atender às necessidades profissionais e cooperar para a formação de trabalhadores que viessem a contribuir para a evolução da nação.

No Brasil, as concepções de homem e mundo advindas do velho continente tomaram corpo na Primeira República. A República trouxe consigo ideais modernos, renovadores e, sobretudo, laicos. A preocupação com a educação formal, difusora dessa nova ordem por parte dos republicanos, retirou da Igreja Católica o monopólio desse campo quando, oficialmente, decretou a separação entre Estado e Igreja e decretou a laicidade do ensino.

2.2 Modernidade, Modernização e a Educação em Minas Gerais

No Brasil, as transformações sociais se processaram com maior dinamismo na segunda metade do século XIX, período em que o ideário escolanovista embasava a necessidade de se reestruturar a educação escolar o país.

O pensamento liberal positivista da época afirmou que uma nação somente se faz com a instituição de cidadãos e, para esse propósito, a educação nos moldes imperiais não se adequava. A educação escolar, então, passou a assumir o importante papel de elemento firmador dos ideais republicanos. A educação, conforme Carvalho (2012, p. 95), passa a ser vista como um eficiente “signo de instauração da nova ordem, arma para efetuar o progresso”. A escola, segundo esses preceitos, passa a ser o lugar onde haverá a assimilação dos rudimentos do republicanismo, elementos esses capazes de alterar o ambiente sociocultural marcado pelo atraso, fruto da ignorância.

Em Minas Gerais, assim como em outras localidades do Brasil, o coronelismo era a base do poder que permaneceu também no período republicano. De acordo com Fausto (1995, p. 118), tanto em São Paulo quanto em Minas Gerais, as oligarquias tratavam “de assegurar a supremacia política da área agrário-exportadora e de estabelecer mecanismos tributários e financeiros capazes de garantir a sua expansão”.

Dada essa condição, os ideais de modernização foram difundidos em Minas mesclando os elementos da modernidade com os rudimentos típicos da sociedade tradicional. Apoiada na política das oligarquias e com a produção agrária voltada para a manutenção do mercado interno, “a modernização mineira não resulta em democratização de direitos políticos nem em universalização de direitos universais e desenvolvimento material autônomo” (p. 98). Segundo Wirth (1982), a sociedade mineira mostrou-se essencialmente conservadora e hierárquica, retratando “uma modernidade sancionadora, reproduzora de uma estrutura social excludente, de uma estrutura econômica dependente” (CARVALHO e CARVALHO, 2012, p. 56). Na sociedade mineira daquele tempo, o tradicionalismo conservador era responsável por legitimar a ordem social vigente, uma vez que uns poucos privilegiados monopolizaram, além da política, o comércio e a agricultura, resguardando tais privilégios por laços de parentesco.

Wirth (1982) também enfatizou que Minas contava com boa produção industrial, devido aos seus recursos energéticos e sua localização próxima ao estado paulista, o que

possibilitou a dinamização do desenvolvimento econômico e social. Minas Gerais, juntamente com São Paulo e Rio Grande do Sul, gozavam de considerável poder político na época. E ainda, “vão de desenvolver em Minas Gerais vários sistemas urbanos, um sistema estatal, um sistema cultural, um sistema religioso, um sistema mercantil – que têm especificidades no quadro brasileiro” (PAULA, 2000, p. 12). As povoações mineiras que se compunham devido ao sistema de mineração, formavam as Vilas, verdadeiras centros populacionais com características urbanas. Esses centros de estrutura urbana diversificada acabaram por consolidar o comércio interno. A economia, baseada na agricultura para o abastecimento das necessidades internas, e a atividade manufatureira acabaram por completar a estruturação industrial em Minas Gerais.

As redes urbanas formadas por vilas que, mais tarde, formaram as cidades, expressaram um novo estilo social, onde as relações políticas e econômicas foram responsáveis por moldar os costumes do mineiro. Desse modo:

A formação de algumas cidades e a consolidação de outras desembocaram em outro elemento fundamental da modernização, em especial, no período republicano: o surgimento da indústria, para produzir novos materiais e desenvolver novas técnicas de construção; com ela, vêm, também, a reorganização de espaços urbanos, a disciplina e o controle, a divisão do trabalho, a renda e o consumo (CARVALHO; CARVALHO, 2012, p. 100).

Com base nos autores Paula (2000) e Wirth (1992), as cidades são locais onde as relações políticas e econômicas compõem a estruturação da modernização republicana. Paula (2000, p. 30), ressalta que “a centralidade das cidades são características permanentes de toda trajetória da modernidade, cada período, cada etapa histórica, cada realidade concreta, produzirá um tipo específico de cidade”. Sendo assim, na tentativa de analisar os moldes em que ocorreu efetivamente a organização da sociedade e da educação em Minas Gerais, é que enfocaremos o município de Uberabinha.

Uberabinha, localizada na região do Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais, é elevada a categoria de município, em 31 de agosto de 1888³². A emancipação política de Uberabinha ocorre cerca de um ano antes da Proclamação da República e, consequentemente,

³² A lei nº 4.643, de 31 de agosto de 1988, “eleva a categoria de Município as Freguezias de São Pedro de Uberabinha e Santa Maria, desmembradas dos Termos de Uberaba e Monte Alegre”, respectivamente (ARANTES, 2003, p. 52).

a administração municipal que aqui se instalou trouxe consigo os ideais de ordem e progresso que circulavam na época nos ambientes nacional e mineiro.

A Câmara Municipal de Uberabinha iniciou as suas atividades no dia 31 de janeiro de 1892, sob a presidência de Augusto César Ferreira e Souza. Seu exercício na Câmara Municipal, como agente executivo, foi no período de 1892 a 1894.



Figura 1: Augusto César Ferreira e Souza.

Fonte: ARANTES, 2003, p. 53.

Durante o seu exercício na Câmara, Augusto César “organizou o Código Tributário, Estatutos da Câmara Municipal, Regulamento do Ensino Público do Município e, pela sua orientação, o corpo legislativo elaborou leis de alto alcance para o progresso da nova comuna” (ARANTES, 2003, p. 53). Com base nas leis que vigoraram no Brasil, a Câmara de Uberabinha exerceu o poder legislativo e, por meio dos vereadores, deliberavam, fiscalizavam e julgavam atos políticos e administrativos da cidade e seus distritos. O poder executivo era exercido pelo presidente da Câmara ou agente executivo, como era comumente chamado.

O município de Uberabina, que nasceu no âmbito da efervescência da ordem republicana, não ficou apático aos valores da modernização. Os dirigentes políticos investiram fortemente no progresso material e na escolarização, elementos tidos como os responsáveis por elevar o país a tempos mais evoluídos.

Um dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento econômico de Uberabina foi a localização geográfica. De acordo com Soares (1995, p. 54), o Triângulo Mineiro é uma região “localizada a meio caminho das rotas mercantis, tanto Norte/Sul como Leste/Oeste do Brasil”. A posição privilegiada favoreceu o município que, servido pelos trilhos da Companhia Férrea Mogiana³³, constituiu-se como um importante centro de intercâmbio e escoamento da produção manufatureira, como as regiões de São Paulo e Goiás.



Figura 2: Mapa do itinerário da Cia Férrea Mogiana (1881).
Fonte: Moraes (1995, p. 33).

³³ A Companhia Férrea Mogiana, organizada em 1872, teve sede na cidade de Campinas. Um dos principais símbolos do progresso na época, a locomotiva constituiu um importante meio de transporte comercial e de pessoas. Naquele tempo, havia a crença de que o progresso chegava pelos trilhos, ou seja, as novidades chegavam com o apito de trem de ferro.

A facilidade de intercâmbio comercial foi intensificada com a construção da rede de rodagem da Autoviação Intermunicipal. Criada pela Companhia Mogiana, além de facilitar a comunicação entre Uberabinha e os grandes centros urbanos e comerciais da época, essa rede ajudou no desenvolvimento do comércio local:

A implantação de uma economia de mercado, pela via do desenvolvimento comercial, ampliou o espaço econômico de acumulação, determinando sua modernização, tanto no que diz respeito a diversificação da economia regional, quanto ao crescimento e dinamização de seus centros urbanos (SOARES, 1995, p. 54).

A construção da Ponte Afonso Pena sobre o Rio Paranaíba ajudou a estreitar os laços comerciais entre Uberabinha e o sudoeste goiano. Para o escoamento de produtos agropecuários, muitos particulares – fazendeiros e pequenos comerciantes – abriam estradas privadas que davam acesso às redes autoviárias e, com isso, aumentaram o dinamismo do comércio local.

Com o desenvolvimento econômico caminhando a todo vapor, o município vai ganhando independência administrativa. A Câmara Municipal passa a organizar a arrecadação de receitas e impostos ganhando, assim, autonomia para decidir onde melhor investir os recursos. Considerando que o fator para a promoção do progresso, naquele tempo, eram o desenvolvimento comercial e o investimento na instrução, os dirigentes de Uberabinha não hesitaram em investir nesses dois setores.

Retomando Wirth (1982), no contexto das cidades que se formaram em sua maioria no início do século XX, a necessidade de avanço da educação escolar, como proposta para a promoção do progresso, passou a permear o espaço mineiro. Dado o processo de urbanização, novos conceitos e maneiras de conceber o Estado e a educação passaram a circular no meio das oligarquias. Neste sentido, o projeto de remodelação da escola, estimulado pela urbanização crescente, despertou a preocupação das elites mineiras com o processo de escolarização.

Relembrando o primeiro capítulo deste trabalho, sabemos que as Câmaras Municipais, desde os tempos do império, possuíam a responsabilidade de inspecionar as escolas de primeiras letras e, com o Ato Adicional de 1834 que contribuiu para essa descentralização do

ensino no Brasil, os governos provinciais passaram a gozar de maior autonomia em suas funções. Partindo do princípio mencionado acima, sobre os atos do legislativo, concernentes à valorização da educação escolar, podemos destacar as legislações de âmbito municipal.

Voltando a Uberabinha, já em 22 de abril de 1892 é aprovada pela Câmara a lei nº 1 “Que dispõe sobre a instrução publica”. Os legisladores elaboraram e aprovaram a primeira lei municipal sem nenhum regulamento norteador, pois a Lei estadual nº 41, que organiza a instrução pública no Estado de Minas Gerais, data de 3 de agosto do mesmo ano. Não é de se estranhar pois, que um município nascido em meio a efervescência quanto à questão educacional venha, no conteúdo das suas quatro primeiras leis, regulamentar a instrução pública municipal. São as demais: lei nº 2 “Que dispõe sobre o regulamento escolar”, lei nº 3 “Que dispõe sobre as aulas noturnas” e lei nº 4 “Que dispõe sobre a divisão das zona literárias dos distritos da cidade de Uberabinha”.

Fixando nossa atenção na lei nº 2, sobre o regulamento escolar, percebemos a influência da Igreja Católica em Uberabinha. O parágrafo sétimo, do Artigo 28 da referida lei, expressa que “o ensino nas escolas municipais constrará [de] Noções de religião adoptada pela Diocese de Goyas”.

Apesar da Carta Constitucional de 1891 e do Decreto nº 655 do governo estadual, que “Promulga o regulamento das escolas e instrução primária”, definirem a laicidade do ensino, é exigência que a religião, sob as diretrizes da Diocese de Goiás, seja ensinada nas escolas de Uberabinha:

Uma das razões para esse possível desvio, além da força da religião católica no local, está no fato dos vigários participarem ativamente da vida política da freguesia desde o final dos anos de 1850. Da Câmara de 1892, inclusive, fazia parte e era seu vice-presidente o padre Pio Dantas Barbosa, pároco da cidade (GONÇALVES NETO, 2008, p. 128).

A organização do conjunto de leis que regulamentam a instrução pública pela Câmara Municipal de Uberabinha, demonstra o valor da educação escolar para esses legisladores. A definição de normas para a atuação do professor e do aluno em ambiente escolar, a sistematização da instrução como responsabilidade do poder público, a sua gratuidade e obrigatoriedade, a organização curricular entre outras, transparecem nas discussões da Câmara concepções da Igreja Católica.

Essa influência católica na Câmara Municipal é percebida na posição de destaque de padre Pio, então vice-presidente da Câmara, nos assuntos sobre a educação. Em uma das sessões para a aprovação do projeto sobre a legalidade da frequência dos alunos, padre Pio chega a sentar na cadeira do presidente da Câmara, a fim de esclarecer a importância do conteúdo do projeto e propor emendas:

O Senr presidente passando a cadeira ao Senr Vice-presidente, pedindo e obtendo a palavra discutiu sobre o mesmo projecto exclarecendo aos seos dignos collegas e mandando ameza a seguinte emenda:

No art.1º diga-se:

Art 1º ficão os districtos do municipio devidido em quatro zonas cada um, nasquaes se criarão escolas municipaes de instrucção primaria de ambos os sexos, mantida a custa do cofre municipal.

\$ Único. Em cada zona serão mantidas duas escolas para ambos os sexos.
Sala das sessões 19 de abril de 1892.

Estando emcerada a discussão e posta a votos a emenda em primeiro lugar foi a mesma aprovada por unanimidade.

O Senr Vice-presidente declarou, que estando terminada a votação convidava o Senr presidente a voltar a cadeira.

(UBERABINHA. Ata da sétima sessão ordinária da Câmara Municipal de 19/04/1892, p. 53).

O simples fato de Pio Dantas tomar a cadeira da presidência deixa transparecer a sua posição de destaque quando o assunto era instrução pública. Monopólio da Igreja desde os tempos do Império e, no caso de Uberabinha, devido à forte influência do padre João da Cruz quando essa ainda vivia sob a tutela de Uberaba (MG), a educação nesse município parece ter se colocado em um meio termo entre os interesses de ordem e progresso e os ideais católicos.

É interessante notar como o casamento entre os ideais modernos e as concepções religiosas nos remete ao pensamento do filósofo francês Ane-Robert-Jacques Turgot (1727-1781). A perspectiva epistemológica desse pensador teve relevante papel no movimento da ilustração francesa, mesmo esta tendo apresentado uma forte tendência religiosa. Grande defensor da religião e da Igreja Católica, Turgot acreditou na possibilidade de pensar a educação do ser humano – aqui colocada como sinônimo de ilustração – juntamente com a religião. Ele argumenta ser possível pensar a educação sem negar a religião mas, ao contrário, propõe pensar a religião como causa, instrumento, impulso ou motivo para a instrução da humanidade:

[...] posto que a religião impõe as paixões humanas um jogo contra o qual estas se revoltam, assim evita-se reconhecer a mão benfeitora da divindade. Há quem se queixe de que ao presentear aos homens a esperança de bens eternos, arranca-lhes o desfrute dos que lhe oferece a terra. Chega-se até acusar-la [religião] de sufocar o gênio, de abater a coragem, de investir os mais sólidos fundamentos da felicidade dos homens e das sociedades, substituindo por uma perfeição quimérica das virtudes sociais e o instinto da natureza (TURGOT, 1991, p. 04).

A religião cristã, nessa perspectiva, não é mais encarada como na Idade Média, em que as explicações metafísicas e o medo do desconhecido imperavam. Mas a religião se coloca como um elemento educativo e ilustrador. O progresso das luzes se dá por meio da ilustração dos povos, e é fruto do processo civilizatório que ocorre na religião cristã. Todavia, ele não nega o caráter funesto da religião na perspectiva dos poucos ilustrados, uma vez que esses últimos atribuem à mesma um caráter passional e, por isso, pouco elevado, impedindo o desenvolvimento da racionalidade humana.

A educação do homem é a finalidade do progresso, sendo a religião somente um instrumento utilizado para, por intermédio da educação, fazer progredir. Essa teoria, que une religião cristã e progresso provido pelo esclarecimento da população, parece explicar o que ocorre em Uberabinha.

Outro ponto importante sobre os atos do legislativo em Uberabinha no dia 19 de abril de 1892, é a divisão do município em quatro zonas literárias. Muito além do controle fiscal, podemos supor que o intuito era também ideológico e cultural, já que, para cada uma dessas zonas, era nomeado um agente escolar cuja finalidade era executar as ordens da Câmara:

Art 6º - É criado em cada zona litteraria, um funcionário com a denominação de agente escolar, sob cuja inspeção ficarão as seguintes atribuições:

§1º - O Agente escolar, nominado pela camara, de entre os Cidadãos residentes na zona, reconhecidos por sua moralidade, probidade e inteligência, tomará posse perante a mesma Camara em sessão, sendo previamente avisado. O titulo que servirá para seu exercício é exempto de qualquer imposto municipal.

§2º - O agente escolar competo, executar todas as ordens da camara e remetter a mesma em ultima sessão annual, uma lista contendo nome, idade, profissão e a circunstância de sabaer ler e escrever de todos os habitantes da circunscrição litteraria a seu cargo.

§3º - Terá inspecção immediata sobre o procedimento profisional dos professores, scientificando a Camara as falaras cometidas pelos os mesmos, verificando a elles cumprem o regulamento escolar e mais despoziões legaes.

§4º - Remetterá ao presidente da camara, lista dos pais e família que se recusarem remeter seus filhos, pupilos ou dependente a escola, se estes estiverem nos casos prescriptos pela lei.

O conteúdos desse artigo e seus respectivos parágrafos, referente à Lei nº 1 de 1892, permite evidenciar o controle exercido pela Câmara sobre as escolas nas quatro zonas literárias. O agente escolar, além da função de remeter relatório anual circunstaciado sobre os alunos, professores e o cumprimento do regulamento escolar, tinha um papel mais importante a executar: ser olhos e voz da elite local e, portanto, garantidor de que tudo fluiria conforme os preceitos da ordem vigente. Mais uma vez, vemos a presença do padre Pio nas discussões das atas como aquele que nomeia ou oferece o seu consentimento na nomeação dos agentes literários:

Pede ainda a palavra o Senr Alves Pereira e depois de algumas considerações com relação a instrucção publica Municipal desta cidade, e finalisando-as requereu que fosse nomeado inspector Literario na séde do Municipio. O Rev^m Pe. Pio Dantas Barbosa e para Agente Litterario na Terra Branca o Cidadão Marcellino Alves pinto, e que, uma vez nomeados sejam officiados e convidados a tomar posse dos cargos. O que postoem discussão foi aprovado. Em acto successivo declarou Rev^m Pe. Pio Dantas Barbosa o nomeava para o cargo proposto podendo o mesmo assignar o compromisso e entrar no exercicio do cargo de inspector Literario do municipio. (UBERABINHA. Ata da Sessão Ordinária em 16/05/1902, p. 177).

Ao longo dessa explanação, percebemos que Minas Gerais buscou adequar-se aos novos tempos, reformando a educação escolar no estado por meio de documentos legais. Esses documentos serão destacados a seguir, considerando, para isso, a periodização proposta para este trabalho.

2.3 Medidas reformistas acerca da Instrução Primária e a Formação Docente em Minas Gerais

Com a República, a educação escolar passou a assumir a importante função no papel de consolidação do progresso. Era importante para os republicanos “construir uma nação

pautada em valores que demonstrassem em sintonia com as mudanças que o mundo moderno apresentava” (BENCOSTTA, 2001, p. 104).

A escola passou a ser vista como um lugar para a disseminação de valores da modernidade, lugar onde seriam formados cidadãos dentro da lógica republicana de ordem e progresso. Conforme expressam Carvalho e Carvalho (2012, p. 101), “a preocupação com o ensino público esteve presente desde o governo provincial, mas essa presença não bastou para alterar o índice de analfabetismo na região”. Esses autores ressaltam que a preocupação das autoridades mineiras passou a ser a erradicação do analfabetismo pois, dessa ação, dependeria a modernização estatal. Com a República, o novo é tratado como questão política, tendo a educação e a escola como entes responsáveis para promover esse novo tempo.

Em Minas Gerais, a necessidade de se promover o espírito republicano ocasionou o ensejo de oferecer uma aparência moderna para, assim, motivar o desejo de tornar-se um cidadão. O fascínio causado pelo visual moderno ajudaria a moldar o comportamento e as práticas das pessoas, a ponto que ocasionar as mudanças almejadas. Dentre as medidas de transformação material, que pudessem despertar atrativo aos olhos da população para o novo, destaca-se a transferência da capital de Ouro Preto. Para a consolidação do projeto de modernidade mineira, surgiu a ideia de uma cidade planejada, atualmente capital Belo Horizonte:

Belo Horizonte é a síntese da própria trajetória da modernidade mineira. A cidade nascida do avanço científico e tecnológico, das novas técnicas construtivas, das inovações urbanísticas [...], da ruptura política com a velha ordem colonial-imperial (WIRTH, 1982, p. 57).

O modelo arquitetônico, apresentado na construção de Belo Horizonte³⁴, esboça a “representação do progresso instaurado pela República, signo da modernidade pedagógica” (FONSECA, 2004, p. 17). A nova cidade emerge como um espaço de aprendizagem cuja função, nesse caso, é educar para o exercício da cidadania proposta pelo projeto republicano.

³⁴ De acordo com Fonseca (2004, p. 28), Belo Horizonte foi “totalmente planejada e projetada sob a égide da ciência e do progresso”. A cidade feita sob esses moldes teria uma função educadora, ou seja, uma cidade planejada para educar segundo os preceitos republicanos, se organiza num lugar aonde a população iria “incorporar práticas de civilidade, moldando-se como cidadão moderno”.

Nos espaços cujo projeto é promover a modernidade, a escola transforma-se em um lugar privilegiado, próprio para a construção da cidadania³⁵.

Sobre a questão da construção da capital mineira, Fonseca (2004, p. 19) afirma que seu projeto arquitetônico apresenta princípios norteadores que “se traduziram nas prescrições, consubstanciadas na própria legislação (leis e decretos)”. Não é nosso objetivo aqui esmiuçar sobre a arquitetura belo-horizontina dentro do projeto republicano de cidade educadora. Mas cabe-nos enfocar as leis e decretos que, conforme o autor supracitado, deixam transparecer em suas essências o ideal de modernidade projetados na escola primária e nos cursos de formação de professores.

Considerando Mourão (1962), a necessidade de um novo tipo e ensino já era pensada ainda nos tempos do Império. Mas foi com a República que a educação e a escola ganharam destaque. Com a Constituição Federal de 1891, a instrução primária manteve-se sob os cuidados do Estado, mantendo a essência descentralizadora proposta pelo Ato Adicional de 1834. De acordo com Borges (1998, p. 07), “a União cuidaria da escola secundária e superior, bem como da escola, em seus vários graus, no Distrito Federal, enquanto os Estados zelariam, privativamente, pelo seu ensino primário e técnico-profissional”.

Em Minas Gerais, para organizar, regulamentar e fiscalizar o ensino primário foram instituídos dois tipos de inspeção. Um deles era formado por inspetores ambulantes, nomeados pelo presidente do Estado, e outra era composta por inspetores distritais e municipais sendo que, esse último, eleitos pelos membros do Conselho Escolar Municipal das cidades. Os inspetores ambulantes deveriam realizar, no mínimo, uma visita por mês na circunscrição para o qual foram designados (BORGES, 1998, p. 12-13).

As categorias, acima citadas, foram regulamentadas pela Lei nº 41, de 03 de agosto de 1892, que teve a finalidade de reformar a instrução pública em Minas Gerais. Essa lei, conhecida como Reforma Afonso Pena, marca o início das legislações sobre educação na república mineira. Além das Inspetorias, essa lei criou o Conselho Superior, um órgão presidido pelo Secretário do Interior, na época Francisco Silviano de Almeida Brandão, com competência de administrar a instrução pública no estado. Assim:

³⁵ Buscando referência em Gadotti (2003, p. 1-2), as palavras Cidade e Cidadania têm a mesma origem latina: *Civis* significa cidadão, membro livre de uma cidade. A Cidade (*civitas*) é a comunidade política cujos cidadãos gozam de seus direitos. Todavia, segundo esse autor, o conceito de cidadão que melhor se encaixa no ideal republicano brasileiro é o expressado na Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão (1789). Colocado ainda no século XVIII, esse documento estabelece normas que asseguram a liberdade individual e direito à propriedade, conceitos tipicamente liberais.

O Conselho Superior, sediado na então capital de MG, Ouro Preto, era composto por quatro membros natos, três nomeados pelo governo e elegíveis os demais: reitor do Externato do Ginásio Mineiro, diretor da Escola de Farmácia, diretor da Escola Normal, inspetor municipal, dois membros do magistério primário público e dois do particular, dois do magistério público secundário (BORGES, 1998, p. 12).

Toda a parte técnica referente ao ensino estava sujeita à avaliação do Conselho Superior: controle do método e do processo de ensino, verificação do regimento interno, acompanhamento dos exames escolares, bem como a avaliação dos programas e manuais de ensino e material didático e escolar. Coube também ao Conselho Superior a tarefa de planejar a construção e a ampliação de escolas públicas (BORGES, 1998, p. 12).

A Reforma Afonso Pena estipulou como obrigatório o ensino primário, oferecidos nas escolas públicas, para as crianças de sete a treze anos. As escolas públicas, nessa época, foram classificadas³⁶ de forma a adequar os programas de ensino às peculiaridades locais.

A Lei nº 41 contemplou medidas significadas quando ao ensino primário versando, além do acesso à educação escolar e a ampliação do programa destinado a esse grau de ensino, a formação de professores:

Art. 158 A escola normal, sob a forma de externato misto, é um estabelecimento de ensino profissional, destinado a dar aos candidatos à carreira do magistério primário a educação intelectual, moral e prática necessária e suficiente para o bom empenho dos deveres de professor, regenerando progressivamente a escola pública de instrução primária (MINAS GERAIS, 1892).

A remodelação da escola primária proposta pelos republicanos exigiu um melhor nível do professorado. Por isso, reformar a escola normal era prioridade. Apesar de bastante minuciosa, a Lei nº 41 aborda todos os graus e categorias de ensino, sendo possível se perceber nela a prioridade³⁷ dada a formação docente. A divisão do estado mineiro em 10

³⁶ Segundo o Decreto nº 655 de 1893, as escolas foram classificadas em rurais, urbanas e distritais. Eram consideradas rurais as escolas onde houvesse 1000 habitantes ou até 150 crianças em idade escolar. As escolas urbanas eram aquelas localizadas nas Vilas ou cidades. As distritais eram escolas localizadas nos distritos administrativos (FONSECA, 2004, p. 26).

³⁷ Outra prioridade enfatizada pela Lei nº 41 foi a regulamentação do Ginásio Mineiro, escola disposta como modelo de ensino secundário em Minas Gerais cuja inspiração foi o Colégio Pedro II.

circunscrições, para fins de fiscalizações dos inspetores ambulantes, teria sede onde houvesse Escolas Normais: Ouro Preto, Sabará, São João Del Rey, Campanha, Uberaba, Paracatu, Diamantina, Montes Claros, Juiz de Fora e Araçuaí. Uma pequena mudança é feita, porém, quando a Lei nº 77 divide o estado em 10 circunscrições, agora denominadas a Círculos Literários. Nesses Círculos Literários, sediados nas cidades em que havia Escolas Normais (Ouro Preto, Sabará, São João Del Rey, Campanha, Uberaba, Paracatu, Diamantina, Montes Claros, Juiz de Fora e Barbacena), haveria um inspetor escolar, nomeado pelo presidente do estado.

Outra importante proposta de organização da instrução primária e curso normal em Minas Gerais é a Lei nº 281, de 16 de junho de 1899, conhecida como Reforma Silviano Brandão, então presidente do estado. Já de início, essa lei estabelece a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário para crianças, de ambos os sexos, dos sete aos treze anos de idade. Conforme Gonçalves (2012), o presidente Silviano Brandão, de posse do diagnóstico da situação da instrução primária no estado, naquela época, chegou à seguinte conclusão:

O ensino primário acha-se em completa decadência no Estado: esta é a verdade que tanto nos contrista. Verifica-se que as escolas primárias em geral funcionam em prédios que não são próprios, acanhados, sem as necessárias condições higiênicas, desprovidas quase de mobília e material escolar convenientes. Os professores, sem tempo suficiente e mesmo muitos sem o conveniente preparo para lecionarem todas as matérias exigidas pelo regulamento respectivo. As escolas não são inspecionadas e às vezes nem mesmo são visitadas pelas autoridades literárias. (BRANDÃO, 1899 apud GONÇALVES, 2012, p. 08).

Na tentativa de solucionar o problema da falta de inspeção o que, segundo Brandão, ocorreu devido à grande extensão territorial do estado, criou a figura do inspetor extraordinário. O inspetor exerceria um trabalho de supervisão, garantindo, assim, o bom funcionamento escolar no que diz respeito aos assuntos técnicos sobre higiene, mobiliário e material escolar e, especialmente, no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino primário. Sobre a questão dos professores, a opinião de Brandão era de que o acúmulo de matérias exigidas pelo programa de educação primária, proposto pela Lei nº 41, inviabilizou o bom desempenho docente levando, por consequência, à decadência da instrução pública em Minas Gerais.

Regulamentado pela Lei nº 281 de 1899, o Decreto nº 1348, de 8 de janeiro de 1900, estabeleceu que, além do Estado, também as iniciativas particulares poderiam ministrar o ensino primário. Nesse sentido,

[...] longe de restringir o ensino a privilégio do Estado, a lei e a sua regulamentação asseguraram a liberdade ao ensino primário pelos particulares e associações. Reconhecia-se assim a ação das instituições católicas na educação da infância mineira, já sobejamente demonstrada desde o tempo do Império (MOURÃO, 1962, p. 59).

O Decreto nº 1348 previa, também, que as crianças em idade escolar que gozassem de educação particular, oferecida no âmbito familiar, estariam isentas de frequentar as instituições de ensino formal.

Mesmo diante de tantas leis e decretos, criados com o intuito de regulamentar a educação escolar primária em Minas Gerais e, desse modo, suprir a necessidade de moralização pública por meio da formação do cidadão, a situação da instrução era insatisfatória. A seguir, com base nos documentos emitidos pela Secretaria do Interior (anexo)³⁸, apresentamos um gráfico da instrução primária no estado mineiro no ano de 1890:

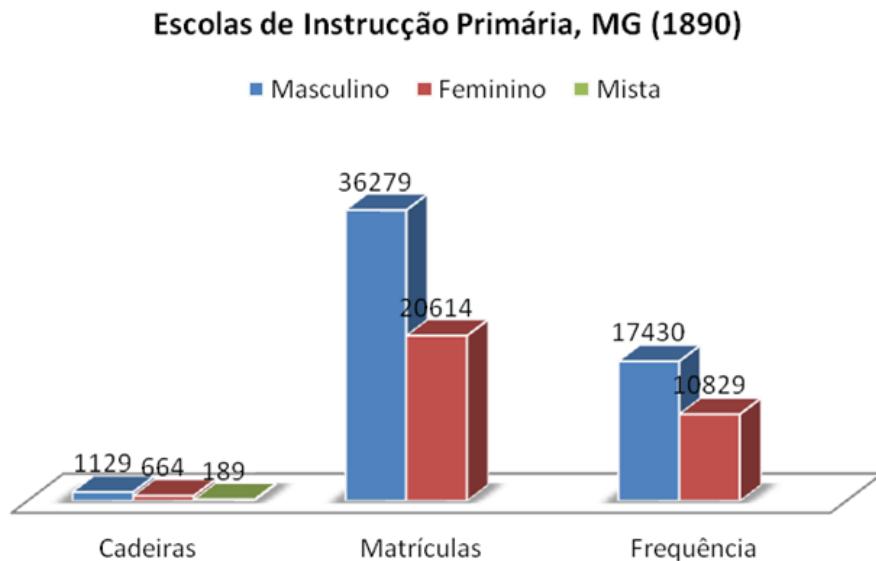


GRÁFICO 1: Mapa das Escolas de Instrução Primária em Minas Gerais (1890).
Fonte: APM (Documentos da Secretaria do Interior nº. 831).

³⁸ O consolidado sobre a instrução pública primária me Minas Gerais, para ano de 1890, se apresenta em anexo. A referida planilha foi construída com base nos documentos do Fundo da Secretaria dos Negócios do Interior, na Seção sobre a Instrução Pública, Série SI 831, sob a guarda do Arquivo Público Mineiro.

O gráfico aponta que, no ano de 1890, Minas Gerais contava com um total de 1982 cadeiras de instrução pública primária. Dessas cadeiras, quase 57% eram destinadas aos alunos do sexo masculino, enquanto as cadeiras destinadas ao sexo feminino ficavam em torno de 33,5% e as mistas com somente 9,5%. Tal discrepância é possível entender, se consideramos o Decreto nº 260³⁹ que “estipula que as meninas só deveriam estudar em escolas dirigidas por professoras ou por professores casados, sendo sua esposa nomeada ‘mestra auxiliar’ para as aulas de agulha e a direção das alunas” (BORGES, 1998, p. 17).

Considerando o quantitativo de matrículas e frequências, percebemos a situação insatisfatória abordada pelo presidente do estado Silviano Brandão. Segundo relatórios da inspeção, das 36.279 matrículas efetuadas por alunos do sexo masculino para as escolas de instrução primária, somente 48% são frequentes nas aulas. Referente às do sexo feminino, o contingente de frequentes chega 52% do total de 20.614 das alunas matriculadas. Infelizmente, somente com o uso dos relatórios dos inspetores, enviados à Secretaria do Interior do Estado, não é possível saber as condições em que esses dados foram coletados e consolidados.

Podemos perceber que, apesar da retórica de renovação republicana, as instituições educativas mineiras da época eram insuficientes e funcionavam, em sua maioria, sob a forma de escolas isoladas.

Devido a insuficiência dessas escolas e a situação imprópria ao desenvolvimento do ensino que ocorriam nas escolas isoladas, o governo mineiro investiu na construção de Grupos Escolares. Para Souza (1998), os Grupos Escolares eram a representação da modernidade da instrução e vinham sendo adotados em vários países europeus. Foi em São Paulo, em 1893, que se iniciou a idealização dos Grupos Escolares, baseados no modelo francês de organização administrativa e pedagógica da escola. A experiência paulista teve repercussão em vários estados, dentre eles Minas Gerais.

³⁹ O Decreto nº 260, de 1 de dezembro de 1890, criou o Ginásio Mineiro na tentativa dos dirigentes mineiros de uniformizar o ensino primário, normal e secundário. A referida lei impõe, dentre outros, a obrigatoriedade e gratuitade do ensino oferecido em escolas públicas e, assim como o Decreto de Leônicio de Carvalho, dispõe sobre liberdade de ensino. Com esse decreto, foi permitido as iniciativas particulares, estrangeiras ou nacionais, oferecerem instrução primária, normal ou secundária, levando em conta que em seus programas contemplassem temas de caráter utilitário como *condições de higiene, aprendizagem de destrezas com materiais, trabalhos manuais e moral cristã* (Decreto n. 260 apud BORGES, 1998).

No modelo dos Grupos Escolares, a organização capitalista do mundo do trabalho foi levada para dentro das escolas. Nessas instituições, os alunos, sob o olhar vigilante do professor, seriam submetidos ao conhecimento curricular para ser verificado propósito e se foi desenvolvido em tempo determinado. Nesses espaços, haveria a aprendizagem destinada a fins práticos – de acordo com a posição social a ser ocupada pelo educando –, bem como de conteúdos com objetivos de moldar a moral do sujeito segundo os preceitos liberais, adequando o comportamento discente à moral social.

Todavia, em Minas Gerais a institucionalização dos Grupos Escolares só acontecerá em 1906, com a Reforma do então presidente do estado, João Pinheiro da Silva. Em sua essência, esta reforma propôs os princípios de gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, quer esse fosse cursado em escolas isoladas, em grupos escolares ou escolas modelos. Como afirma Araújo (2006, p. 217-218), além de eleger a arquitetura escolar como expressão simbólica do republicanismo, privilegiar a reestruturação de programas de ensino e reorientar diretrizes para a metodologia de ensino, a organização nessas escolas apresentou uma intenção racionalizadora. O ensino passou a ser seriado, os alunos foram separados por sexo e por classe (turma) e o professor, para aturar nos grupos escolares, deveria ser habilitado a lecionar no ensino primário. Deveria haver fiscalização assídua e efetiva do método utilizado, do programa de ensino, do mobiliário e materiais escolares, bem como observação das questões pertinentes à higiene e à saúde.

A Lei nº 439 de 1906, de João Pinheiro, previa as escolas isoladas e escolas modelos anexas às escolas normais. Segundo Araújo (2006), a referida lei estabeleceu limites para institucionalização dos grupos escolares. A prioridade seria dada às localidades onde já havia edifícios ou outros subsídios para implantação dessas instituições. O intuito, nesse caso, era de “fazer com que as municipalidades arquem com o ônus, em atendimento ao norteamento de âmbito estadual” (ARAÚJO, 2006, p. 219-220). Na tentativa de resolver a questão da urgência da escolarização, a reforma abriu espaço para o sistema de colaboração entre o Estado e a iniciativa privada. Porém, tal abertura para parceria entre setor público e privado, confessional ou não, fortaleceu esse sistema sem, contudo, instituí-los.

Concluindo esse módulo, depois de analisar todas essas legislações e dados do Fundo de InSTRUÇÃO PÚBLICA da Secretaria do Interior, é admissível dizer que o projeto de modernização republicana em Minas Gerais, assim como no restante do nosso país, viu na escola um importante elemento de reconstrução social. As instituições de educação formal foram, nesse tempo, fundamentais para a formação de pessoas servis e dóceis para atuar como

trabalhadores no novo sistema movido pelo capital. E, para instruir esses futuros trabalhadores, era preciso professores habilitados, formados dentro da lógica liberal para atuarem como agentes de disciplinação do educando.

2.4 Considerações Parciais

Com a Constituição republicana de 1891, laica em sua essência, são separados os setores públicos e a iniciativa privada. Conforme Ruy Barbosa, autor de afames pareceres sobre a educação e coautor da referida Carta Magna,

O ensino religioso será dado pelos ministros de cada culto, no edifício, se assim o requerem, aos alunos cujos pais desejarem [...]. A qualidade do funcionário na administração, direção ou inspeção do ensino público, primário secundário ou superior, é incompatível com o caráter eclesiástico (BARBOSA, 1882).

Os dizeres de Ruy Barbosa, no parecer de 1882, reproduzidos pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1960, são compatíveis com o disposto na Carta de 1891. Percebemos a defesa da laicidade do ensino nas escolas públicas sem excluir, portanto, a presença religiosa nas instituições públicas. Nesse caso, o ensino de cunho religioso fica delimitado a espaços próprios e destinado àqueles que o desejam.

A Constituição de 1891, por força de lei, estabelece a secularização dos cemitérios, o casamento civil, a organização de documentos civis, que passam a ser feitos pelo Estado, dentre outros. Pelo menos oficialmente, a Igreja perde a influência e sua participação nos assuntos estatais diminuiu. Mas os dirigentes republicanos eram os mesmos dos tempos da monarquia e, sendo assim, em matéria de educação escolar, o movimento da *Ilustração Brasileira* apresentou características peculiares quando se tratou de instruir a população.

Devido às transformações que ocorreram no Brasil e, consequentemente, em Minas Gerais, por conta das concepções vinculadas aos ideais de ordem e progresso, a escola passou a ser um lugar de assimilação dos valores republicanos.

As discussões acerca da importância da instrução, vinculada ao desenvolvimento econômico, passaram pela efetivação por meio das leis, decretos e reformas educacionais. De acordo com os autores abaixo citados:

[...] o ordenamento legal tornou-se terreno privilegiado para as disputas no campo político com vistas à instituição da modernidade educacional almejada. Compreendem-se, dessa maneira, as sucessivas reformas educacionais empreendidas a cada mudança de governo de estado e ou mesmo de autoridades da administração do ensino público (FARIA FILHO; SOUZA, 2004, p. 09).

As reformas educacionais no estado de Minas Gerais fornecem elementos importantes que promovem o entendimento dos fatores norteadores do movimento de expansão da rede escolar no estado. Leis e decretos, que tratamos nesse capítulo, vieram na tentativa de solucionar o problema da instrução que, conforme analisamos por meio do gráfico apresentado nessa seção, apresentou-se numa situação desastrosa.

Resumidamente, nos primórdios da República, o panorama legal sobre a educação escolar em Minas Gerais se apresentou da seguinte forma:

	Constituição Federal (1891)	Constituição Mineira (1891)	Uberabinha (Leis nº 1 e 2 de 1892)
Caráter do Ensino	Estabelece que nos estabelecimentos públicos, o ensino será leigo.	Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial ou aliança com o governo do Estado.	Lei nº 2 dispõe que não é permitido emblemas ou símbolos religiosos nas salas de aula.
Liberdade do Ensino	Permite o livre exercício de qualquer profissão de cunho moral, intelectual ou industrial.	Estabelece que o ensino primário público seja gratuito e o ensino particular poderá ser oferecido livremente.	**
Estímulo a Iniciativa Privada	**	**	Lei nº 1 dispõe que as escolas particulares em que os proprietários oferecerem prédios para o funcionamento de aulas municipais serão, prioritariamente, munidas de professores. E, pessoas que fizerem doações de casas ou terrenos para construção e funcionamento de escolas, ficam isentas dos impostos municipais por um período de 25 anos.

Quadro 3: Quadro comparativos das legislações sobre educação escolar em âmbitos federal, estadual e municipal nos primeiros anos da República.

Fonte: Constituição Federal (1891), Constituição Mineira (1891), Leis nºs 1 e 2 de Uberabinha, MG, adaptadas pela autora da tese.

Temas sobre o caráter do ensino oferecido, bem como a questão da liberdade e o estímulo à iniciativa privada, aparecem na proposta de efetivação da educação escolar brasileira, mineira e uberabinhense. A Constituição de Minas Gerais (1891) delibera sobre a gratuidade do ensino primário oferecido nas escolas públicas, mas admite a liberdade do ensino particular. Ao mesmo tempo, a Carta Magna mineira estabelece que nenhum culto ou igreja receberá subvenção do Estado. Ao contrário de Uberabinha que, para incentivar a iniciativa privada a investir na educação local, trata de priorizar a ida de professores para os lugares em que forem oferecidos prédios para funcionarem aulas. Uma tentativa do município, em apreço para incentivar a expansão da educação escolar, é isentar, por um longo tempo, pessoas que doarem terrenos ou prédios para que neles se instalem escolas.

Para concluir, acrescentamos que o resultado da análise sobre as legislações em nível federal e estadual, em geral, e a municipal, em particular, revelam o interesse dos dirigentes, cada qual em seu âmbito, em expandir e conceber melhoramentos necessários na escolarização de seu povo. Destacamos, também, que nos negócios da instrução, instituições de caráter público e privado apresentam interesses comuns. Por isso, a iniciativa privada, confessional principalmente, acaba por ser favorecida quando o assunto é a educação escolar, como veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

O MOVIMENTO DE REAÇÃO CATÓLICA E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM MINAS GERAIS

Com a modernidade, a Igreja Católica procurou promover mudanças em sua atitude no que diz respeito à sua postura doutrinária. Em momento oportuno, a Igreja promoveu mudanças significativas em sua estratégia para reconquistar o espaço perdido em meio aos fiéis e também no campo político. Esse movimento de reação católica contou com diversas associações, em especial com as congregações religiosas. Considerando essas informações, o nosso objetivo, para esse capítulo, é promover uma reflexão acerca do movimento de reação da Igreja Católica por meio das discussões contidas na encíclica papal *Rerum Novarum* (1891), apontando os efeitos desse documento nos cursos de formação de professoras primárias no estado de Minas Gerais. Em Minas, o movimento de reação católica encontrou no estado oligárquico um forte aliado. Assim, a implantação das Congregações religiosas em território mineiro ganhou dimensão, graças ao projeto de formar professoras – a maioria dos frequentadores das escolas normais eram mulheres –, que atuariam como disseminadoras na ordem republicana.

3.1 Bases e Fundamentos do Movimento de Reação Católica

Quando a economia girava em torno da posse e da exploração da terra, a Igreja Católica era a instituição dominante na sociedade. Com a chegada da modernidade, os valores advindos da concepção liberal tomaram espaço e o poder temporal foi escapando das mãos da Igreja.

A Igreja sofreu grandes golpes com o movimento da Reforma que rompeu o monopólio católico no campo das religiões e deu vazão ao pluralismo de credos e à secularização. A ascensão burguesa, que aboliu os privilégios clericais e instaurou um novo

modelo social baseado na laicidade, contribuiu para a quebra da política da Cristandade e a emergência do Estado Liberal.

A superação do modo de produção feudal, devido ao desenvolvimento do capitalismo mercantil, ocasionou a redefinição do Estado no meio social. Essa nova configuração rompeu com os privilégios da Igreja e, como desdobramento, decretou a separação entre o público e o privado. O Estado, então, organizou-se sobre uma estrutura política que aplicou os princípios de *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*, lema da Revolução Francesa e da primeira constituição liberal, a Declaração dos Direitos do Cidadão (1789). Todavia:

Para a Igreja, era inadmissível a possibilidade de o ser humano exercer a liberdade e conduzir-se no campo da moralidade prescindindo das leis divinas. A possibilidade de uma emancipação total do homem, se admitida, não só derrubaria toda a fundamentação teológica dos preceitos católicos, como também inviabilizaria as prerrogativas institucionais da Igreja, voltadas para a direção espiritual e moral dos seguidores. Portanto, o combate à moderna concepção de liberdade visava a garantia da sobrevivência institucional pela manutenção de uma ordem social favorável aos seus princípios (CAES e OLIVEIRA, 2012, p. 102).

A situação da Igreja foi agravada pelo movimento nacionalista de unificação italiana, em que as terras que pertenciam à Santa Sé⁴⁰ (Romagna, Emília, Ravena, Bolonha, Orvieto e Roma) desde o ano de 756, passaram a pertencer ao novo Estado. O ideal político liberal dos estados unificados da península itálica pouco agradou a Igreja já fragilizada pela crise econômica. A unificação dos estados, neste sentido, contribuiu para que o governo papal fosse reduzido à nulidade política ainda no início do século XX.

Foi nesse contexto que foi assinado o polêmico Tratado de Latrão, um documento em que Estado fascista conferia ao Papa um território independente dentro de Roma: o Estado do Vaticano.

⁴⁰ De acordo com Souza (2006b), a Santa Sé é a instituição jurídica comandada pela Cúria Católica. A Cúria é o órgão administrativo constituído pelas autoridades que coordenam o funcionamento da Igreja Católica, tendo como chefe supremo o Papa, que exerce a soberania sobre o Vaticano. Já o Estado do Vaticano, fundado em 1929, por intermédio do Tratado de Latrão, corresponde ao domínio geopolítico sob o comando da Santa Sé.



FIGURA 3: Assinatura do Tratado de Latrão (11/02/1929).

Fonte: Sítio do Centro de Mídia Independente, disponível em:
<http://www.midiaindependente.org/pt/red/2011/03/489016.shtml>

Ainda tratando da questão político-econômica, o progresso do mundo por meio do culto à razão e à ciência significou para a Igreja Católica um afastamento de Deus. Segundo Manoel (2004, p. 97), “a busca do conhecimento racional representa, no contexto da doutrina do cristianismo, em geral, e do catolicismo ultramonta, em particular, uma constante renovação do Pecado Original”. E mais:

As descobertas da ciência, as invenções, o aperfeiçoamento tecnológico, o controle ainda que parcial para a natureza, as descobertas marítimas, a consolidação do capitalismo pré e pós Revolução Industrial, a “matematização” do Universo, enfim a ruína do edifício medieval deu aos séculos XVIII e XIX europeu a certeza de que o progresso humano era irretroatível, mas somente se consolidaria quando se libertasse definitivamente das amarras teológicas do catolicismo e quando a Razão humana assumisse definitivamente o controle de todo esse processo (MANOEL, 2004, p. 42).

É interessante notar que os temas razão e ciência continuam sendo amplamente tratados pela Igreja Católica até os dias atuais. Apesar da distância temporal que separa o

tempo de nossa pesquisa da atualidade, os argumentos da Igreja com relação ao racionalismo moderno conservam a sua essência.

Para o papa Bento XVI, a cultura contemporânea se manifesta em um contexto patológico, fruto do progresso científico e tecnológico que atingiu o campo econômico e social. A consequência disso, para o pontífice, é o sentimento de solidão e abandono do resultado das desigualdades de oportunidades e exploração do ser humano que vive no mundo globalizado. A carência de valores e de sentido maior da vida, devido ao clima materialista do mundo, resulta em um sentimento de tristeza diante da vida:

[...] o homem, que é criado à semelhança de Deus, em consequência do seu abandono de Deus precipita na “zona de dessemelhança” – num afastamento de Deus tal que já não o reflete mais, tornando-se assim dessemelhante não apenas de Deus, mas também de si próprio, o verdadeiro ser homem (BENTO XVI, 12 de setembro de 2008).

De acordo com Bento XVI, as causas da patologia manifesta na sociedade contemporânea têm a sua gênese na Modernidade. A consequência do *pathos* é o distanciamento de Deus, cuja crise gera a perda de identidade do indivíduo:

Nos últimos séculos, a cultura europeia tem sido poderosamente condicionada pela noção de modernidade. [...] Uma falsa dicotomia entre o teísmo e o autêntico humanismo, impelido ao extremo de criar um conflito irreconciliável entre a lei divina e a liberdade humana, tem levado a uma situação em que a humanidade, em virtude de todos os seus progressos econômicos e técnicos, se sente profundamente ameaçada. [...] O antropocentrismo que caracteriza a modernidade nunca pode desvincular-se do reconhecimento de toda a verdade acerca do homem, o que inclui também a sua vocação transcendente (BENTO XVI, 23 de junho de 2007).

Analizando a fala do atual papa emérito, a modernidade colocou o homem como medida de si mesmo, depositando a fé inabalável na razão e na ciência. Esses fatores desvirtuaram o homem dos valores existenciais da religião e, com isso, o indivíduo “armou uma armadilha para si próprio, fechando as portas para outras dimensões da existência e do entendimento, e estabeleceu, assim, sem querer, os fundamentos da desumanização que hoje se vive” (GALLIAN, 2011, p. 253).

Na perspectiva da Igreja hodierna, as conquistas científicas e tecnológicas, vindas em razão do domínio da natureza pelo homem, são fatores desencadeantes da desumanização da pessoa. Segundo Bento XVI (12/09/2006), a “utilização funcional da natureza para as nossas finalidades, onde só a possibilidade de controlar verdade ou falsidade através da experiência é que fornece a certeza decisiva”, estabelece uma “autolimitação do conceito de razão e ciência”. Sob essa ótica, o foco na eficácia operacional constitui uma limitação desses conceitos e, essa restrição, estabelece uma profunda tristeza na alma das pessoas que, desumanizadas, não buscam suprir suas necessidades existenciais e espirituais.

Ao analisar o discurso de Bento XVII, é perceptível que a essência do pensamento católico atual não difere tanto dos argumentos da Igreja do século XIX. O referido papa discorre sobre os males contemporâneos que surgem em decorrência de um tempo em que a razão é exaltada e dissociada dos valores divinos, coisa que, segundo ele, é um equívoco⁴¹. O que difere o enredo de Bento XVI, da arguição da Igreja Católica dos séculos XIX e iniciais do XX, é que a Igreja daquele tempo, pelo menos em um primeiro momento, tenta recuperar, no seio da sociedade moderna, o lugar de prestígio que ocupava antes das revoluções burguesas.

Com a modernidade, o abandono do pensamento cristão por conta dos valores racionalistas fez com que a Cúria Católica desenvolvesse a estratégia de volta ao centralismo da doutrina da Igreja, de forma a dar oportunidade às pessoas de se redimirem dos males do progresso e almejar a salvação. Mas, para que a salvação fosse possível, era preciso voltar ao ponto de equilíbrio. Na visão dos dirigentes católicos, era necessário resgatar a posição de estabilidade do tempo em que a Igreja ocupava o centro da sociedade pois, somente assim, seria possível “reunir-se novamente, reconstruir a Unidade querida por Deus e destruída pelo pecado” (MANOEL, 2004, p. 124).

Para voltar ao ponto de equilíbrio, a Igreja Católica emerge com ensinamentos apresentados na forma de documentos oficiais, conhecidos como encíclicas. Esses documentos pontifícios são usados pelo Papa e pela Cúria para exercer o magistério da Igreja. O conteúdo dos ensinamentos das encíclicas é primeiramente dirigido aos bispos, que devem utilizá-los para doutrinar os fiéis pertencentes à diocese sob sua jurisdição. A ação direta sobre os fiéis é feito pelos representantes do clero secular. Os colaboradores dos bispos, em

⁴¹ Para Bento XVI, é preciso alargar o nosso conceito de razão e fé. Baseando-se na filosofia de Santo Agostinho, ele propõe que “fé e razão voltem a estar unidas numa forma nova”, em que ambas possam oferecer propostas de enfrentamento aos desafios do cotidiano (BENTO XVI, 12 de setembro de 2006).

seus trabalhos de ação junto aos fiéis, vão incutir neles os valores e costumes pregados pelo magistério da Igreja Católica.

Baseados em conceitos cristãos, as encíclicas fizeram parte de um movimento renovador da fé católica, denominado *ultramontanismo*. Esse movimento apresenta um teor de contraposição entre os ideais da Igreja Católica e os valores do Estado:

O ultramontanismo apareceu exatamente como reação ao mundo moderno, isto é, àquele conjunto de novas relações sociais de produção capitalista, novas relações políticas, novas propostas culturais, que, começando a esboçar-se no século XVI, tomou contornos definitivos e se efetivou após as Revoluções Industrial e Francesa (MANOEL, 2010, p. 54).

O catolicismo ultramontano defendeu a ideia da modernidade perniciosa, um ideal nocivo que afastou Deus dos assuntos políticos e submeteu o povo e a nação a um estado patológico. A solução para os males sociais, advindos de tal concepção, seria a recristianização do mundo, conforme defendia o Concílio de Trento em 1870. Iniciada no Vaticano, o movimento de reação católica pretendeu reconstruir a Igreja sobre novas bases, mais fortes e sob o controle unificado de Roma, implicando na união e na centralização do poder das Igrejas Católicas em todos os países, inclusive no Brasil.

O objetivo da Cúria, com o ultramontanismo, era de se reforçar a tradicional doutrina católica e impedir o alastramento das concepções modernas, científicas, maçônicas, agnósticas e tudo mais que poderia levar ao questionamento dos dogmas católicos. Ancorados na concepção de *Igreja como portadora da Verdade*, buscou-se legitimar a máxima de a Igreja Católica ser a “última e definitiva voz a ser ouvida em questões atinentes à filosofia e à produção do conhecimento” (MANOEL, 2010, p. 55).

Na defesa dos ideais religiosos, a Igreja trabalhou os preceitos da modernidade por meio das encíclicas. As encíclicas, na sua essência ultramontana, expõem o ponto de vista católico quanto àquilo que eles denominaram “males da humanidade moderna”. Para eles, o Estado está para a pessoa e não o contrário. Isso significa dizer que a razão de ser do Estado é a de servir aos interesses e necessidades do indivíduo e da família de forma a atender as solicitações do *Bem Comum*:

[...] seja qual for a forma de governo, todos os chefes de Estado devem absolutamente ter o olhar fito em Deus, soberano Moderador do mundo, e, no cumprimento do seu mandato, a Ele tomar por modelo e regra. [...] Deve ele [Estado], aliás, exercer-se para as vantagens dos cidadãos, pois os que têm autoridade sobre os outros são dela investidos exclusivamente para assegurar o bem público. Sob pretexto algum deve a autoridade civil servir à vantagem de um só ou de alguns, visto haver sido constituída para o bem comum. (Leão XIII, 1885, parágrafo 7º).

Durante toda a *Immortalle Dei*, o papa reforça que Deus é soberano, sendo o Estado a instituição responsável por reger, em nome do Senhor, a sociedade. Para ele, o Estado, antes de tudo, tem “a obrigação de honrar a Deus como um culto santo e sagrado, porque nós dependemos dele e porque, saídos dele, a Ele devemos tornar, à mesma lei adstringem a sociedade civil” (LEÃO XIII, 1885, parágrafo 11). No entendimento do pontífice citado, o Estado não deve ser indiferente à religião, uma vez que “a organização cristã da sociedade civil, se deduz dos princípios mais elevados e mais certos, confirmados pela própria razão natural” (LEÃO XIII, 1885, parágrafo 21). Por assim ser, “os direitos dos cidadãos são assegurados e colocados sob a proteção das mesmas leis divinas, naturais e humanas” (LEÃO XIII, 1885, parágrafo 22).

A questão da autoridade do Estado também é discutida na encíclica *Rerum Novarum*, documento de 1891. No que diz respeito à natureza do homem, para os católicos o ser humano, antes de tudo, nasce e cresce no meio familiar:

Eis, pois, a família, isto é, a sociedade doméstica, sociedade muito pequena certamente, mas real e anterior a toda a sociedade civil, à qual, desde logo, será forçosamente necessário atribuir certos direitos e certos deveres absolutamente independentes do Estado [...] Assim como a sociedade civil, a família, [...] é uma sociedade propriamente dita, com a sua autoridade e o seu governo paterno, é por isso que sempre indubitavelmente na esfera que lhe determina o seu fim imediato, ela goza, para a escolha e uso de tudo o que exigem a sua conservação e o exercício dum a justa independência, de direitos pelo menos iguais aos da sociedade civil (LEÃO XIII, 1891, parágrafo 6º).

É a esse argumento – da família como instituição anterior ao Estado, sagrada e legítima diante de Deus – que a Igreja Católica se apega para justificar o seu monopólio no campo educacional alguns anos mais tarde, especificamente em 1929, com a encíclica *Divini Illius Magistri*.

Com a *Rerum Novarum*, há a reafirmação da doutrina de valores familiares, obediência e obrigação do Estado para com Deus e, principalmente, o repúdio às ideias socialistas. Considerando esse documento, a família é tida como uma sociedade doméstica inviolável, a propriedade privada é legítima e a luta de classes relegada ao pecado.

Na leitura da *Rerum Novarum*, vamos percebendo a preocupação da Igreja com o avanço do socialismo. A firmação do capitalismo e as modificações sociais propostas pelo Estado, passaram a exigir modificações no discurso católico. Como já dissemos, a Igreja não acompanhou de imediato as mudanças sociais, perdendo, assim, a sua hegemonia entre os trabalhadores urbanos. Contudo, a exploração dos trabalhadores, no mundo regido pelos conceitos capitalistas, contribuiu para que a classe operária se aproximasse dos ideais marxistas:

[...] a exploração e a miséria que se evidencia na segunda metade do século XIX vitimando a classe operária e dando um grau máximo de importância a questão social gerou, além do afastamento da Igreja pela falta de direcionamento e atualização de sua autocompreensão, o ataque e o próprio crescimento de socialistas por conta de não se envolverem concretamente no âmbito (BATISTA, 2009, p. 04).

Para a Cúria Católica, as ideias marxistas nada mais são do que aberrações, promessas falsas no que diz respeito à resolução do problema da exploração operária e da igualdade entre os homens. Ao contrário, para os católicos a visão da propriedade coletiva e da luta de classes é vista como perniciosa e ameaçava a harmonia social. Leão XIII (1891, parágrafo 9º) enfatiza que “as duas classes estão destinadas pela natureza para unirem-se harmoniosamente e conservarem-se mutuamente em perfeito equilíbrio”. Segundo o papa Leão, as classes se ligam em uma relação de interdependência, uma vez que não pode haver capital sem trabalho, ou o contrário.

A propriedade privada e a harmonia entre as classes são defendidas pelo Papa nessa encíclica. A propriedade, direito natural do homem, é legitimada por Deus, portanto contrário à proposta de propriedade coletiva e de luta de classes propostas pelo socialismo marxista. Ao contrário, cabe ao operário, por meio de seu trabalho, adquirir o seu patrimônio, pois “aos deserdados da fortuna, aprendam da Igreja que, segundo o juízo do próprio Deus, a pobreza não é um opróbrio e que não se deve corar por ter de ganhar o pão com o suor do seu rosto” (LEÃO XIII, 1891, parágrafo 13). O papa Leão ainda enfatiza:

De facto, como é fácil compreender, a razão intrínseca do trabalho empreendido por quem exerce uma arte lucrativa, o fim imediato visado pelo trabalhador, é conquistar um bem que possuirá como próprio e como pertencendo-lhe; porque, se põe à disposição de outrem as suas forças e a sua indústria, não é, evidentemente, por outro motivo senão para conseguir com que possa prover à sua sustentação e às necessidades da vida, e espera do seu trabalho, não só o direito ao salário, mas ainda um direito estrito e rigoroso para usar dele como entender. Portanto, se, reduzindo as suas despesas, chegou a fazer algumas economias, e se, para assegurar a sua conservação, as emprega, por exemplo, num campo, torna-se evidente que esse campo não é outra coisa senão o salário transformado: o terreno assim adquirido será propriedade do artista com o mesmo título que a remuneração do seu trabalho. Mas, quem não vê que é precisamente nisso que consiste o direito da propriedade mobiliária e imobiliária? Assim, esta conversão da propriedade particular em propriedade colectiva, tão preconizada pelo socialismo, não teria outro efeito senão tornar a situação dos operários mais precária, retirando-lhes a livre disposição do seu salário e roubando-lhes, por isso mesmo, toda a esperança e toda a possibilidade de engrandecerem o seu património e melhorarem a sua situação (LEÃO XIII, 1891, parágrafo 4º).

A *Rerum Novarum* reforça que as pessoas menos favorecidas financeiramente devem aceitar com paciência as diferenças de condições, pois é da natureza divina estabelecer “diferenças de inteligência, de talento, de habilidade, de saúde, de força; diferenças necessárias, de onde nasce espontaneamente a desigualdade de condições” (LEÃO XII, 1891, parágrafo 9º). Nesse mesmo parágrafo, há a menção de como é proveitosa essa condição, uma vez que, segundo Leão XIII, é ela a razão de ser da sociedade, já que permite que os indivíduos partilhem as suas habilidades diversas de forma harmônica. Resumindo o pensamento ponderado, “o operário deveria através do trabalho lutar para conseguir um modesto patrimônio tendo o Estado o dever de fazer com que as leis favorecessem tal aquisição e zelasse pela sua proteção” (BATISTA, 2009, p. 08-09).

A encíclica de 1891 ressalta que ao Estado cabe zelar pelo bem comum, pela distribuição justa de bens, de forma a proporcionar uma vida digna aos indivíduos. A sua função consiste em “cuidar igualmente de todas as classes de cidadãos, observando rigorosamente as leis da justiça, chamada *distributiva*” (LEÃO XIII, parágrafo 18). Considerando o ideal ultramontano, a aplicação da justiça distributiva deve ser inspirada na moral cristã católica, conforme explica o Papa:

E a Igreja, efectivamente, que haure no Evangelho doutrinas capazes de pôr termo ao conflito ou ao menos de o suavizar, expurgando-o de tudo o que ele

tenha de severo e áspero; a Igreja, que se não contenta em esclarecer o espírito de seus ensinos, mas também se esforça em regular, de harmonia com eles a vida e os costumes de cada um; a Igreja, que, por uma multidão de instituições eminentemente benéficas, tende a melhorar a sorte das classes pobres; a Igreja, que quer e deseja ardenteamente que todas as classes empreguem em comum as suas luzes e as suas forças para dar à questão operária a melhor solução possível; a Igreja, enfim, que julga que as leis e a autoridade pública devem levar a esta solução, sem dúvida com medida e com prudência, a sua parte do consenso (LEÃO XIII, 1891, parágrafo 8º).

Diante da expressa, ao Estado cabe aplicar os princípios da justiça de acordo com os preceitos da moral católica. Diferente da proposta burguesa e socialista acerca do papel do Estado, a Cúria Católica apoia a opinião de que o poder público deve interferir na sociedade desde que suas ações estejam de acordo com a autoridade de Deus, levando em conta a instituição natural (família) e a instituição sobrenatural (Igreja), pois, segundo enfatiza o pontífice, “é evidente que se deve visar antes de tudo o objecto principal, que é o aperfeiçoamento moral e religioso” (LEÃO XIII, 1981, parágrafo 33).

É interessante perceber como a *Rerum Novarum* apresenta um caráter, digamos, inovador. A partir dessa encíclica, observamos o fenômeno denominado como flexibilização da Igreja Católica, acontecimento que proporcionou o diálogo entre a Cúria e a Modernidade. Longe da postura ingênua de se reivindicar uma paralisação do pêndulo⁴², de maneira a restaurar os valores medievais no mundo moderno, Leão XIII adere à estratégia de agir no mundo liberal de forma a promover a recristianização da sociedade.

No que concerne à educação, por experiência de anos, a Igreja Católica percebia “como infalível em matéria de dogma e moral” (CURY, 1978, p. 41). Esse autor ainda afirma:

A educação é vista como sendo o veículo integrador das gerações às novas condições de um mundo em mudança. Ela deve organizar-se como instrumento de adaptação às situações novas de um meio social essencialmente dinâmico. Neste sentido, a educação é tão imprescindível que do seu sucesso ou não, depende o crescimento ou perecimento da civilização. Por isso ela revê seus meios e fins, para reciclá-los às novas circunstâncias (CURY, 1978, p. 80).

⁴²Manoel (2004, p. 123) utiliza-se da expressão *O Pêndulo da História* de forma conotativa para ilustrar o afastamento do homem moderno das coisas de Deus, na ocasião da passagem do Feudalismo para o Capitalismo. Segundo esse autor, “a partir do momento que o pendulo da história se afastou do centro do equilíbrio, toda estabilidade, paz, liberdade e justiça, que teriam reinado no milênio medieval, foram quebradas e novamente o homem presumiu poder criar uma sociedade moderna assentada exclusivamente na Razão, no direito e na moral contratual, sem a tutela e a ingerência católica”.

Seguindo a linha de raciocínio da encíclica aqui apresentada, a educação confessional também sofreu um processo de flexibilização na tentativa de se adaptar aos novos. Para atingir os objetivos almejados pela política de reação, a Igreja Católica utilizou-se da educação escolar, conforme perceberemos a seguir.

3.2 A presença da Igreja Católica na Educação Mineira

O clima laico, instalado pela modernidade no mundo europeu, fez com que a Igreja Católica engendrasse uma política de restauração dos preceitos religiosos. No contexto brasileiro, o projeto de reação católica apropriou-se da dimensão educacional para atingir os seus objetivos.

No Brasil, desde os tempos dos primeiros jesuítas, o ideal católico de catequese pautou-se no processo de evangelização, caracterizado sob a forma do trabalho docente. O ensino, cuja finalidade era formar bons cristãos consistiu, exclusivamente, no ensinamento da doutrina católica. O regime monárquico adotou a religião católica como oficial, mas a entrada dos ideais de modernidade, fruto das revoluções burguesas na Europa, fez com que os princípios religiosos católicos fossem perdendo força nos assuntos políticos. Aos poucos, o ensino religioso foi perdendo espaço junto às legislações, a exemplo da Reforma Leônicio de Carvalho quando propôs que o ensino da religião deixasse de ser obrigatório.

Com a república a influência positivista na educação se torna marcante e esse fator acentuou a política de descentralização da organização escolar. O sistema de descentralização do ensino acabou por beneficiar a iniciativa privada que associou os seus interesses à necessidade do Estado de oferecer a instrução à população. Dada a necessidade de expansão do ensino, o setor público associou-se ao movimento de restauração católica da Igreja. Esse movimento de reestruturação do catolicismo passou a se processar com mais rigor no Brasil no período republicano. Devido à separação oficial entre a Igreja e o Estado proposta pela Constituição nesse período, na tentativa de resgatar a religiosidade, o bispado recorreu aos institutos religiosos estrangeiros, convocando-os para regularizar o ambiente de evangelização em terras brasileiras. Foi assim que as congregações religiosas, sob a forma de missões, se instalaram em maiores proporções em nosso país. Elas tinham o objetivo de reformar a moral

cristã dos brasileiros, a partir dos ideais do catolicismo, utilizando-se, para esse fim, de instituições educativas.

No caso de Minas Gerais, o firmamento do catolicismo se reveste de peculiaridades, uma vez que a religião aqui apresentou uma característica fortemente exteriorista⁴³. Em território mineiro, as congregações foram importantes na organização da vida religiosa da população desde os tempos de colônia. As congregações religiosas estrangeiras que se estabeleceram em Minas, para organizar a vida religiosa do lugar, contou com o apoio das oligarquias coronelistas. Isso porque houve o interesse dos coronéis⁴⁴ em manter o controle da população local. Eram eles que exerciam as lideranças em níveis local e regional e, por ser assim, definiam as escolhas dos eletores. Com a Lei nº 3.029 de 1881, conhecida como Lei Saraiva, não mais se permitiu o voto dos analfabetos e, na metade do século XIX somente “10% da população livre em idade escolar havia frequentado a escola primária” (BOAVENTURA, 2010). Por isso, era interessante para as oligarquias o trabalho ideológico realizado pela Igreja por meio das congregações.

Um marco importante para a história da Igreja em Minas Gerais foi a criação do Bispado em Mariana em 1745. Esse município contou com a presença de uma das primeiras dioceses no Brasil, sob a direção dos irmãos lazartistas. A intenção do papado com essa criação foi, além do projeto ultramontano de formação do clero em terras brasileiras, atender “as reclamações dos moradores das Minas em prol da criação de escolas para seus filhos” (LOPES e BICALHO, 1993, p. 50). Cinco anos depois da criação do bispado, foi fundado o Seminário de Mariana – cujo nome oficial era Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte – um lugar que, além de formar religiosos, era aberto ao estudo público para preparação dos filhos das elites que, depois, continuariam os estudos em Portugal.

⁴³ As Irmandades religiosas se firmaram, entre outros, por meio dos símbolos religiosos. Junto a esses símbolos, rituais como romarias, procissões e culto à imagem dos santos, consistiram-se numa maneira de atingir a mentalidades da população mineira. Assim, arraigar os costumes católicos na mentalidade das pessoas do lugar, de forma se tornarem um hábito presente nas mais diversas manifestações do corpo social local, resultou numa “mentalidade fortemente exteriorista de Minas colonial” (MATA, 1997, p. 50).

⁴⁴ Segundo LEAL (1975, p. 101), o coronelismo foi um fenômeno na existência político-social do Brasil, pautado na figura do proprietário de terra. A política dos coronéis caracterizou-se por “um compromisso típico do sistema em que os chefes locais prestigiavam a política eleitoral dos governantes e deles recebiam o necessário apoio para a montagem das oligarquias municipais” (Ibidem, idem).

De acordo com Rossi (2006, p. 80), foi o bispo D. Viçoso (1844-1897) que “consolidou na diocese o trabalho dos lazaristas, que assumiram a direção do seminário e a chegada das Filhas da Caridade”, também conhecidas como Irmãs de São Vicente de Paulo.

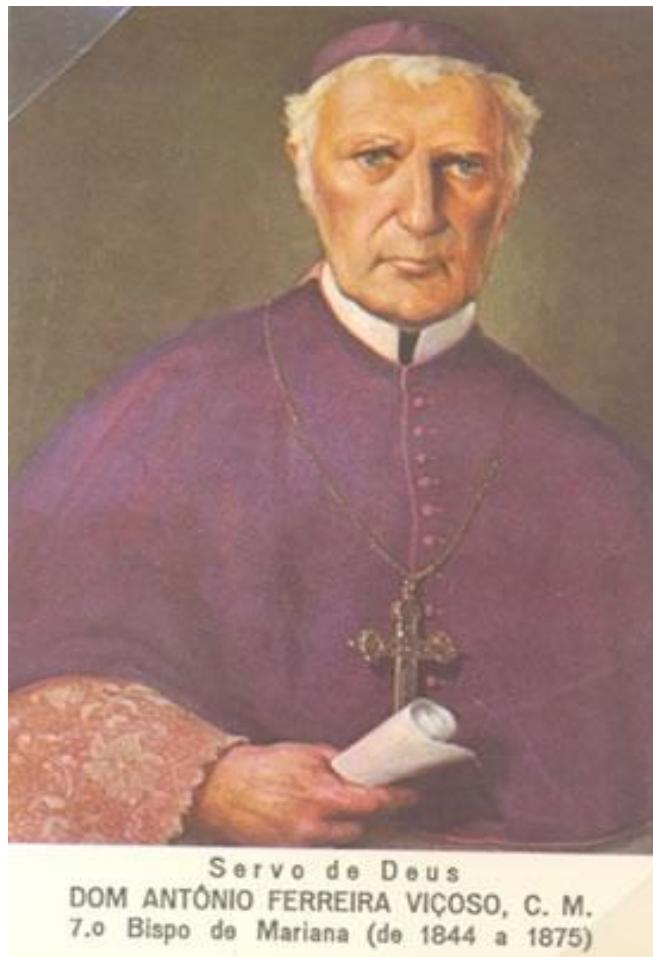


Figura 4: D. Viçoso bispo de Mariana, MG.

Fonte: Sítio oficial do Santuário do Caraça (Mariana, MG).

As irmãs vicentinas fundaram, em 1849, o primeiro colégio religioso feminino em Minas Gerais: o Colégio Providência. Além das obras de caridade em orfanatos e asilos e serviço de enfermagem prestados em Santas Casas e Hospitais, a congregação das irmãs foi uma, dentre tantas outras, das responsáveis pelo crescimento das redes e escolas e colégios.

Muitas outras congregações femininas se instalaram no Brasil, como nos informa Azzi (1986, p. 34): Irmãs de São José de Chambéry, as Franciscanas da Caridade e Penitência, as Filhas de Maria Auxiliadora, as Irmãs Dominicanas, para citar algumas. Além das obras de caridade, essas congregações atuaram principalmente no campo educativo, fornecendo

instrução elementar na tentativa de sanar as carências da alfabetização – e, assim, compor eleitores, importantes para manutenção das oligarquias no poder – e, também, formar profissionais para atuar no ensino primário.

Como já ressaltamos neste trabalho, as poucas escolas primárias existentes nas províncias eram insuficientes e onerosas e funcionavam sob instalações inapropriadas e possuíam ensino precário. Devido aos elevados gastos com a educação pública, as províncias se colocaram em defesa do ensino privado. Também:

Nesse conjunto de conflitos, a formação feminina ficou prejudicada, pois meninas cresciam analfabetas, sem uma mínima instrução, vivendo em casa, sendo preparadas tão somente para o casamento, ou viviam enclausuradas nos recolhimentos (ROSSI, 2006, p. 81).

Relembrando a Lei de 15 de outubro de 1827, foi pensado o estabelecimento de uma educação que formaria professores capacitados para atuar no ensino primário. Mesmo quando a Constituição do Império prescreveu como gratuito o ensino primário, o governo estabeleceu “um currículo não profissionalizante para a educação feminina, voltado para a formação de donas-de-casa, compostas das disciplinas: leitura, escrita, doutrina católica e prendas domésticas” (MANOEL, 2008, p. 23). Todavia, a educação feminina assumiu novas proporções:

Na sociedade patriarcal a educação feminina restringiu-se às boas maneiras e às prendas domésticas, porém, com o movimento crescente de urbanização e industrialização, a sociedade passou a exigir da mulher certo desembaraço em decorrência da necessidade de frequentar as festas e reuniões sociais que se tornavam cada vez mais regulares (INÁCIO FILHO, 2002, p. 54).

Somando-se ao desejo das famílias em educar as jovens, no interior do novo padrão exigido pela cultura urbana, aos interesses da Igreja em disseminar o catolicismo, alastraram-se as escolas para a formação de moças. As instituições escolares destinadas à educação das mulheres foram relegadas aos cuidados das irmãs de diversas congregações religiosas. Nessas escolas, a internalização dos preceitos cristãos católicos era essencial para que as jovens viessem a exercer o papel para o qual seriam destinadas no interior de suas futuras famílias.

Grande estratégia da Igreja, no projeto de reação católica, foram as Escolas Normais, formadoras de professoras primárias:

No decorrer da história das Escolas Normais, prevaleceu a preocupação com a inculcação de padrões morais e religiosos convenientes ao Estado. [...] O professor, antes de tudo, tinha que se conscientizar que sua função era de disseminador da moral pregada pela classe senhorial, já que a Escola Normal nasceu ligada a consolidação do poder dos grandes proprietários (MENDONÇA, 2000, p. 67).

Sob a responsabilidade das congregações religiosas, as Escolas Normais compuseram um importante meio para centralizar e aprofundar a doutrina católica na sociedade. Essas instituições educativas vieram a calhar nos planos da Igreja, bem como das oligarquias, principalmente no que diz respeito à educação de meninas.

3.3 As Escolas Normais em Minas Gerais

A institucionalização das Escolas Normais liga-se à história da profissão docente. Com as novas concepções provenientes de uma cultura urbana, os modos de ser, agir e pensar veicularam-se ao fortalecimento do ambiente escolar. A escola se consolidou como o espaço ideal de construção de posturas adequadas à nova realidade. É aí que as Escolas Normais se instituem, consolidando-se como espaços importantes de criação de identidades e de reconhecimento da profissão de professor.

Com a formação dos Estados Modernos na Europa, houve a necessidade de um corpo de funcionários preparados para desenvolver com aptidão os serviços públicos. As Escolas Normais surgiram com esse objetivo, uma vez que, com a ascensão de uma cultura burguesa e urbana, essas instituições se tornaram responsáveis pela “constituição de funcionários públicos treinados para exercer funções que antes eram monopólio do campo religioso ou de mestres despreparados que em geral exerciam o magistério como ocupação secundária” (VILLELA, 2008, p. 29).

No final do século XVIII, o Estado percebeu a necessidade de institucionalizar o ofício de professor e, dessa maneira, exercer o controle sobre os conhecimentos transmitidos aos futuros docentes. As Escolas Normais, então, passaram a se constituir como um espaço de

formação autorizado pelo Estado, cuja preocupação era incutir um conjunto de normas regulamentadoras da profissão, para formar o professor ideal. Desse modo,

As Escolas Normais, desde o momento de sua institucionalização, foram importantes ‘agências’ na mediação da cultura, ou melhor, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas técnicas necessárias à formação de professores. Consideramos a Escola Normal, um ‘ethos’ que elabora uma cultura pedagógica para a formação de professores. (MARTINS, 2009, p. 174).

Apesar da institucionalização da formação de professores ser reclamada a partir do século XIII, desde antes havia reivindicações de que o educador devesse ser preparado. Muito antes, acreditou-se que a educação de crianças e da juventude devesse ser ofício de gente especializada. Ainda no século XVII,

Dos pais, poucos são aqueles que podem ensinar aos filhos qualquer coisa de bom, quer porque eles próprios nunca aprenderam nada de bom, quer porque, devendo ocupar-se de outras coisas, descuram este seu dever. E, dos mestres poucos são aqueles que sabem instilar bem no ânimo da juventude coisas boas; e, se por vezes aparece um, logo qualquer sátrapa o chama para prestar os seus serviços em privado, em proveito dos seus (COMENIUS, 2001, p. 41-42).

Na obra *Didática Magna*, Comenius (1592-1670) propõe uma reforma da escola, no que diz respeito ao ensino, à aprendizagem e ao método. Proposta em um período de transição, a obra aponta um ideal sobre o jeito de se ensinar. Na concepção desse autor, é importante que o ensino seja ministrado por alguém habilitado, capaz de “primeiro, tornasse ávido de cultura, mais ainda apto para a cultura” (COMENIUS, 2001, p. 173).

A primeira iniciativa de institucionalização de um curso para formar professores surge somente no século XVII, com o francês Jean Baptiste La Salle (1651-1719), fundador da Congregação Cristã do Lassalista. Entretanto, o estabelecimento das Escolas Normais ocorreu mesmo em 1794, com Joseph Lakanal (1762-1846). Além de suprir a necessidade de constituição de professores e de reordenação metodológica do ensino, sob o forte ideal iluminista, “o projeto de formação docente de Lakanal era uma expressão ao final do século XVIII” (ARAÚJO et al., 2008, p. 15).

O ideário de universalização da educação escolar permanece no século XIX. Nesse século, proliferaram-se pela Europa os sistemas nacionais de ensino. As exigências socioeconômicas e culturais desencadearam a necessidade de instrução de pessoas nos centros urbanos. E, para ensinar os novos urbanos a se ter consciência de civilidade, como já foi dito aqui em outros momentos, apostou-se no ensino elementar e na formação de professores para atuar nesse grau de ensino. Sob a direção do Estado, as escolas normais foram difundidas na tentativa de se estruturar a educação nos diversos segmentos sociais.

No Brasil, como foi possível perceber, não houve a estruturação de um sistema nacional de ensino, sendo somente instituídos leis e decretos isolados. Contudo, não podemos perder de vista que o ideal de instrução, fundado sob a perspectiva iluminista da educação escolar, se manifestou em nosso país na forma do projeto das escolas normais europeias. Os modelos das Escolas Normais brasileiras privilegiaram as relações de poder dos grupos hegemônicos. Por exemplo, a Escola Normal de Niterói, a primeira do Brasil, “se assemelhou mais às escolas do período da Restauração Francesa” (VILLELA, 2008, p. 31).

Essa tendência conservadora, aqui no Brasil, utilizou-se das Escolas Normais para difundir a visão de mundo civilizado. Para instruir sem abrir mão de seus privilégios, os grupos conservadores apoiaram-se na formação de professores, na tentativa de transformá-lo em um agente eficiente na reprodução de conhecimentos. Ao mesmo tempo, esse profissional deveria proporcionar a instrução necessária aos segmentos marginalizados da sociedade brasileira, e deveria conservar a ideologia dos grupos dominantes.

Desde os tempos da lei Couto Ferraz, a figura do professor primário era a de um agente disseminador da ordem preestabelecida. E, para exercer de modo eficiente o seu papel moralizador, o professor primário não necessitava de formação intelectual. A proposta dos professores adjuntos, então, privilegiou a formação prática, sem a preocupação com a teoria. Segundo Villela (2008, p. 34), observando o Decreto 1331 de 1854, “os professores poderiam até ser mal formados, contanto que fossem bem vigiados”.

No Brasil, o problema da instrução exigiu uma redefinição de postura. A difusão da escolarização era uma necessidade, haja vista ser primazia civilizar a população, tornando-a produtiva para o país. Também o voto do cidadão, que precisava ser alfabetizado, gerou um discurso em prol da educação escolar, ainda no final do século XIX:

Tantas mudanças não poderiam deixar de repercutir nos rumos da instrução no país. Novos serviços demandavam um novo tipo de formação escolar para uma sociedade que se urbanizava e começava a vislumbrar a possibilidade do início de uma industrialização. [...] A nova conjuntura fez com que as preocupações com a educação do povo retornassem à ordem das discussões (VILLELA, 2008, p. 35).

Junto à nova conjuntura de difusão da educação popular, a formação de professores e de uma instituição capaz de formá-lo ganha outro enfoque. Para fazer o ensino primário, oferecido às classes subalternas, era importante melhorar a qualidade de formação de professores. Tornar esses profissionais suscetíveis a orientar a educação de crianças e jovens era prioridade, pois “por seu intermédio se formariam cidadãos produtivos à nação, conscientes nas urnas, moralizados pais e mães da família” (VILLELA, 2008, p. 41).

Em Minas Gerais, as Escolas Normais se firmaram como instituições formadoras de professores somente nos finais do século XIX. Nessa época, segundo documento do Fundo de InSTRUÇÃO da Secretaria dos Negócios do Interior, o perfil profissional do professor primário no estado apresentava-se na seguinte proporção:

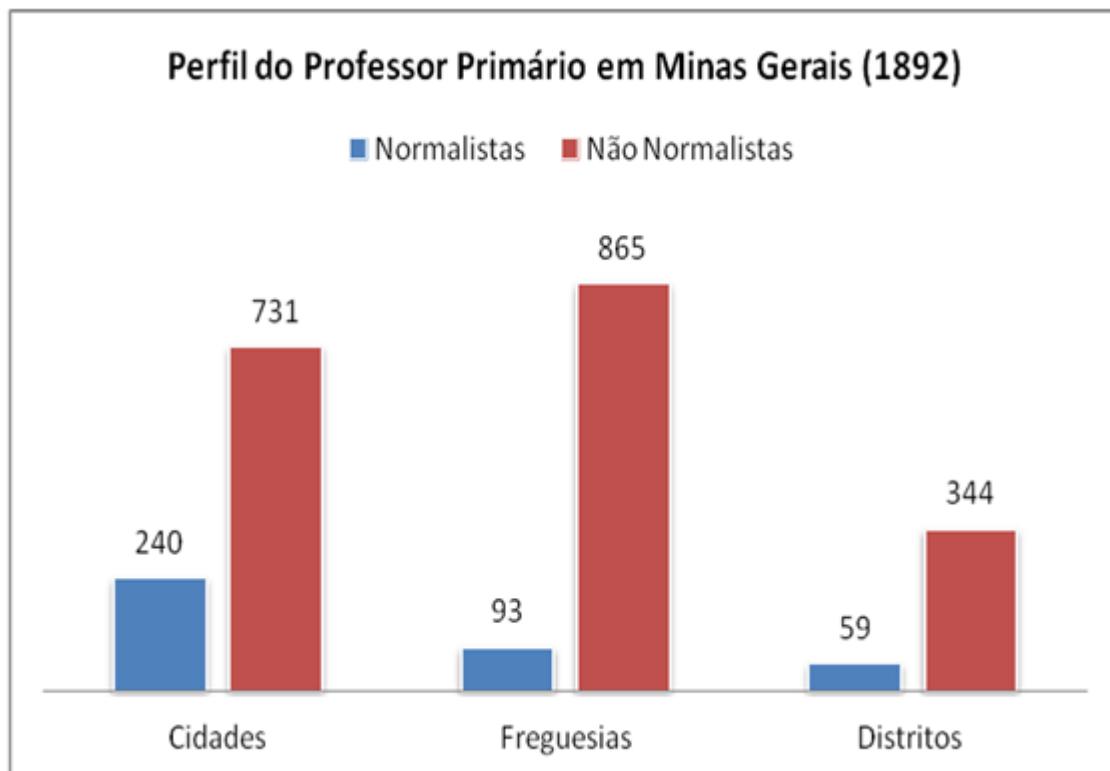


Gráfico 2: Perfil do Professor Primário em Minas Gerais (1892).

Fonte: APM (Documentos da Secretaria do Interior nº. 831).

Observando o gráfico, é possível dizer que, no ano de 1892, o estado mineiro contava com um total de 2.332 professores. Desse total, somente 16,8% eram normalistas⁴⁵ enquanto o grande montante, em torno de 83,2% do corpo docente, não havia passado pelas escolas normais. Dentro do universo de normalistas, a maioria se encontra nas cidades: 61,2%, enquanto 38,8% se aglomeravam nas freguesias e distritos. Entre os docentes não normalistas, ao contrário, há uma proporção de 37,7% de profissionais que atuam nas zonas urbanas para 62,3% dos que atuam em freguesias e distritos. Examinando o volume de normalistas, percebemos a sua maior proporção nas cidades, lugares de cultura urbana. Nas cidades é que se desembocaram elementos fundamentais para o desenvolvimento dos ideais modernos. Por isso, o percentual de normalistas é maior nos centros de desenvolvimento econômico e social.

Nos centros urbanos, a profissão docente recebeu destaque como importante elemento na difusão dos valores republicanos. A fundação de escolas normais em Minas Gerais, portanto, “possam a ser reclamados com maior constância e coroados de algum êxito” (TANURI, 2000, p. 66). O movimento de defesa das escolas normais, que começou em função da necessidade de expansão do ensino primário e, conforme Mourão (1959), teve seu êxito com a Lei nº 13 de 1835, que determinou a criação dessas escolas. Este autor destaca, também, que em 5 de março de 1840:

Fica inaugurada a primeira Escola Normal da Província de Minas Gerais. A escola do seu diretor [Professor Francisco de Assis Peregrino] 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 apresentado ao governo extensa memória sobre o ensino simultâneo que ele próprio havia observado na França. A Escola, certamente, seria orientada no sentido de formar mestre especialistas no método de ensino simultâneo, pois notava-se, na época, uma reação contra o ensino individual, método considerado obsoleto e inadequados a classes numerosas (MOURÃO, 1959, p. 32-33).

Apesar da lei de criação datar o ano de 1835, a Escola Normal de Outro Preto só se instala em 15 de agosto de 1840. Segundo a Lei nº 13, os professores para atuarem nesta

⁴⁵ Eram chamadas de Normalistas as pessoas que recebiam instrução nas Escolas Normais. Os normalistas eram formados em cursos de grau secundário, cujas instituições, considerando o período do Brasil República, eram, normalmente, anexas aos Grupos Escolares. No caso das mulheres – que constituíam a maioria dos frequentadores das escolas normais –, além de preparo para um casamento bem sucedido, eram formadas para serem professores atuantes no ensino primário.

escola normal, deveriam realizar concursos e provas de habilidade docentes, mesmo os mestres oriundos de escolas particulares. Esses exames de habilitação deveriam, ainda, ocorrer periodicamente.

Com o tempo, outras cidades mineiras investiram na abertura de escolas normais. Apoiada no discurso republicano que depositou na formação de professores a missão de reformar a educação primária, houve significativo aumento no quantitativo de Escolas Normais de Minas Gerais. Até o fim do século XIX, o estado mineiro contava com oito estabelecimentos⁴⁶:

Local	Ano de Criação
Ouro Preto	1835
Campanha	1871
Diamantina	1879
Paracatu	1879
Montes Claros	1879
Sabará	1881
Uberaba	1881
Juiz de Fora	1884
São João Del Rey	1884

Quadro 4: Escolas Normais em Minas Gerais.

Fontes: APM (várias Pcts. do SI⁴₂); Araújo (2008); Durães (2002).

⁴⁶ Segundo Durães (2002), o Regulamento 1972, desencadeou uma série de implantações de escolas normais. Longe de corresponder as expectativas governamentais no que se refere à formação docente, o número de escolas normais mineiras eram, apesar do significativo aumento, insuficientes para os padrões da época. Além das instituições mencionadas no quadro nº 4, também foram criadas escolas normais em outras localidades: Minas Novas, Cataguazes, Sete Lagoas, Pouso Alegre, Araçuaí, Januária, Barbacena, Três Pontas, Serro e Itajubá. Algumas dessas escolas normais eram subvencionadas pelo governo municipal e, muitas delas, funcionavam em espaços improvisados, em condições impróprias de ensino e com irrisória remuneração do corpo docente.

No final do século XIX, Minas Gerais era a província que apresentava maior número de escolas normais, haja vista a importância de se estabelecer a expansão do ensino primário. A formação de profissionais docentes em lugar especializado poderia ampliar a credibilidade da instrução primária e, dessa maneira, contribuir para a propagação do ensino. A difusão do ensino primário era a preocupação central dos dirigentes mineiros, cujo interesse era o engrandecimento estatal. A criação de escolas normais era muito importante para a formação do corpo docente, uma vez que os professores formados em escolas especializadas poderiam contribuir com a tarefa de ensinar às novas gerações os deveres de homem e cidadão.

Mas, apesar do alto quantitativo de escolas formadoras de professores e do discurso a favor da instrução, o ensino normal em Minas Gerais, assim como em outras províncias do Brasil, foi marcado por descontinuidades. A Escola Normal de Outro Preto, por exemplo, criada em 1835, só foi instalada no ano de 1840. Fechada em 1842, essa Escola Normal só foi reaberta em 1847, voltando a ser interrompida cinco anos depois. De acordo com Borges et al. (2011, p. 03), “a Escola Normal de Ouro Preto voltou a funcionar, com maior vigor, na década de 70 do oitocentos”.



FIGURA 5: Escola Normal de Ouro Preto, MG

Fonte: Acervo Fotográfico do Arquivo Público Mineiro (MM-198).

Com a transferência da capital mineira, a centralidade da Escola Normal de Ouro Preto foi transferida para Belo Horizonte. Esse foi mais um motivo que contribuiu para a atuação efêmera dessa Escola Normal. Outro motivo encontrado faz referência, novamente, ao ensino privado oferecido pelas Congregações religiosas, como perceberemos no decorrer deste trabalho.

Dentro desses moldes, podemos citar também a Escola Normal de Uberaba, criada por meio da Lei Mineira nº. 2.783, de 1881. Instalada em 15 de julho de 1882, a Escola Normal de Uberaba destinou-se a preparar professores, de ambos os sexos, para o magistério primário. Essa escola foi fechada em março de 1905. É interessante notar que o fechamento da Escola Normal de Uberaba coincide com o ano de abertura do Colégio Nossa Senhora das Dores. De acordo com Guimarães (2009), esse colégio fundado pela Igreja Católica e sob a direção das Dominicanas de Monteils de origem francesa, atendia, na forma de internato e externato, os estudantes do sexo feminino, além de oferecer o curso primário.

Muitas das descontinuidades das atividades educacionais nas escolas normais mineiras, a exemplo de outras localidades do Brasil, articulam a supremacia do ensino oferecido pelas instituições particulares. Tal situação, Araújo (2006, p. 220) denomina intercambiamento, um fenômeno caracterizado pela parceria entre as instituições públicas e privadas. De acordo com esse autor, “há uma publicização da iniciativa particular, quando anuncia estímulo à iniciativa privada para que ela possa colaborar com o Estado na luta pela ignorância” (ARAÚJO, 2006, p. 220). O estado alegava falta de condições estruturais para manter as Escolas Normais públicas e, por assim ser, contou com a iniciativa particular, especialmente as de cunho confessionais, para levar adiante a luta contra o analfabetismo. Para formar professores primários, o poder público estatal contou com a parceria das congregações religiosas.

O ensino particular, oferecido no Colégio das Irmãs, era predominantemente voltado para a educação de famílias abastadas e de classe média mineira. Esses colégios privilegiavam a pequena camada da sociedade, capaz de pagar as mensalidades e de arcar com os preços dos enxovais necessários para a entrada na instituição. Os cursos normais públicos oficiais aberto nas províncias mineiras eram frequentados por meninas pobres que, mais tarde, atuariam no ensino primário como meio de sobrevivência. Ao contrário, nas escolas normais particulares ministrava-se um conhecimento cultural voltado para a erudição das jovens e futuras mães de família.

3.4 Congregações Religiosas e a Formação de Professoras Primárias

A abertura da sociedade brasileira aos valores da modernidade europeia exigiu uma redefinição de postura da mulher. A urbanização e a infiltração da cultura liberal na mentalidade dos brasileiros trouxeram consigo valores de uma sociedade burguesa que, também, atingiu a educação feminina:

Dessa forma, não era mais o bastante que as mulheres soubessem apenas dirigir a casa e governar os escravos. Tornava-se necessário, diria até imperioso, que as mulheres soubessem ler, escrever, conversar, que conhecessem ao menos por informação, um pouco do mundo situado além dos muros de suas casas e das paredes das paróquias mais próximas. Em outras palavras, era necessário educar e cultivar as jovens (MANOEL, 2008, p. 24-25).

A penetração dos ideais liberais dentro dos ambientes intelectuais, advindos, principalmente, da Revolução Francesa, atingiu as camadas elitistas, brasileira e mineira. Conceitos de civilização e cultura, juntamente ao desenvolvimento do saber científico capaz de nos impulsionar a tempos mais evoluídos, ganharam expressão nos costumes da nossa gente. Conceitos aristocráticos sobre polimento cultural e boas maneiras atingiram de sobremaneira a educação de meninas. Isso porque:

A burguesia francesa [...] permaneceu estreitamente vinculada à tradição de corte em seu comportamento e no controle de suas emoções, mesmo depois de demolido o edifício do velho regime. Isso porque graças ao estreito contato entre os círculos aristocráticos e de classe média, grande parte das maneiras cortesãs, muito tempo antes da revolução haviam sido também aceitas pela classe média. Pode depreender, então, que a revolução burguesa na França, embora destruindo a velha estrutura política, não subverteu a unidade dos costumes tradicionais (ELIAS, 1994, p. 63).

Em Minas Gerais, os cursos normais tiveram como atrativo uma educação voltada para o polimento cultural, além de educar as moças para um futuro casamento e para a criação dos filhos. Nesse encalço, as escolas religiosas privadas, comandadas por freiras de origem europeia, principalmente as francesas, gozaram de maior prestígio. Associada aos interesses do Estado, a Igreja emergiu como o ente responsável pela conservação do tradicionalismo mineiro. Apesar de caber ao Estado muitas das ações de nomeações de mestres, organização e

coordenação de programas de estudos, a avaliação e a verificação do ensino destinado às crianças e jovens eram realizadas por representantes da Igreja ou a pedido dela. Por isso, veremos a ação de padres católicos atuando, principalmente, no campo da educação escolar. Perceberemos também o apoio do Estado quanto à implantação e à subvenção ao ensino particular secundário oferecido pelas congregações religiosas, sobretudo para a formação de professoras para atuar no ensino primário.

As congregações religiosas, que chegaram ao Brasil devido às missões ultramontanas, passaram a oferecer, além do ensino primário em locais improvisados, o ensino secundário destinado à formação técnica para os homens e ao magistério para as mulheres. Os Estados investiram nessas iniciativas particulares, advindas das congregações, com o objetivo de oferecer educação para a juventude com base nos preceitos cristãos.

As congregações eram, em sua maioria, formadas por leigos e clérigos consagrados. Os leigos, chamados povo de Deus, eram pessoas comuns dispostas a dedicar suas vidas ao serviço de transmissão dos valores cristãos. O clérigo consagrado era composto pelos monges, tais como os beneditinos, que são monásticos, vivendo enclausurados nos mosteiros, dedicados exclusivamente às atividades religiosas. Também são clérigos consagrados os frades e as freiras, religiosos que vivem nos conventos e dedicam sua vida à caridade, à pregação e à evangelização. São exemplos dessa modalidade religiosa os franciscanos, dominicanos, agostinianos e as carmelitas, que renunciam à posse de bens e vivem da caridade dos outros.

A presença das congregações religiosas no Brasil é percebida desde os tempos do colonialismo, especialmente depois da expulsão dos jesuítas devido ao decreto de Pombal. Com as missões ultramontanas e o interesse da aristocracia em manter a cultura de privilégios, a presença das congregações em terras brasileiras cresceu bastante. Leonardi (2008), com base nos dados do Centro de Estatística Religiosa e Investigação Social (Ceris), apresenta o quantitativo das congregações que se instalaram no país nos fins do século XIX e início do século XX:

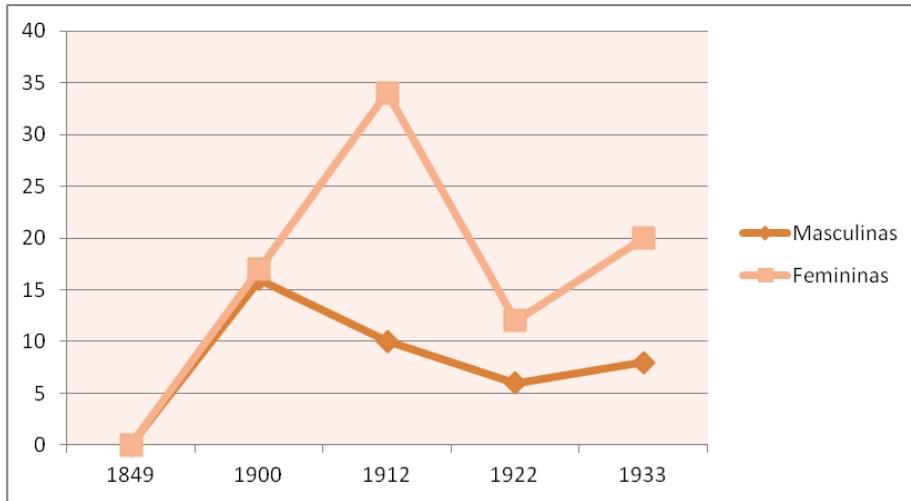


Gráfico 3: Congregações Religiosas Estrangeiras no Brasil (1849-1933).

Fonte: CERIS apud Leonardi, 2008.

Observando o gráfico, concluímos que durante o século XIX o movimento de vinda das congregações masculinas diminui e, contrariamente, as congregações femininas apresentaram um ligeiro aumento. Com o passar do tempo, houve uma inversão desse quantitativo e as ordens femininas ganharam constância, principalmente nos primeiros anos do século XX. Assim, podemos considerar que o número de congregações femininas vai, gradualmente, ultrapassando o quantitativo de congregações masculinas ainda nos últimos anos do século XIX.

Para entender o aumento das congregações do espaço nacional brasileiro, não podemos esquecer que, além dos interesses das oligarquias políticas, no contexto europeu, a Igreja estava amortecida, seus ideais enfraquecidos pelos ideais laicos e outros valores pós-revolucionários:

Naquele momento na Europa, a crise que a Igreja enfrentava em vários países, colocava em situação adversa as inúmeras Congregações religiosas que sofriam perseguição, constrangimentos e até expulsão. Consequentemente, a abertura do Brasil às Congregações europeias não se da aleatoriamente. Havia uma conjugação de interesses que se configurava de um lado, pela busca de alternativas de sobrevivência alimentada pela mística da ação missionária em terras da América e, de outro, pela necessidade de fortalecer a Igreja no Brasil com a rica experiência de padres e irmãs que já atuaram principalmente em obras paroquiais educativas e assistenciais na Europa. (HADDAD; SANTOS, 1992, p. 10-11).

Aliada à luta católica para não perder fiéis, os colégios de ensino masculinos e femininos oferecidos pelas congregações religiosas, principalmente sob a forma de internatos na educação secundária, foram ferramentas importantes no serviço de evangelização por meio da escolarização. A orientação dada às Congregações era a de que atuassem prioritariamente em instituições educacionais de forma a exercer “grande influência na formação da juventude, preparando as moças, no caso dos colégios femininos, para atuarem como exemplos perfeitos de esposas, mães e professoras” (FIGUEIREDO; GOMES, 1993, p. 39).

A maior concentração de Congregações estrangeiras voltadas para a educação feminina situava-se em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro (LEONARDI, 2008). Comparada a outras regiões do Brasil, nesses estados se verificou um pequeno índice de aumento da instrução, consequência de uma atuação política mais efetiva. Quanto à nacionalidade das congregações religiosas nesses estados, tem-se a seguinte visualização:

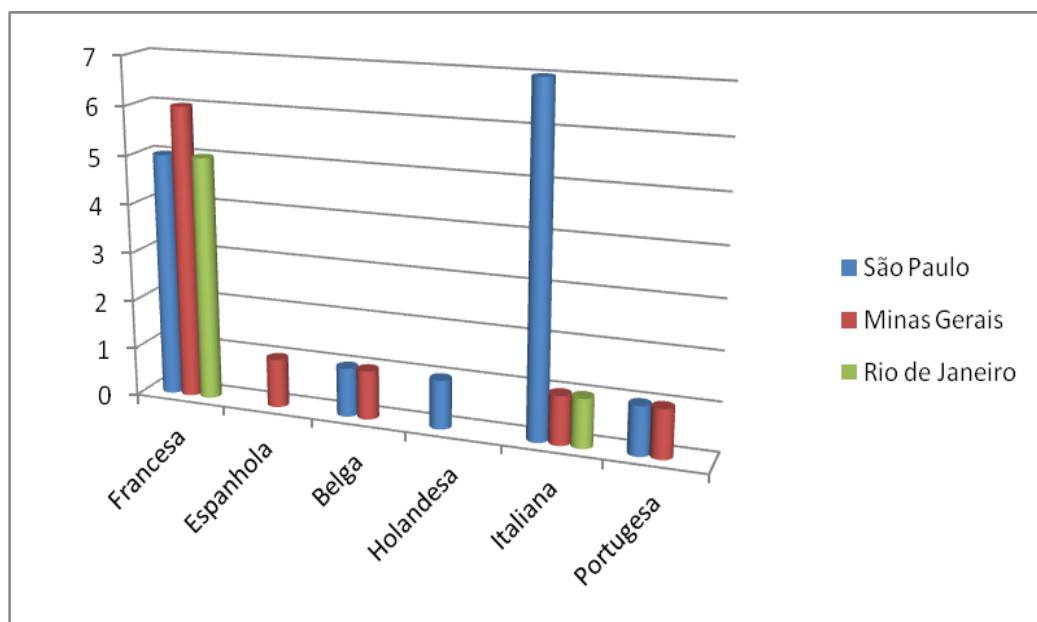


Gráfico 4: Nacionalidades das Congregações Religiosas Femininas (1849-1912)

Fontes: CERIS apud Leonardi (2008).

Ressaltamos a importância de se identificar a nacionalidade das congregações femininas que aqui se instalaram. Elas nos permitem traçar o estilo de educação destinada à formação de professoras que atuariam no ensino primário, bem como o tipo de ensino destinado aos setores menos abastados da população. No caso de Minas Gerais, esse

panorama nos permite visualizar a lógica das relações de poder entre o Estado e a Igreja Católica a partir do momento que analisamos o tipo de educação que ambos ofereceram.

No caso do estado mineiro, a maioria das congregações era de origem francesa. A França, naquela época, exercia grande influência cultural em diversos países do mundo. Quando se falava em valores modernos de civilização e refinamento, pensava-se primeiro nos franceses. Os mineiros não ficaram alheios à influência cultural da França, já que sua elite era grande consumidora de seus produtos culturais: livros, teatros, perfumes, vinhos e ideias. Mas, apesar dos ideais de modernidade importados franceses, a educação moral fornecida pela Igreja era vista como importante para educar, segundo os preceitos da moral cristã, as moças que atuariam no seio familiar ou como professoras na educação primária. Por esse motivo, a instalação das Congregações francesas em Minas Gerais contou com o apoio incondicional das oligarquias. Tal associação estava ligada à necessidade local de educação de moças, futuras professoras no ensino primário.

As instituições escolares católicas privadas também eram responsáveis pela formação de professoras para atuar no ensino primário público. Além da formação de mulheres de família, atuantes como mães e educadoras, havia a preocupação em profissionalizá-las e, desse modo, fazê-las transmitir os ensinamentos religiosos internalizados nos tempos de colégio. Por isso, a quantidade de congregações religiosas femininas aumentou, em função dos colégios masculinos. Seja como for, educar mulheres significou, para os padrões da época, instruir utilizando-se de uma “educação de conduta estética, religiosa e formação para o lar, que salientavam em seu ensino ministrado às alunas, as virtudes da função natural da mulher” (ROSSI, 2006, p. 81).

Nesse sentido, notamos o envolvimento da Igreja Católica com as autoridades políticas de Minas Gerais apesar da separação entre esta instituição e o Estado. A Igreja nunca abriu mão de seu espaço na política local e regional, utilizando-a como base para a reorganização de suas forças para voltar a atuar de maneira mais efetiva nos anos de 1910/20.

3. 5 Considerações parciais

Tendo em vista o exame que acabamos de fazer, vimos que, de início, a Igreja Católica conservou-se na postura de negação dos valores da modernidade. Qualquer artefato ou

epistemologia que tivesse relações com a filosofia racionalista e científica era alvo de abominação por parte da Cúria Católica.

Ocorreu, entretanto, que a Igreja permaneceu isolada em si mesma, perdendo, inclusive, o poder temporal que conservava desde a sua ascensão. A partir disso, os representantes políticos da Igreja perceberam o imperativo de transformação da sua postura política frente necessidade de reafirmação da doutrina católica. Para recuperar um pouco do poder político e do prestígio religioso junto à população católica, a Igreja se equipou de estratégias que pudessem mantê-la em posição privilegiada.

Não vamos aqui nos ocupar de juízos sobre o polêmico *Tratado de Latrão*, pois não é nossa intenção discutir, sob a ótica do maniqueísmo, a postura dos dirigentes católicos. Basta saber que o tratado existiu e ajudou na constituição do Estado do Vaticano, permitindo-nos entender o seu funcionamento enquanto instituição política.

Mas o que realmente importa destacar é o movimento de reação católica. Com o intuito de restaurar a hegemonia da Igreja, publica-se uma série de documentos, denominados encíclicas papais. Uma delas, a *Rerum Novarum* (1891), não fala especificamente sobre a educação escolar, mas trata de assuntos que perpassam pela escola. A família e o Estado são enfocados por ela, sob o ponto de vista religioso, cuja supremacia da primeira deve ser respeitada pelo segundo. A família, aponta Leão XIII, autor da citada encíclica, como instituição sagrada e anterior ao estado tem autoridade para se autogovernar. Esse autogoverno, podemos supor, também diz respeito à decisão sobre o tipo de instrução que a família deseja para os seus componentes.

O movimento de reação católica encontra nas missões uma forma de propagar os ensinamentos contidos nas encíclicas. Ao chegarem ao Brasil, essas missões, na forma das congregações religiosas, encontram terreno propício para o desenvolvimento dessa meta. Em Minas Gerais, especificamente, as congregações religiosas têm na educação, especificamente na educação de moças da classe média, o acolhimento de que necessitavam para se firmarem. Sucedem daí a aliança entre Estado e Igreja. De um lado, os dirigentes mineiros precisavam expandir a rede de escolarização mineira para promover os ideais de ordem e progresso, almejado pelos republicanos. Do outro, a instrução oferecida pelas escolas normais católicas, além da formação docente, objetivou a educação de moças para se mulheres cristãs, boas mães e esposas, propagadoras do ideal católico.

O movimento de reação católica fez bom uso das Escolas Normais, instituições nascidas no âmbito da modernidade francesa, para a formação docente. De origem europeia, as escolas normais cresceram em território brasileiro e, especificamente, em Minas Gerais; no final do século XIX, havia um número significativo delas. Porém, as escolas normais mineiras de caráter público possuíram funcionamento efêmero. Isso aconteceu porque o Estado não investia suficientemente nessas instituições, que foram “engolidas” pelas escolas normais das congregações religiosas, muito melhor equipadas e bem estruturadas para os padrões da época.

CAPÍTULO 4

IGREJA E ESCOLAS NORMAIS: A PRESENÇA DO CATOLICISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS EM MINAS GERAIS

Os primeiros republicanos brasileiros, ao estilo do que vinha acontecendo no mundo europeu, investiram nas Escolas Normais na tentativa de formar professores capacitados para atuar nos primeiros anos de escolarização. Implementadas no Brasil, principalmente em meados do século XIX e início do XX, as Escolas Normais fazem parte do projeto do Estado, e também das Congregações Religiosas, para as constituírem como lócus de formação ideológica⁴⁷. No caso de Minas Gerais, as Escolas Normais além de atender a necessidade do estado, que era atender a demanda de formação docente, também veio atender os desígnios do movimento da reação católica. Por ser assim, com esse capítulo temos como objetivo promover a análise dos exames avaliativos produzidos pelas normalistas de algumas Escolas Normais em Minas Gerais, destacando neles o conteúdo religioso propostos nos ensinamentos. Também foram examinados outros documentos escritos produzidos por pessoas que atuaram no ambiente dessas instituições de formação docente, bem como outros papéis usados para comprovar a idoneidade das mulheres que almejavam ingressar nos cursos normais. Lembramos que o teor apresentado nas fontes citadas foram conteúdos trabalhados em instituições estatais do estado mineiro.

4.1 Ser Normalista: Perfil com Base nos Valores Católicos

As Escolas Normais surgiram com o objetivo de formar docentes qualificados para atuar no ensino primário. Além dos padrões morais convenientes ao Estado, essas escolas deveriam formar um profissional capaz de disseminar o ideal proposto pelas oligarquias, uma

⁴⁷ O termo ideologia não é utilizado como conceito de mascaramento da realidade, sentido difundido pelos marxistas. Nesse caso, ideologia significa exercer a difusão de pensamentos e ideais, próprios de um grupo político ou religioso, para o exercício da persuasão e convencimento.

vez que em Minas Gerais, assim como em outras localidades brasileiras, as Escolas Normais nasceram atreladas ao poder dos grandes proprietários de terra.

Criadas com a utilidade de formar educadores capazes de levar instrução a uma quantidade maior de crianças, as Escolas Normais, de início frequentado por uma maioria masculina, acabam por receber bem mais mulheres. Isso porque, com a república, para a função de educar, acabam sendo reforçadas as qualidades femininas. Doçura, meiguice e paciência, vistas como qualidades inerentes a mulher, colocaram-na num posto privilegiado quando o assunto era o trato com os educandos da escola primária. E também, “sabe-se que a má remuneração do professor primário era insuficiente para custear as despesas de sua casa, o que se tornava um atrativo a menos a um rapaz que procurava uma atividade profissional” (REZENDE, 2006, p. 69). Além do baixo retorno financeiro, a profissão do magistério era percebida como vocação feminina, pois acreditavam ser a mulher, “aquela que cuida dos filhos, ser a pessoa mais apropriada para educar com ternura os alunos das escolas elementares” (*Ibidem, idem*).

Já pudemos constatar, nos estudos de John Wirth (1982), que a sociedade mineira se consolidou com bases nas tradições e costumes rurais. A industrialização era, naquele tempo, incipiente na maioria dos municípios, incluindo os grandes centros. O comércio era o setor que movimentava a vida social e econômica das cidades. Mesmo assim, os valores da religião, sobretudo católica, eram referência no interior da maioria das famílias.

As famílias mineiras, naquele tempo, foram concretizadas em meio aos valores do paternalismo, ou seja, com centralização na figura masculina como chefe de família. Essas famílias eram regidas por valores de respeito às tradições, observância dos costumes e no controle doutrinário de base cristã católica.

Desse modo, o universo familiar das futuras professoras, esposas e mães, centrava-se nas relações tradicionais, rurais e patriarcais, sustentada pelo rígido controle dos costumes e ênfase nos preceitos morais. A figura paterna tinha o papel fundamental na consolidação dos valores tradicionais, com o aval do discurso educacional católico, veiculado não apenas a Igreja, mas também na realidade escolar (LIMA, 2013, p. 135).

Nesse sentido, a família compõe o primeiro núcleo de formação de uma pessoa, cabendo à mãe o papel de cuidar para a continuidade desse núcleo. Era ela, a mãe, a

responsável por garantir a unidade familiar e, o mesmo tempo, zelar pelo bom andamento das relações sociais no interior da família.

O tradicionalismo dos costumes e relações familiares havia forte influência da religião e esse fator era perceptível nas diversas manifestações da sociedade mineira. Além das festas comemoradas em dias santos – que já eram bastante frequentadas pela sociedade mineira –, missas e outras solenidades religiosas se constituíram como iniciativas para reunir as pessoas em nome de um ideal comum. O convite enviado ao diretor e alunas da Escola Normal de São João Del Rey, em 16 de agosto de 1903, reforça essa afirmação:

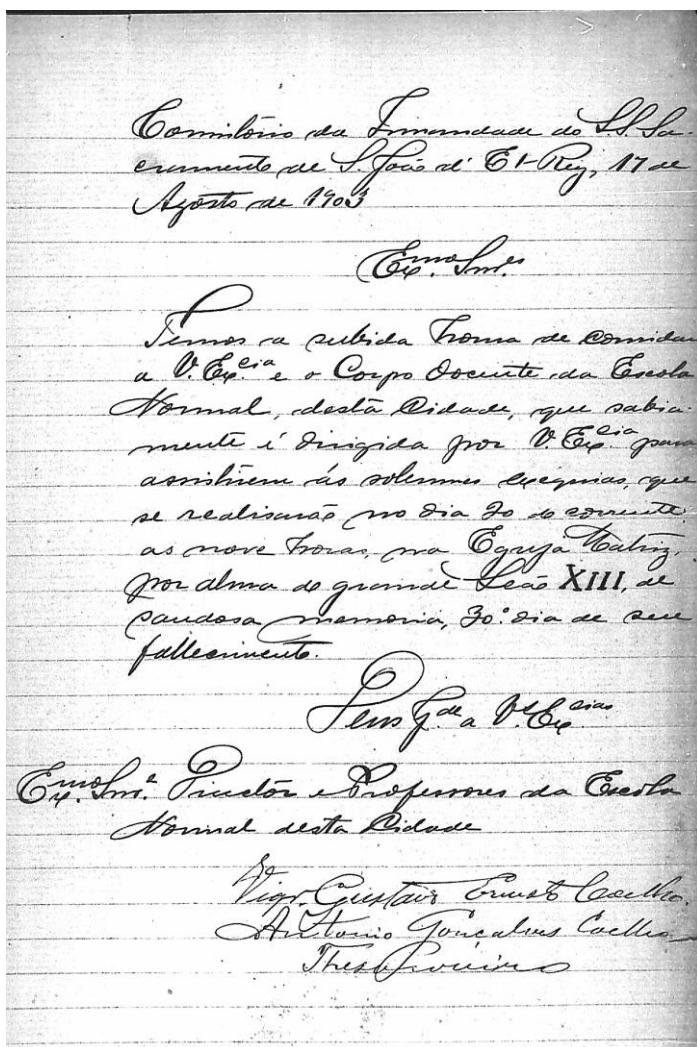


Figura 6: Convite para missa do 30º dia de falecimento do Papa Leão XIII enviado à Escola Normal de São João Del Rey (1903)

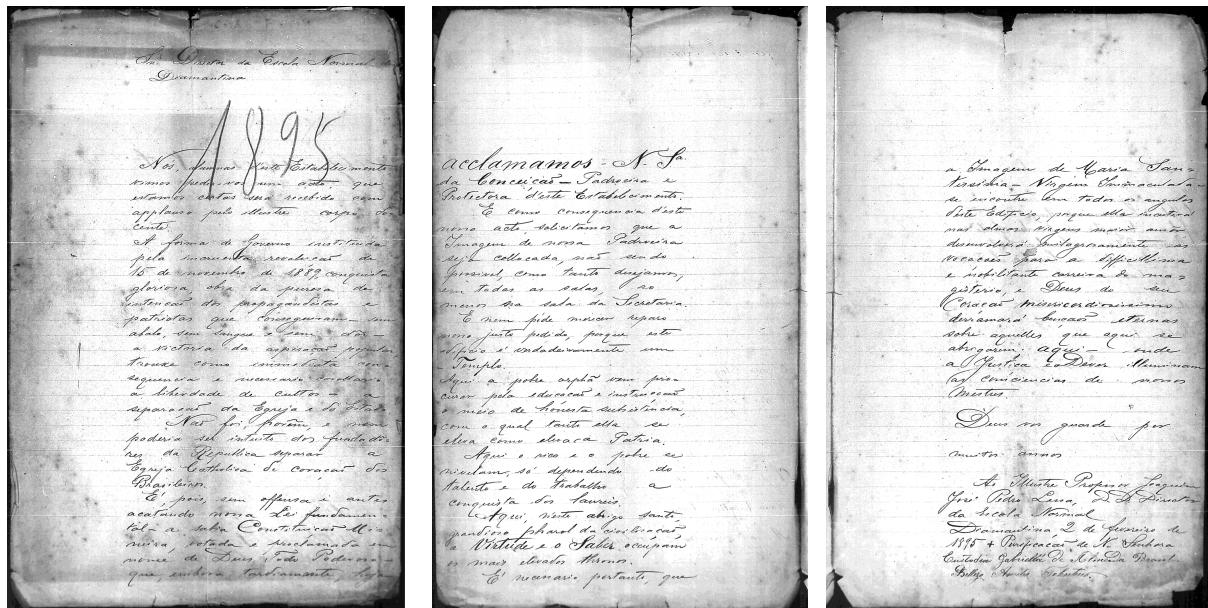
Ex^{cimo} Senhores:

Temos a subida honra de convidar a V. Ex^{cia} e o Corpo Docente da Escola Normal desta Cidade, que sabiamente é dirigida por V. Ex^{cia} para assistirem às solenidades, que se realizarão no dia 20 do corrente as nove horas na Igreja Matriz, por alma do grande Leão XIII, 30º dia de seu falecimento. [...]

Fonte: APM, SI⁴₂, Cx: 27, Pct: 01.

As festas e solenidades religiosas evidenciam a forte presença do catolicismo em Minas Gerais. Base da fundamentação dos valores e costumes mineiros, temas ligados à religião eram, e ainda são, bastante frequentes. Datas importantes ligadas à Igreja Católica, como o aniversário do 30º dia da morte de Leão XIII, são acontecimentos marcantes que ajudariam a manter vivo na mente das pessoas, o ideal cristão pregado pelo pontífice. O convite dirigido ao diretor e as alunas da Escola Normal de São João Del Rey aponta que, além de instrução formal, as meninas eram submetidas a um estilo de educação religiosa.

Para reforçar a ideia de que as moças egressas nas Escolas Normais estatais de Minas Gerais recebiam, mais do que instrução, ressaltamos a carta das alunas da Escola Normal de Diamantina, endereçada ao diretor do estabelecimento, professor Joaquim José Pedro Lima, em 1895:



Página 01

Página 02

Página 03

Figura 07: Carta das alunas da Escola Normal de Diamantina (1895).

Snr. Director da Escola Normal de Diamantina.

Nós, alumnas deste Estabelecimento, viemos perdir-vos um acto, que estamos certas será recebido com aplauso pelo illustre corpo docente. A forma de Governo instituída pela incruenta revolução de 15 de novembro de 1889 conquistou glória, obra de pureza de intenções das propagandistas e patriotas que, conseguiram sem abalo, sem sangue e sem dor, a vitória da imprensa popular. Trouxe-nos uma imensidão de segurança e numerosas vantagens à liberdade de cultos – e de aspirações da Boa e da Fé. Não foi gloriosa a vitória dada pelo velho instituto dos fundadores da República, quando a vitória Católica de Coração de Jesus Batalhou. E, pois, em offensa a antas acatando nossa lei fundamental, tal a sober Constituição de 1889, votada e declarada em nome de Deus, este Poderoso que, embora bondamente, logo

aspiração popular, trouxe como immediata consequência e necessário corolário a liberdade de cultos – a separação da Igreja e do Estado.

Não fisi, porém, e nem poderia ser intuito dos fundadores da República separar a Igreja Católica do coração dos Brasileiros.

É, pois, sem offensa e antes acatando nossa Lei Fundamental – a sabia Constituição Mineira, votada e proclamada em nome de Deus e Todo Poderoso que, embora tardivamente, hoje aclamamos – a N. S^a Conceição – Poderosa e Protetora d'este Estabelecimento.

E como consequência d'este nosso acto, solicitamos que a Imagem de nossa Padroeira seja collocada, não sendo possível, como tanto desejamos, em todas as salas, ao menos na sala da Secretaria.

E nem pode merecer repouso esse justo pedido, porque este edifício é verdadeiramente um Templo.

Aqui a pobre órfã vem procurar pela educação e instrução a meio a honesta subsistência, com qual tanto Ella se eleva com elevada Patria.

Aqui o rico e o pobre se misturam, só dependendo do talento e do trabalho a conquista dos [ilegível].

Aqui, neste abrigo santo, grandioso pharol da civilização, a Virtude e o Saber ocupam os mais elevados thronos.

É necessário portanto, que a Imagem de Maria Santíssima – Virgem Imaculada – se encontre em todas os ângulos d'este Edificio, porque Ella incutirá nas almas virgens maior amôr, desenvolverá as vocações para difficultima e nobilitante carreira do magistério, e Deus do seu Coração misericordiosíssimo derramará bênçãos eternas sobre aqueles que aqui se abrigarem, aqui – onde a Justiça e o Dever, illuminam as consciências de nossos mestres.

Deus nos guarde e por muitos annos.
Ao Illustre Professor Joaquim José Pedro Lessa, D.D. Diretor da Escola
Normal.
Diamantina, 2 de fevereiro de 1895.

Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 33, Pct: 04.

Na referida correspondência emitida pelas alunas ao diretor Joaquim, podemos destacar alguns pontos. Primeiro, é importante focarmos no pedido das normalistas: a colocação da imagem de Nossa Senhora da Conceição no ambiente escolar. O teor da carta apresenta o juízo que as educandas têm, de acordo com o disposto no primeiro parágrafo, para o corpo docente, têm sobre a escola. Um templo, espaço sagrado destinado à veneração religiosa, é a representação que as moças têm da Escola Normal. Esse espaço sagrado, de acordo com elas, deve ser adornado de acordo com o sentido divino o qual ele representa. A imagem da Virgem Maria, símbolo de pureza e desvelo feminino, ajudaria a incutir nas almas das frequentadoras daquele espaço a nobre missão, acreditam, a elas destinada: a de educar com amor de acordo os princípios da fé cristã católica. Segundo, a solicitação das alunas não vem só exaltando os elementos da cultura religiosa. Nas palavras das alunas, há menções

honrosas quando ao advento da República quando, por exemplo, da afirmação de que esta corresponde a uma revolução que ocorreu sem derramamento de sangue. Destacam ainda que não é intenção dos republicanos, apesar da separação legal entre Estado e Igreja, promover a segregação entre a instituição santa e a população mineira. E, para dar validade às palavras, os normalistas apelam para o fundamento proposto na Carta Constitucional de Minas Gerais.

As instituições de formação docente, ao preconizarem os ensinamentos católicos em ambiente escolar, visavam moldar os costumes e hábitos femininos. Junto a isso, a corporificação dos ideais pela aristocracia francesa pelas elites foi incorporada na educação de moças. A educação feminina, voltada para o polimento sociocultural era considerada um luxo pelas oligarquias mineiras. Por isso, ser normalista era assumir um posto privilegiado na sociedade. Assim, as meninas daquele tempo almejavam ingressar no Curso Normal, conforme podemos constatar na carta da aluna Maria Luiza de Aguiar:

Meus bons pais.

Quão duro me tem sido estar separada de vós; mas graças ao Altíssimo, vejo terminado o ano escolar e proximo o dia em que irei reunir-me a vós, e a meus caros irmãos de quem sinto tantas saudades. Conforme já vos communiquei vou prestar o exame final pelo qual serei considerada habilitada nas matérias do curso primario e portanto preparada para matricular-me na escola Normal se assim o quizerde.

Peço-vos que mandai buscar-me para passar as férias convosco pois estou anciosa para abraçar-vos. Abençoai vossa filha do coração.

Maria Luiza de Aguiar.

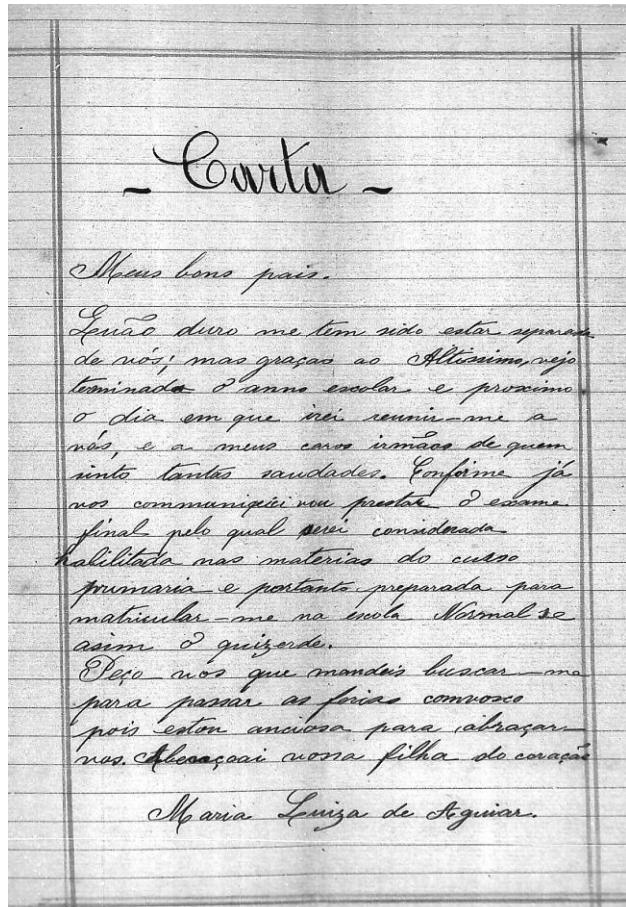


Figura 8: Carta da aluna Maria Luiza de Aguiar.

Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 44, Pct: 20.

Sobre a carta escrita pela citada aluna, não encontramos quaisquer referência sobre o ano ou as condições em que escrita. Portanto, não sabemos se ela foi realmente escrita com a intenção de ser entregue aos pais ou, considerando o contexto documental em que o texto se encontra, se foi escrita por exigência curricular, com a finalidade de confecção de redação, para avaliação na disciplina de língua pátria. Seja como for, o teor da carta apresenta pontos importantes que merecem destaque. Os valores advindos da cultura católica são evidentes na carta de Maria Luiza, como o pedido de benção feita à família que, de acordo com o alvitrado pela *Rerum Novarum*, é a instituição primeira com autoridade sobre os filhos. Há, também, expressões que caracterizam a mulher como ser de docura e pureza, fatores que a colocam-na posição privilegiada quando o assunto é o trato com crianças. As palavras de carinho aos irmãos e, ao mesmo tempo, de amor e respeito aos pais deixam transparecer uma personalidade dócil e disciplinada – com relação a este último, fica claro quando Maria Luiza esboça a certeza de ser aprovada nas matérias do curso primário.

Antes, porém de ingressar na Escola Normal, tinha a candidata que passar por rigorosa avaliação, cuja finalidade era de verificar a sua qualificação profissional e pessoal. Profissional porque, para entrar no curso normal, era preciso a aprovação nas matérias do curso primário. Tal aprovação teria que ser comprovada por atestado devidamente autenticado, a exemplo do documento abaixo:

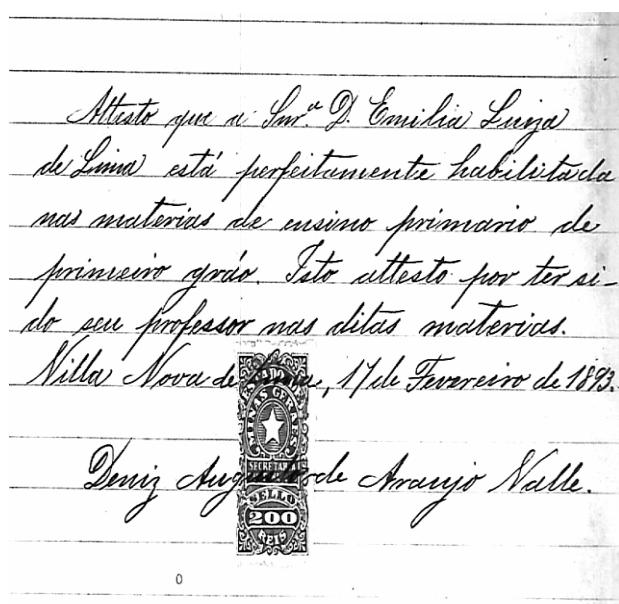


Figura 9: Atestado de aprovação das matérias do ensino primário (1893).

Atesto que a Sra. D. Emilia Luiza de Lima está perfeitamente habilitadas nas matérias de ensino primário de primeiro grau. Isto atesto por ter sido seu professor nas ditas matérias.

Vila Nova, 17 de Fevereiro de 1893.

Diniz Augusto de Araújo Valle.

Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 03, Pct: 13

O atestado de conclusão de curso supracitado, mostra a formalidade legal exigida para comprovação de estudo. O documento, autenticado por um selo da Secretaria de Finanças do Estado de Minas Gerais, no valor de 200 réis, comprova a conclusão do curso primário de primeiro grau, assinado pelo docente encarregado de lecionar as matérias do referido grau de ensino à aluna Emília. Mas, com o decreto 655, de 17 de outubro de 1893, para comprovar aprovação nas matérias do ensino primário seria preciso que o/a discente fosse avaliado(a) por três examinadores mais a professora responsável pela cadeira de ensino, sendo o documento assinado também pelo inspetor escolar municipal (Cf. documento oficial anexo: APM: SI⁴₂, Cx: 07, Pct: 13).

O selo da Secretaria de Finanças do Estado, comprovante de autenticidade documental, também deveria constar no certificado emitido pelo padre gestor da paróquia a qual a moça, candidata a normalista, fazia parte:

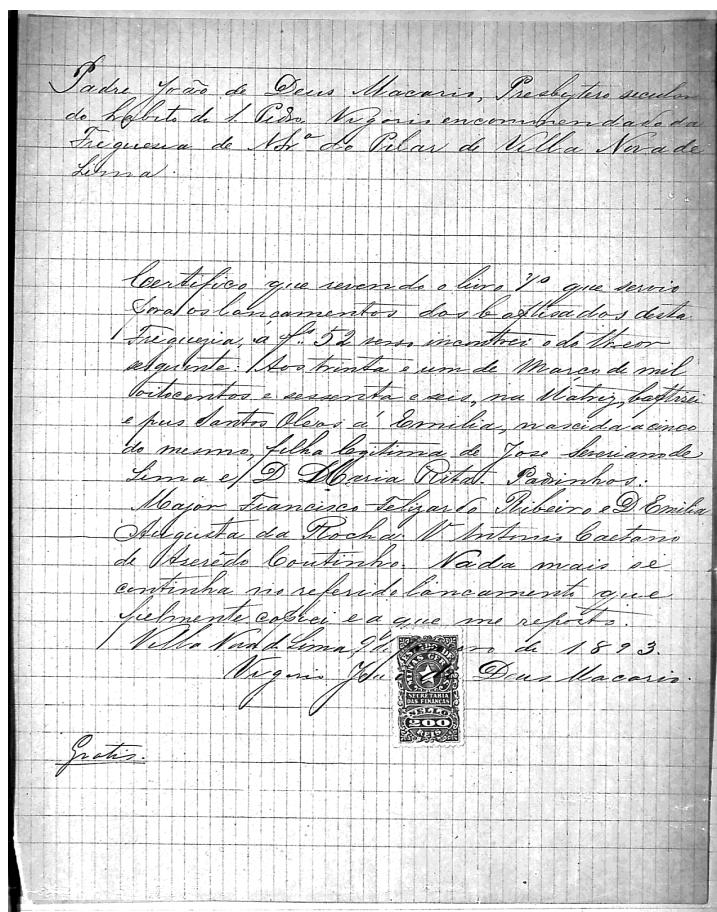


Figura 10: Atestado de batismo (1893)

Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 03, Pct: 13.

Padre João de Deus Macaris, Presbytero secular, Vigario encommendado da Freguesia de N. S. do Pilar de Villa Nova de Lima.

Certifico que revendo o livro 4º que sérvio para os lançamentos os battisados desta Freguesia, a folha 52 nesse encontrei o do theor seguinte: Aos trinta e um de março de mil oitocentos e sessenta e seis, na Matriz battisei e pus Santo Oleo à Emília, nascida a cinco do mesmo, filha legitima de José Severiano de Lima e D. Maria Rita. Padrinhos: Major Francisco Felizardo Ribeiro e D. Emilia Augusta da Rocha. V. Antônio Caetano de Aseredo Coutinho. Nada mais se continha no referido lançamento que fielmente copiei e a que me reposto.

Villa Nova, 9 de janeiro de 1893.
Vigario João de Deus Macaris.

No interior do modelo patriarcal mineiro, segundo Lima (2013, p. 134), as relações entre as pessoas “eram marcadas pelos laços de solidariedade social, preservadas as relações de parentesco e de apadrinhamento”. Esse fator é percebido no atestado emitido pelo padre João de Deus. Ao descrever, de acordo com ele, fidedignamente, o conteúdo registrado no livro de batismo da freguesia de Vila Nova, além de informações como a data do sacramento, destaca o nome dos pais e dos padrinhos. O batismo é um dos principais sacramentos da Igreja, pois significa a reafirmação da fé católica perante Deus e a sociedade. De acordo com Ferreira (2007, p. 81), a identificação dos padrinhos constituía um dado importante para a sociedade da época. Na estratificada sociedade mineira, pautada nos valores da oligarquia, o meio em que pessoa frequentava era revelador de sua índole. Segundo essa lógica, o comportamento e posição social dos padrinhos revelavam, segundo os padrões da época, semelhanças de postura do afilhado e sua família.

No contexto da República, o atestado de saúde também constituía um documento importante. Ainda examinando os trâmites legais para o ingresso na Escola Normal de Emilia Luiza de Lima, nos deparamos com o atestado de vacina:

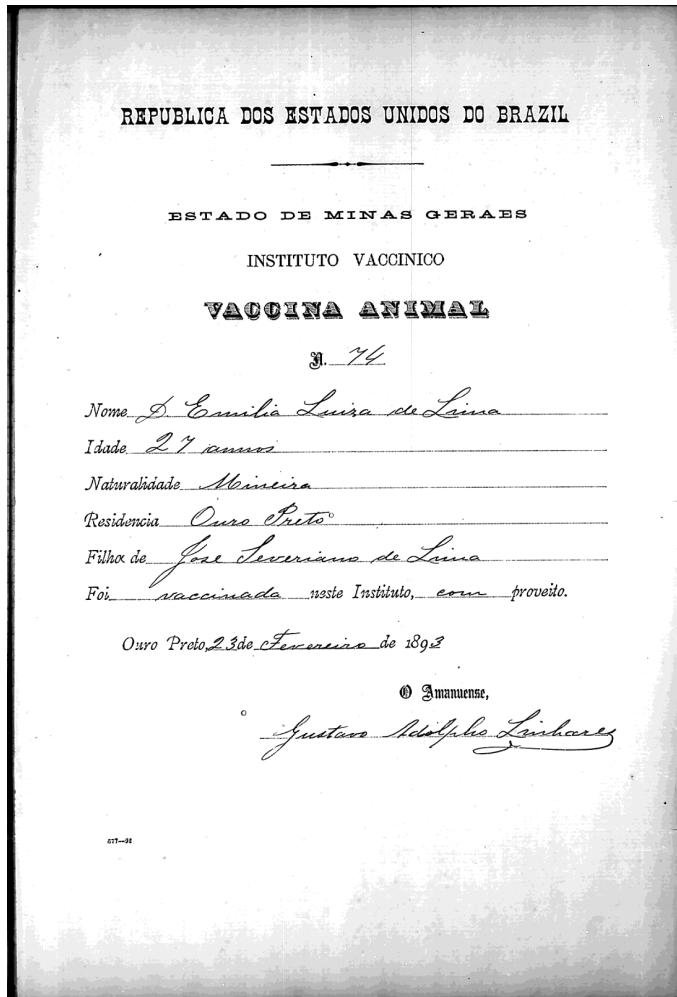


Figura 11: Atestado de Vacinação (1892).

Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 03, Pct: 13.

O atestado que especifica que Emília foi vacinada com proveito revela uma preocupação com as práticas de intervenção saneadora dos primeiros republicanos. As transformações sociopolíticas impulsionaram o discurso em favor da saúde pública, estratégia do Estado para legitimar o projeto republicano.

Os discursos sanitários sobre a saúde, durante a República Velha, revelaram serem tanto modelos de conhecimento sobre a estrutura das doenças e suas causas, como propostas práticas de intervenção saneadora e reorganizadora do espaço físico das cidades brasileiras. A instituição médica mostrou como a história das propostas de intervenção política de modelos de saber na sociedade, e da luta destes modelos discursivos em torno dos interesses sociais específicos e seus conflitos. Tomando por base o discurso de que a ciência é neutra, sanitários e Estado adquiriram o direito de intervir na vida das populações, no sentido de higienizá-las, discipliná-las e organizá-las de acordo com a lógica das novas relações sociais (MELLO et alli, 2010, p. 92-93).

Tomando como referência esse autor, a partir do século XIX houve a necessidade de combater as epidemias e endemias no território. Em benefício a ordem social, médicos e sanitaristas emergem com a missão de combater as patologias e seus agentes causadores na tentativa de erradica-las. Nesse quadro, combater as precárias condições de saúde da população significava promover a ordem social, bem como promover a valorização do conhecimento científico através das ciências médicas. Os médicos e sanitaristas, então, emergem com “propostas práticas de intervenção saneadora e reorganizadora do espaço físico das cidades brasileiras” (MELLO, 2010, p. 97).

Percorrida todas as etapas, as moças estavam aptas a ingressarem nos estabelecimentos de curso normal. No caso de D. Emília, depois de ser aprovada nas matérias do ensino primário e adquirir e comprovar a autenticidade do certificado de batismo e vacinação foi possível lavrar a recomendação de que ela poderia ser inserida no quadro de alunas da Escola Normal da capital.

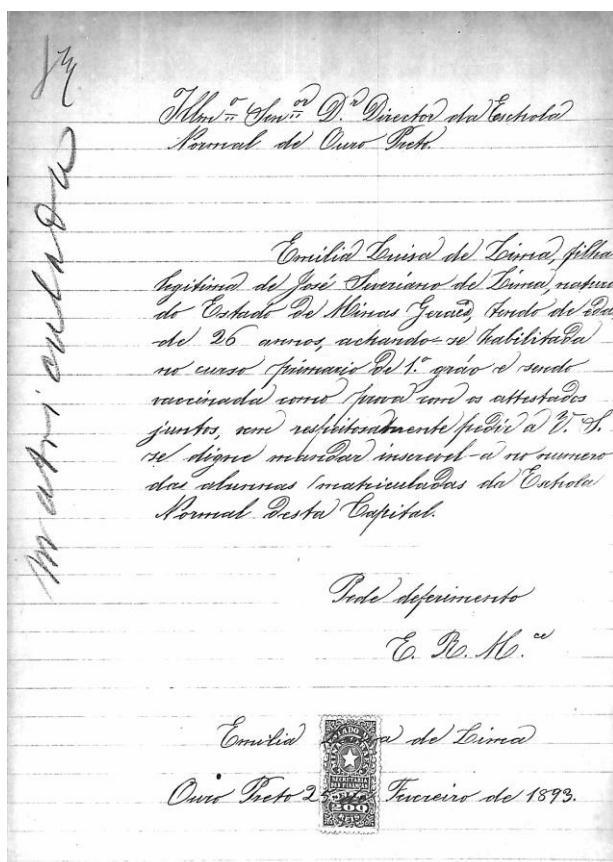


Figura 12: Pedido para inserção de Emilia Luíza de Lima no quadro de alunas da Escola Normal de Ouro Preto (1893).

Illus Sen^{or} D^r. Director da Eschola Normal de Outro Preto.

Emilia Luisa de Lima, filha legitima de José Severiano de Lima, natural do Estado De Minas Geraes, tendo a edade de 26 annos, achando-se habilitada n curso primário de 1º grão e sendo vacinada como prova com os attestados juntos, vem respeitosamente pedir a V. S ser digno mandar inseril-a no número de alunnas matriculadas da Eschola Normal desta Capital.

Pede deferimento

E.R.M^a

Emília Luisa de Lima
Outro Preto, 25 de Fevereiro de 1893.

Fonte: APM: SI⁴, Cx: 03, Pct: 13.

O pedido para inserção de Emília Luíza no corpo discente da Escola Normal de Ouro Preto constitui o último passo oficial para o ingresso de moça no curso. O deferimento do pedido, segundo aponta o documento anterior, é dado pelo diretor da escola que, de posse dos dados contidos nos demais documentos anexos, os quais foram analisados nessa seção, julgará procedente ou não.

Ingressar no curso normal era símbolo de status, um importante quesito para a ascensão social. A normalista, além de professora, era vista como mulher bem sucedida, uma personagem emergente no meio social. Ocupando lugar de destaque, essa importante personagem na expansão da escolarização primária, dada a sua importância social, foi percebida como “objeto de representação através dos mais variados meios de expressão que circulavam nos meios urbanos” (KULESZA, 2005, p. 03).

4.2 O Currículo e formação docente: os conteúdos programáticos e a organização do tempo e do espaço

O estilo curricular para os cursos normais mineiros, no que tange o período temporal deste estudo, aponta a tendência moderna proposta pelos primeiros republicanos. A organização do currículo das Escolas Normais compreende um rol de disciplinas de cunho científico, sistematizados racionalmente. Sobre o currículo, pode-se afirmar que ele:

[...] também é um dispositivo engajado na produção da identidade, ao instituir padrões de inteligibilidade do mundo por intermédio de parâmetros do conhecer, estabelecido em estilos privilegiados de raciocínio e formas particulares de conceber o mundo e a si mesmo, produzindo e criando sentidos e significações (CORDOLLI, 2004, p. 12-13).

Nos programas de ensino das escolas normais se observa a presença de dispositivos não neutros na forma de organização dos conteúdos. Na Escola Normal de Ouro Preto, por exemplo, os quadros de horários semanais e por anos (série) de curso, apresentam a seguinte estrutura:

1º Ano

	2^a Feira	3^a Feira	4^a Feira	5^a Feira	6^a Feira	Sábado
9 as 10	Português	Aritmética	Aritmética	Português	Aritmética	Aritmética
10 as 11	Português	Aritmética	Aritmética	-	-	-
11 as 12	-	-	Geografia	Geografia	Desenho	-
12 a 1	Geografia	Geografia	Desenho	Geografia	Caligrafia	Geografia
1 as 2	Caligrafia	-	Caligrafia	-	-	-
2 as 3	Música	Música	Música	Música	Música	Canto
3 as 4	Música	-	-	-	-	-

Quadro 5: Horário de Aulas e Disciplinas para o 1º Ano da Escola Normal de Ouro Preto (1892).

Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 12, Pct: 05 (adaptado pela autora da tese).

2º Ano

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	Sábado
9 as 10	Pedagogia	Pedagogia	Português	Pedagogia	-	Pedagogia
10 as 11	Aritmética	Português	Pedagogia	Aritmética	Aritmética	Português
11 as 12	Geografia	Francês	Francês	Francês	-	Geografia
12 a 1	Francês	Francês	Francês	Francês	Francês	Desenho
1 as 2	Ciências Físicas	Caligrafia	-	Ciências Físicas	-	Ciências Físicas
2 as 3	Ciências Físicas	Ciências Físicas	Geometria	Ciências Físicas	Música	Geometria
3 as 4	-	-	-	-	Música	Canto

Quadro 6: Horário de Aulas e Disciplinas para o 2º Ano da Escola Normal de Ouro Preto (1892).

Fonte: APM: SI⁴_2, Cx: 12, Pct: 05 (adaptado pela autora da tese).

3º Ano

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	Sábado
9 as 10	Álgebra	Português	Pedagogia	Álgebra	Português	Português
10 as 11	Pedagogia	Pedagogia	-	Pedagogia	Pedagogia	Álgebra
11 as 12	Francês	Geografia	-	-	Francês	Francês
12 a 1	História	História	Geografia e Cosmografia	História	Geografia e Cosmografia	Francês
1 as 2	-	Ciências Físicas	História	Desenho	História	História
2 as 3	Geometria	Geometria	-	Geometria	Geometria	-
3 as 4	Música	-	-	Canto	-	Geometria

Quadro 7: Horário de Aulas e Disciplinas para o 3º Ano da Escola Normal de Ouro Preto (1892).

Fonte: APM: SI⁴_2, Cx: 12, Pct: 05 (adaptado pela autora da tese).

4º Ano

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	Sábado
9 as 10	-	-	-	-	Pedagogia	-
10 as 11	-	-	Literatura	Português	Literatura	Pedagogia
11 as 12	-	-		-	-	-
12 a 1	Desenho	Desenho	-	Desenho	História	Economia Política
1 as 2	Economia Política	História	História	Economia	Ciências Físicas	Desenho
2 as 3	-	-	Ciências Físicas	-	Noções de Higiene e Psicologia	Noções de Higiene e Psicologia
3 as 4	Agrimensura	Música	Música	-	Agrimensura	-

Quadro 8: Horário de Aulas e Disciplinas para o 4º Ano da Escola Normal de Ouro Preto (1892).

Fonte: APM: SI⁴, Cx: 12, Pct: 05 (adaptado pela autora da tese).

As organizações do tempo e do conteúdo correspondem a processos de regulação das pessoas, discentes ou docentes, que frequentam o espaço escolar. No caso das Escolas Normais, a exemplo da instituição em Ouro Preto, tal organização serviria para definir papéis e posições que cada pessoa ocuparia na sociedade.

Ao observamos o programa de disciplinas, organizadas para atender os quatro anos de Curso Normal, evidenciamos a intenção de disseminar os princípios sociais dos fins do século XIX e anos iniciais do XX. Com a República, a escola assume o papel de difusora dos ideais de nacionalismo e patriotismo, por isso a inserção das disciplinas de *História* e *Geografia* com ênfase na realidade do Brasil. Naquela época, essas disciplinas tinham a função civilizatória e de afirmação dos princípios do patriotismo com o objetivo de formar cidadãos para atuar no interior do novo sistema republicano.

Chamamos a atenção – contudo, sem a intenção de tratar com especificidades – para os conteúdos de Aritmética (1º e 2º anos), Álgebra (3º e 4º anos), Desenho⁴⁸, Geometria, Ciências Físicas e Agrimensura. Tais matérias apresentam cunho científico, ou seja, consistem em conhecimentos adquiridos pelo emprego da razão científica:

[...] o currículo dos cursos normais foi ampliado passando a ter duração de quatro anos e regido, principalmente, pela racionalidade e hierarquia do conhecimento científico positivista. Como já mencionado, isso repercutiu no modelo curricular (DURÃES, 2002, p. 152).

O estilo dos programas escolares empregado nas Escolas Normais, cujas concepções evidenciam o positivismo comteano, teve o intuito de romper com a tradição humanista clássica dos currículos de formação. Todavia, considerando que os conteúdos ensinados nos cursos normais deveriam ser ordenados e racionalizados para depois serem reproduzidos na escola primária, os conteúdos científicos acabaram ficando em segundo plano. Nas escolas de grau elementar, o ensino ficou restrito à leitura, à escrita e às operações matemáticas simples. Oliveira (2011) ressalta que, no Brasil, pouco se aprendia sobre os conhecimentos ligados as ciências exatas:

O aprendizado aritmético ocorria na prática, entre aqueles que necessitavam dos cálculos para realizar os negócios, comerciantes, senhores de propriedades e profissionais contabilistas. O aprendizado de cálculos acontecia em cursos de contabilidade ou em outros do gênero, existentes em cidades que, certamente, ofertavam cursos de formação de engenheiros. No Brasil, pouco se aprendia nessa área de conhecimento, em vista da predominância dos estudos humanistas (OLIVEIRA, 2011, p. 30).

A adesão de disciplinas pautadas em princípios da racionalidade nos cursos de formação docente tinha como objetivo promover a propagação dos ideais científicos de explicação dos mundos e seus fenômenos. Enquadram-se nessa afirmação as disciplinas *Noções de Higiene e Psicologia*, oferecidas no 4º ano de curso na Escola Normal de Ouro

⁴⁸ A elaboração do desenho exige o desenvolvimento de técnicas matemáticas. Para a época, o traçado do desenho, muito mais que a estética proposta pelas artes visuais, também evocavam os princípios de modernidade e civilização proposto pelo projeto republicano (FONSECA, 2004; OLIVEIRA, 2011).

Preto. A psicologia – campo do saber recém firmado no rol do conhecimento científico –, além de ajudar a compreender o desenvolvimento infantil discente, ajudaria a propagar os ideais racionais da ciência instaurando, assim, costumes sociais divergentes dos relacionados aos dogmas religiosos e do senso comum. Sobre as noções de higiene, já tratamos a preocupação dos médicos e sanitários em reordenar o espaço físico por meio da intervenção saneadora. Mas também é importante que tenhamos em mente que a valorização do conhecimento científico vem supervalorizar as ciências médicas.

Durães (2002, p. 154) destaca que no ano de 1899 aparece no currículo das escolas normais a especificação aula prática mista. De acordo com a autora, as escolas mistas há muito existiam, mas sua oficialização só aconteceu com a lei nº 281 daquele ano. Também, para o exercício dessa prática, foram criadas locais escolas primárias anexas às escolas normais.

Na foto da Figura 12⁴⁹, atrás das crianças sentadas no chão, notamos a presença de senhores bem vestidos de paletó e gravata, aparentemente professores da referida escola normal e demais autoridades. Na mesma posição, mais ao centro, vemos mulheres vestidas de maneira mais senhoril. Dada a posição centralizada na foto e forma de se vestir, podemos supor que elas são as professoras da escola normal. Tal suposição é possível pois o corpo discente, normalmente, veste-se com uniforme cujas camisas são envoltas por um laço, como podemos perceber nas demais moças da foto. Os demais se tratam de crianças, as quais, podemos crer, eram alunos da escola primária anexa. No canto superior direito da foto, vemos uns poucos normalistas do sexo masculino e/ou alunos do curso de agrimensura que funcionava, segundo dados do sítio oficial do Arquivo Público de Paracatu, na forma de externato anexo a escola.

⁴⁹ De acordo com o sítio do Arquivo Público Municipal, a Escola Normal de Paracatu, criada nos anos de 1880, funcionou no casarão em que residiu o Dr. Joaquim Pedro de Melo. A escola, sob o status de pública, foi encerrada no ano de 1906, sob a alegação de falta de recursos dada pelo Governo Mineiro daquela época. Como já afirmamos ao longo desse trabalho, assim como outras escolas normais brasileiras, a Escola Normal de Paracatu teve existência efêmera, fato que nos faz crer que a foto apresentada nessa seção, apesar de não constar a data, comprehende ao período temporal proposto para este trabalho. Nesse prédio, atualmente, funciona a Casa da Cultura de Paracatu. Sitio oficial do Arquivo Publico de Paracatu: <http://paracatumemoria.wordpress.com/>



Figura 13: Professores e Alunos da Escola Normal de Paracatu.

Fonte: Acervo Fotográfico do APM (MM-242).

Gradualmente, afirma Durães (2002, p. 154), “os espaços sociais e saberes foram sendo redefinidos”. As adaptações foram sendo executadas devido à necessidade de acompanhar a qualificação dos professores que atuariam no ensino primário.

Nos espaços de aplicação das aulas práticas, que ocorreriam nas escolas anexas, os conteúdos pedagógicos eram bastante trabalhados, a exemplo do que observamos na grade horária da Escola Normal de Ouro Preto. A disciplina *Pedagogia*, enfatizada desde o segundo ano de curso normal, deveria trazer conteúdos que viessem a contribuir com os valores vinculados aos saberes científicos: história dos princípios essenciais à educação, bem como estudos referentes aos métodos de ensino e das instituições escolares. Durães (2002, p. 155), enfatiza que a admissão do ensino de *Pedagogia* nas escolas normais mineiras, dentro dos saberes alvitrados anteriormente, tinha o intento de “preparar o aluno para o magistério, instruindo-o principalmente na metodologia, educação moral e cívica e legislação do ensino primário”. E ainda:

Nessa perspectiva, a qualificação docente também se dava nas escolas primárias anexas, geralmente uma masculina e outra feminina, uma vez que elas serviriam como centros de aplicação e treinamento dos fundamentos científicos. As escolas-modelo, naquele tempo denominadas *escolas práticas*, teriam de fazer com que os alunos e alunas professores desenvolvessem *os exercícios práticos de ensino* (DURÃES, 2002, p. 156 – grifos da autora).

Inserido nesse contexto, deveria estar o conhecimento científico como norteador e fundamental da prática a ser exercida nas salas de aula de ensino primário.

Como vemos, a forma de organização do tempo e do espaço compõe dispositivos de modelação e regulação das pessoas que frequentaram as Escolas Normais. Esses processos “constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínios. Aquilo que está no currículo não é apenas informação, a organização dos conhecimentos corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo” (POPKEWITZ, 1995, p. 175). A concepção curricular vai além dos conteúdos propostos pelos programas, mas também estão presentes nas regras e padrões que guiam o indivíduo enquanto ele produz o conhecimento.

Os modos de organizar o tempo e o espaço expressam valores imersos em significados e práticas que servem de agentes de transmissão de uma cultura hegemônica. Tal hegemonia, coloca Apple (2006, p. 39), “refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, eficaz e dominante de significados valores e ações que são vividos”. Esse autor afirma que os valores de uma cultura dominante são experimentados pelas pessoas, ganhando significado, na “parte superior dos nossos cérebros” (APPLE, 2006, p. 39). Nos espaços educativos – segundo Apple, as instituições educativas são os principais agentes transmissores da cultura dominante –, a organização do tempo e do espaço faz com que os seus frequentadores incorporem regras, normas e modos de ser e agir próprios da cultura dominante.

Ao analisar o Regimento Interno da Escola Normal de Uberaba (RI), ano de 1896, percebemos, na estrutura organizacional do tempo e espaço educativos, elementos que revelam as intenções no interior da instituição. O curso normal uberabense funcionava em estabelecimento de ensino misto e tinha quatro anos de duração. Uma vez no interior da escola, o aluno deveria obedecer a comandos: sinais “dizem” ao indivíduo o que se deve fazer. As aulas teriam início imediatamente após o sinal sonoro emitido por uma sineta,

observando a seguinte forma: três badaladas (aviso para que o professor entre na sala aula), duas badaladas (dado cinco minutos antes para avisar aos alunos que devem entrar para a sala de aula) e uma badalada (avisando que o tempo havia se esgotado e a aula iniciada). As aulas teriam duração de 50 minutos, reservando 10 minutos para o descanso discente entre uma aula e outra (Cf. RI, anexo A.12).

Art. 47. O horario das aulas será organizado no dia 13 e approvado no dia 14 de fevereiro de cada anno, devendo para isso reunir-se a congregação.

§ único. Esse horário só poderá ser modificado perante a congregação, onde se exporão as razões que determinaram semelhante medida.

Art. 48. As aulas começarão immediatamente depois do signal da sineta, terminando 50 minutos depois, afim de deixar aos alumnos 10 minutos de descanso.

§ único. O professor que entrar dez minutos depois da dada a hora perderá o ponto.

Art. 49. Fica convencionado, para a boa ordem da casa, que por badaladas repetidas se deve comprehendêr a abertura e o fechamento da Escola, por três – aviso para o professor entrar para a aula; por uma – que faltam cinco minutos para o seu encerramento; por duas – que exgottou o tempo.

(Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 63, Pct: 26).

Tais procedimentos nos remete a Foucault (1997) e àquilo que ele denominou de *sociedade disciplinar*. Já de início, percebemos o rigor disciplinar da Escola Normal, evidenciando-a como um espaço controlador do tempo e fiscalizador da conduta humana. Os alunos, submetidos ao poder *panóptico*⁵⁰, eram vigiados permanentemente. Cabia ao professor, além do cumprimento rigoroso dos horários indicados pelos sons da sineta, a função de tomar nota das falhas e outros comportamentos que fugissem ao padrão

⁵⁰ O Panóptico era um edifício em forma de anel dividido em pequenas celas cujo centro era ocupado por uma torre onde havia um vigilante. Devido à perspectiva, esse vigilante podia olhar toda a extensão das celas, ao contrário das pessoas que, de dentro delas, nada podiam ver. A metáfora do panóptico utilizada por Foucault (1997, p. 170), designa os mecanismos e dispositivos de vigilância a qual todos os indivíduos, nas celas invisíveis do paradigma dominante, estão submetidos na ação permanente de “normalizar” os mesmos conforme os ideais da sociedade moderna.

estabelecido e, ao fim do trimestre, informá-las ao director. Assim, conforme expresso no RI da Escola Normal de Uberaba:

Art. 30. Os professores são obrigados a comparecer diariamente na escola, á hora indicada no horário, e, s o não fizerem, comunicar a tempo ao director.

Art. 31. Cumprir estrictamente o programma de ensino que consiste em doutrina, san, util e substancial.

Art. 32. Observar as recommendações e instrucções do director no tocante á administração interna da casa.

Art. 33. Comparecer aos exames nos dias e horas marcados.

Art. 34. Tomar, nas respectivas aulas, notas das falhas so alumnos, bem como das lições e comportamento.

Parágrafo único. A infracção deste artigo, como de outro qualquer, implica a imposição das penas da lei.

Art. 35. Dar ao director, no fim de cada trimestre, informações escriptas da frequencia, aproveitamento e comportamento dos alumnos, sob a pena de multa prevista pelo regulamento em vigor.

(Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 63, Pct: 26).

Os professores da Escola Normal de Uberaba eram obrigados a comparecer, diariamente, à escola em horário designado, bem como tinham o dever de cumprir estrictamente o programa de ensino, seguir as recomendações e instruções do director do estabelecimento e comparecer aos exames em dias e horas marcados. Cabia a ele também tomar nota da frequência, aproveitamento e comportamento dos alunos.

Outro fator homogeneizante das escolas normais, em geral, e a de Uberaba, especificamente, diz respeito a vestes discentes. No caso das alunas, elas deveriam se apresentar devidamente uniformizadas, devendo “usar saia e bluza de fazenda azul com vivos brancos e um gorro á marinheiro, da mesma fazenda” (Cf. RI, artigo 50). Também era “costume que se usasse uma fita branca na bluza” (Cf. RI, artigo 53). Os discentes do sexo masculino também deveriam apresentar-se às aulas de uniforme, “composto de calças e bluzas de zuarte azul para os dias de trabalho na escola, e de calças, collete e paletot de fazenda preta para os dias de festa (Cf. RI, artigo 53). Para os rapazes também eram exigidos chapéu branco para os dias comuns e chapéu preto nos dias de festa (Cf. RI, artigo 54).

Ainda no que tange a parte disciplinar da Escola Normal de Uberaba, de acordo com o RI:

Art.28. É absolutamente prohibido sob as penas do regimento em vigor:
2º Comprar, na porta do edifício, doces, fructas, sequilhos, etc. e freqüentar mesmo em hora de recreio as tavernas próximas á Escola.

[...]

Art 37. É expressamente prohibido aos professores:

3º Penetrar nos aposentos e pateos destinados ás alumnas.

(Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 63, Pct: 26).

Aos alunos do sexo masculino, era proibido penetrar nos aposentos e pátio destinados às moças, bem como frequentar tabernas ou os estabelecimentos comerciais próximos a escola, nem mesmo nos horários de descanso. Entrar nos aposentos femininos era expressamente proibido também aos docentes do sexo masculino.

Aos alunos e às alunas era concedidos prêmios nos finais das avaliações em cada trimestre. De acordo com o regimento, “haverá dois prêmios com graduação de 1º e 2º para cada anno do curso” (RI, artigo 42). Os prêmios consistiriam em obras didáticas ou da literatura brasileira, havendo um prêmio de honra para aquele aluno(a) que concluisse o curso com brilhantismo. Nesse último caso, o prêmio seria um anel, ofertado à custa da instituição, sendo entregue em sessão solene e o nome do aluno premiado escrito no livro de solenidades da escola (Cf. RI, artigos, 45 e 46).

Avaliando a dinâmica organizacional contida no Regimento Interno da Escola Normal de Uberaba, podemos dizer que ela submete as pessoas, seja pertencente ao corpo discente ou docente, a uma rotina de aprendizados e tarefas em tempos pré-estabelecidos. Essas pessoas ali eram moldadas de acordo com a lógica racionalista, sendo inseridas na cultura da meritocracia (sistema de castigo e recompensas) e das normas dos saberes constituído.

O controle das atitudes, as exigências quanto ao horário, a conduta silenciosa durante as aulas e com relação à vestimenta evidencia a intenção de manter a autoridade no ambiente escolar. Nesse sentido,

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olha-los às vezes ou ver o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigia-los durante todo o tempo da atividade e submete-los a uma perpétua pirâmide de olhares (FOUCAULT, 1984, p. 106).

A disciplina nas Escolas Normais viria inculcar, nos alunos e alunas, o respeito à autoridade e à hierarquia. Nas dependências da escola, os valores morais deveriam ser impressos nos alunos e alunas de forma a garantir que os ensinamentos fossem seguidos dentro do ambiente escolar e na própria sociedade.

4.4 A Presença de Ideais Católicos nos Exames Avaliativos nas Escolas Normais

Sobre o currículo de formação de professoras das Escolas Normais mineiras, considerando a transmissão de conhecimentos e a aquisição de hábitos, são vistas como expressões culturais de um estilo de educação oferecida em determinados lugares e tempos.

As atividades escolares cotidianas, seja sob a forma de exercícios escritos ou exames avaliativos, revelam intenções que podem ser desvendadas a partir de análise dos conteúdos produzidos pelas normalistas. Para Chervel (1991, p. 207), “os exercício, as práticas de incitação e de motivação [...] os quais a cada estado da disciplina funcionam em estreita colaboração, do mesmo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades”. O conteúdo transmitido em determinada disciplina é considerado por esse autor como determinantes culturais e sociais. Esses conteúdos nos ajudam a entender o significado do que era ensinado às normalistas mineiras no período delimitado em nosso estudo.

Para entender o sentido dos valores transmitidos por meio dos conteúdos das disciplinas oferecidas pelas Escolas Normais de Minas Gerais, observamos os exames avaliativos produzidos pelas normalistas. Esses exames tinham como objetivo verificar, sob o ponto de vista quantitativo, o que as alunas apreenderam sobre os conteúdos ministrados durante um tempo determinado. Também:

Durante o ano letivo, o aluno era avaliado pela frequência e participação nas aulas, pelo comportamento e também pelo rendimento escolar e, como fechamento desse ciclo, ao término do ano eram realizados exames finais em cada uma das disciplinas cursadas (CABRAL, 2013, p. 03).

A exemplo da Escola Normal de Uberaba⁵¹ (RI), os exames avaliativos eram aplicados por professores designados pelo diretor escolar e pela Congregação de Ensino⁵². Ocorridas no final de cada mês ou trimestre, os exames eram divididos em provas orais e escritas. As provas escritas eram realizadas por disciplinas em dias e horas definidos pela congregação, eram elaboradas de acordo com o programa de ensino e sob a forma de sorteio de pontos (temas) contemplados pela disciplina. Sorteado o ponto, as alunas deveriam dissertar sobre tema, abordando de forma detalhada o conteúdo trabalhado durante o período em que o assunto fora abordado, comprovando na escrita do texto o domínio do conteúdo estudado.

É no escrito dessas alunas, produzidos nos exames avaliativos de algumas das Escolas Normais de Minas Gerais, que observamos o teor do que era de fato ensinado. Nessas instituições pertencentes ao setor estatal mineiro, dada a separação entre Estado e Igreja no período republicano, entende-se que o princípio da laicidade deveria prevalecer. Mas, ressaltando a fala de Durães (2002, p. 161):

[...] deduzo o quanto a Igreja Católica exercia poder na cultura da sociedade e, não em menor incidência, o quanto havia de injunção dos preceitos católicos na esfera pública. Inclusive esses aspectos conduzem ao debate histórico do não-rompimento entre as esferas clerical e laica educacional no Brasil.

⁵¹ Não podemos esquecer que com a Lei nº 41, o ensino secundário em Minas Gerais – incluindo o da modalidade normal – foram equiparados ao Colégio Pedro II, inclusive no que diz respeito aos exames avaliativos e preparatórios para o ensino superior.

⁵² Segundo Cabral (2013, p. 12), “as congregações de ensino eram instâncias deliberativas dentro das instituições escolares. Sob a presidência do diretor de escola, os professores se reuniam em sessões ordinárias e extraordinárias para decidirem sobre o uso e adoção de compêndios, critérios de matrícula, organização de comissões de exames de admissão e finais e questões relacionadas ao cotidiano escolar”.

A autora supracitada não entra em detalhe sobre o assunto que envolve o não rompimento entre as instituições Estado e Igreja. Entretanto, o que ela diz ser uma dedução pode ser muito bem confirmado quando analisamos as provas escritas das normalistas das Escolas Normais de Minas.

Para o ponto sorteado, cujo tema é *A família, o casamento, deveres dos cônjuges entre si, deveres para com os Paes e dos irmãos entre si*, na prova de Pedagogia da aluna Maria da Costa Carvalho, da Escola Normal de Ouro Preto, temos:

A familia é uma sociedade natural e não uma invenção dos homens ou um producto da civilização. É uma grande sociedade onde se aprendem todas as virtudes sociaes. A história nos dá conhecimento de douz typos principaes da familia. A pollyganya ou casamento do homem com mais de uma mulher ao mesmo tempo; a monogania ou casamento do homem com uma só mulher. A pollyganya é o typo inferior da familia e já proscripto pelas raças civilisadas. A monogamia é o typo consoante a dignidade e aos deveres essenciais das principaes membros da família. (CARVALHO, 1899, p. 01. Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 08, Pct: 13 – Cf.: anexo A.13).

Nessa passagem dos escritos da aluna, é possível identificar os valores religiosos propostos pelo papa Leão XIII na encíclica *Rerum Novarum* (1891). A aluna, quando ressalta que a família é uma instituição natural e não uma invenção humana, evoca os princípios sagrados dessa instituição. A família, segundo a aluna, é uma instituição anterior ao Estado (invenção humana), sendo abençoada por Deus e concebida sobre os costumes monogâmicos. A monogamia, para ela, é um tipo digno de convivência familiar sendo qual serão construídos os valores essenciais do ser humano. E a aluna continua:

O fundamento da familia é o casamento, acto solene e grave, consagrado pela religião e pelas leis, o qual impõe os mais sagrados deveres. Para que o casamento assegure o bem-estar, afim de que haja a tranquillidade e a felicidade da familia é mister que os que desejam contrahil-a tenham as qualidades precisas para cumprir todos os deveres resultantes d'elle. A sympathia e as virtudes moraes devem prevalecer sobre os attractivos exteriores e as riquezas. (CARVALHO, 1899, p. 01. Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 08, Pct: 13 – Cf.: anexo A.13).

Para Maria da Costa Carvalho, os princípios familiares se fundamentam no casamento, um ato solene e consagrado de acordo com os princípios divinos. A comunhão do matrimônio, considerando as concepções da aluna, só deve ser contraída por aqueles que desejam realmente cumprir com as obrigações impostas por esse ato. Dentre essas imposições, a aluna destaca a simpatia e as virtudes morais, valores consequentes da boa índole cristã capaz de resistir aos pecados da carne e falsos valores materiais.

A aluna também retrata os direitos e deveres de cada pessoa no interior da família. Ela também reforça os princípios patriarcais que, seguindo o pensamento da aluna, se legitima no núcleo familiar:

Os principaes deveres dos esposos durante o casamento são: a affeição, a confiança e a fidelidade. A affeição deverá persistir ainda que um dos cônjuges deixe momentaneamente de merecel-a. a fidelidade é obrigatória tanto para o esposo quanto para a esposa. O marido é por lei chefe da família; sua autoridade será branda e rasoavel para que seja facilmente accepta pela mulher, unida a elle por uma communidade de sentimentos, de vontade e de interesses (CARVALHO, 1899, p. 01-02. Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 08, Pct: 13 – Cf.: anexo A.13).

Valores católicos de afeição, confiança e fidelidade são requisitos importantes a serem respeitados na comunhão matrimonial. A aluna, em sua redação, expressa muitos conceitos presentes na encíclica de Leão XIII, sobre a organização familiar. Em ambos os casos, a família é uma sociedade doméstica e, assim como na sociedade civil, há a necessidade de se atribuir direitos e deveres aos seus membros. A família como sociedade sagrada é, à semelhança da associação estatal, regida pela autoridade paterna. O homem, nesse caso, goza de autonomia para exercer os seus direitos e exigir o cumprimento de deveres dos componentes do núcleo familiar. O homem, enquanto chefe de família, “adquire tanto maior força quanto mais extensão lá recebe a pessoa humana” (LEÃO XIII, parágrafo 6º).

Na *Rerum Novarum*, a autoridade paterna é um fator importante, pois “os filhos são alguma coisa de seu pai” (LEÃO XIII, parágrafo 6º). Maria também retrata isso:

Os meminos são naturalmente imitadores e imitam principalmente os seus paes; os paes que são para elles entes infalliveis; os paes tem a obrigação de velar sobre a conduta de seus filhos e dar-lhes sempre bons exemplos. Os paes teem ainda os dever de dar ou fazer dar a seus filhos

uma instrução compatível com seus recursos e condição. O mínimo é a instrução dada nas escolas primárias (CARVALHO, 1899, p. 02-03. Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 08, Pct: 13 – Cf.: anexo A.13).

Conforme retratado na encíclica e na escrita da aluna, os filhos agregam e incorporam os exemplos ditados pela conduta e comportamento dos pais. Por isso, o sentimento de amor e respeito entre as pessoas da família produzem a obediência à hierarquia familiar, garantindo o bom andamento dessa instituição. Nesse caso, muito maior do que a instrução oferecida na escola – instituição civil e, portanto, posterior à família – é a oferecida no meio doméstico. Independente dos recursos que uma família dispõe, segundo a discente, o mais valioso é a educação pelo exemplo oferecido pelos pais, pois “o filho uma vez chefe de família, torna-se senhor de si, affrouxando-se assim os laços de obediência, os outros deveres subsistem em todas as ocasiões” (Carvalho, 1899, p.03. Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 08, Pct: 13 – Cf.: anexo A.13).

Outro assunto, tratado pelo papa Leão XIII na *Rerum Novarum* e que aparecem nos exames avaliativos das Escolas Normais, é o trabalho. A prova de caligrafia, de uma pessoa não identificada, da Escola Normal de Ouro Preto, contém:

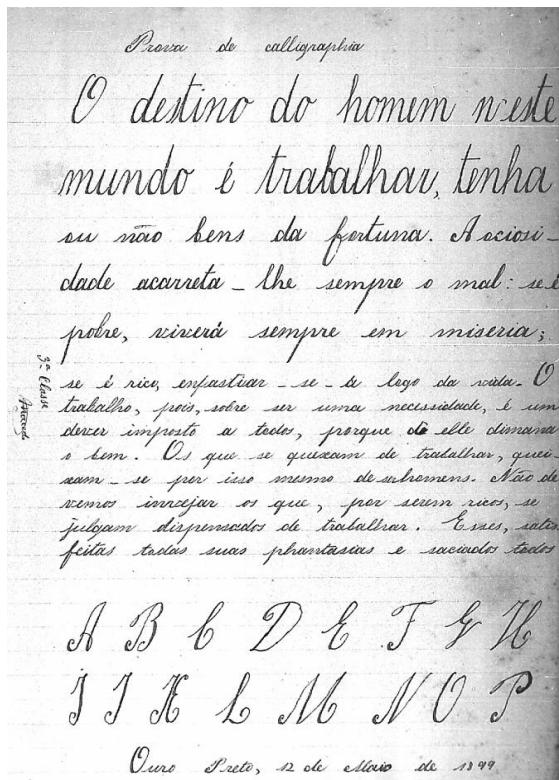


Figura 14: Prova de Caligrafia (1899).

O destino do homem neste mundo é trabalhar, tenha ou não bens da fortuna. A ociosidade acarreta-lhe sempre o mal: se é pobre, viverá sempre em miséria; se é rico, enfastiar-se-a logo na vida. O trabalho, pois, sobre ser uma necessidade, é um dever imposto a todos, porque d'ele dimana o bem. Os que se queixam de trabalhar, queixam-se por isso mesmo de ser homens. Não devemos invejar os que, por serem ricos, se julgam dispensados de trabalhar. Esses, satisfeitas todas suas phantasias e saciados todos [...].

Ouro Preto, 12 de Maio de 1899.

(Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 08, Pct: 14).

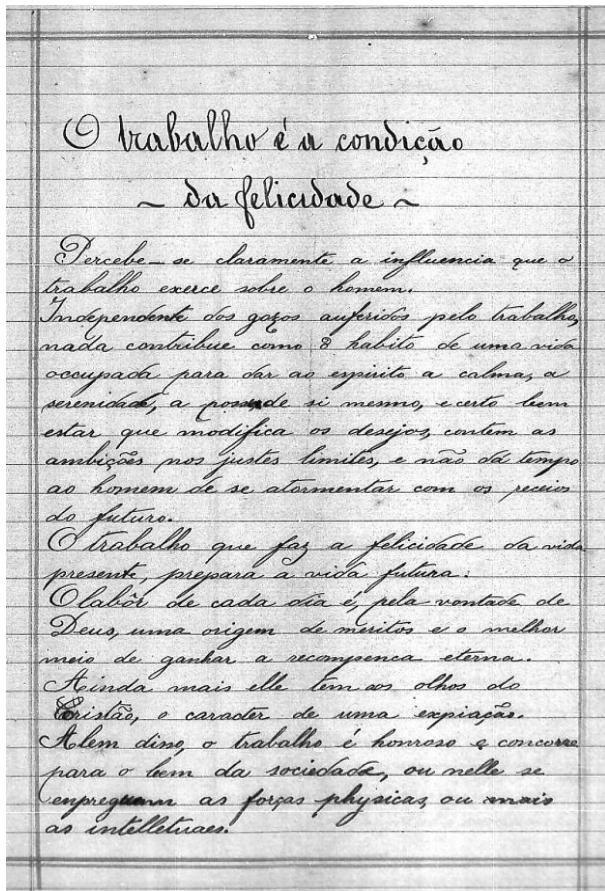
No conteúdo expresso na prova escrita, é possível perceber semelhanças com a concepção apresentada na encíclica de 1891. Como já tratamos, a Igreja condenou a modernidade e tudo o que estava ligado a ela contribuiu para a diminuição do sentimento religioso. A cultura de valorização dos bens materiais mobilizou a corrida para a obtenção de lucros conseguidos pela intermediação da exploração do trabalho operário. Por meio do documento, Leão XIII tratou sobre a angústia de exploração sentida pelo operário, pessoa desprovida de bens materiais. A ideia do pontífice era tentar combater o conceito comunista que propõe o embate entre os operários e os proprietários dos meios de produção.

Leão XIII (1891, 5º parágrafo) explica que trabalho “é um meio universal de prover as necessidades da vida, quer ele se exerça num terreno próprio, quer em alguma parte lucrativa”. A ideia proposta pela Igreja é percebida ainda nas primeiras linhas dos escritos da prova de caligrafia. Se o destino do homem no mundo, seja pessoa pobre ou rica, é trabalhar, então o trabalho é a condição necessária para que ambos consigam os bens que almejam. Mais do que uma necessidade, apontam os escritos, o trabalho é um dever. Por isso, aos desvalidos cabe o sentimento de resignação, pois é da natureza divina colocar cada pessoa em determinado lugar na sociedade e, assim, garantir a harmonia resultante da cooperação entre empregados e patrões.

Não vamos retomar as especificidades contidas na *Rerum Novarum* no que se refere à posição da Igreja sobre a propriedade privada, tratada no capítulo terceiro⁵³. Entretanto, é importante lembrar que, segundo o documento de 1891, a propriedade privada decorre do direito divino. Por ser assim, a solução para o conflito entre ricos e pobres advém da compreensão de ambas a partes de seus papéis na sociedade. Na concepção difundida pela Igreja Católica, na sociedade do trabalho os empregadores e empregados devem se unir para garantir a harmonia social, devendo o patrão “reconhecer nele a dignidade do homem, realçada ainda pela de cristão” (Leão XIII, 1891, 10º parágrafo).

⁵³ No capítulo terceiro, a alternativa católica enfatizada na *Rerum Novarum* é o corporativismo. De acordo com Amaral (2007, p. 31), “o corporativismo é uma doutrina que defende a organização da coletividade baseada na associação e na representação dos interesses dos trabalhadores organizados por atividades profissionais. O corporativismo propõe a remoção dos interesses conflituosos, tais como, a concorrência no plano econômico, a luta de classes no plano social, as diferenças ideológicas no plano político”. Enfim, a relação entre empregados e empregadores deve se pautar nos princípios de solidariedade e harmonia entre as classes.

Ainda sobre o tema trabalho, apresentamos a redação escrita pela aluna Maria Luíza Aguiar, citada nesse capítulo, por escrever uma carta aos pais contando da expectativa de concluir o ensino primário e a ansiedade por ingressar na Escola Normal. Sobre a redação, reproduzida abaixo, da mesma forma que a carta, não podemos afirmar a natureza da sua escrita. Não há como dizer se a redação, assim como a carta, foi escrita com o objetivo de ser apresentada a algum professor da escola normal. Mas ambos os achados se encontram no montante de documentos que reportam à referida aluna. Sobre a redação:



O trabalho é a condição da felicidade

Percebe-se claramente a influencia que o trabalho exerce sobre o homem.

Independente dos gozos auferidos pelo trabalho, nada contribue como o hábito de uma vida ocupada para dar ao espírito a calma, a serenidade, a posse de si mesmo, certo bem estar que modifica os desejos, contém as ambições nos justos limites, e não de tempo ao homem de se atormentar com os receios do futuro.

O trabalho que faz a felicidade da vida presente, prepara a vida futura.

O labôr de cada dia é, pela vontade de Deus, uma origem de méritos e o melhor meio de ganhar a recompensa eterna.

Ainda mais elle tem aos olhos do Cristão, o carácter de uma expiação.

Além disso, o trabalho é honroso e concorre para o bem da sociedade, ou nelle se empregam as forças physiscas, ou maiores as intellectuaes.

(AGUIAR, SI: E.N e data. Fonte: APM:

SI⁴, Figura Cx: 44, Pct: 20)

Figura 15: Redação da Aluna Maria Luiza de Aguiar.

Nas palavras da aluna em apreço, encontramos evidências do pensamento católico na maneira de conceber o trabalho. O trabalho, nas linhas escritas pela aluna, influencia o

homem e o conduz pelo bom caminho. A ocupação decorrente do ato de trabalhar promove a elevação de sentimentos, mantendo o espírito equilibrado e, portanto, menos disposto às más inclinações. O equilíbrio conseguido pelo homem, fruto da mente harmonizada de um trabalhador, afirma a aluna, pode ser percebido no meio social, pois as ambições excessivas são mantidas adormecidas enquanto se tem ocupação. Sendo assim, o homem em melhor estado espiritual, sentindo-se feliz, se mantém no caminho reto. Na concepção cristã católica, esse homem não busca somente a riqueza material, mas, também, a fortuna advinda do mundo espiritual.

A visão católica sobre a prudência com os bens materiais também é percebida na prova de caligrafia da aluna Maria Augusta Santos, da Escola Normal de Diamantina:

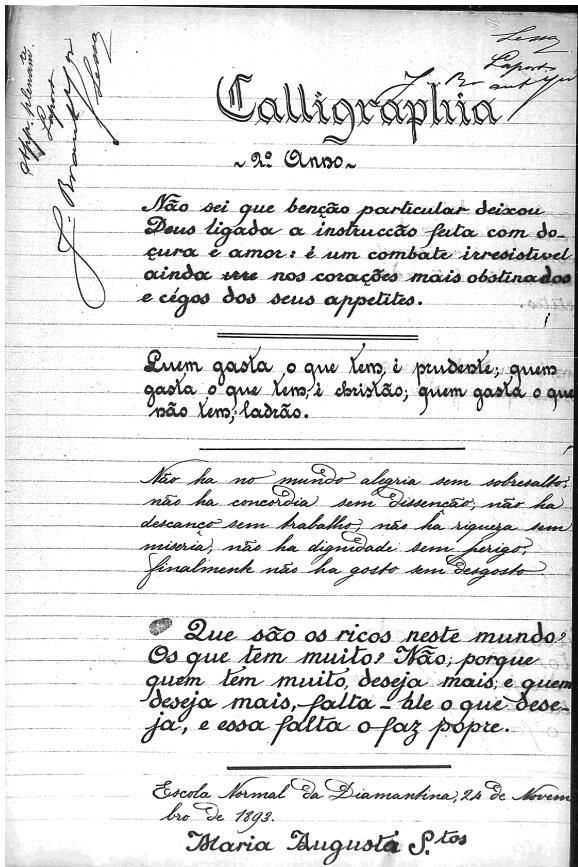


Figura 16: Prova de Caligrafia (1893).

[...]

Quem gasta o que tens é prudente; quem gasta o que tens, é christão; quem gasta o que não tens; ladrão.

[...]

Que são os ricos neste mundo? Os que tem muito? Não; porque quem tem muito, deseja mais; e quem deseja mais, falta-lhe o que deseja, e essa falta o faz popre [pobre].

(Fonte: SI⁴₂, Cx: 30, Pct: 16).

Nos escritos de 1893, enfocando as frases citadas, podemos dizer que a aluna expressa, em seu conhecimento, conceitos presentes na pregação da Igreja Católica. Maria Augusta, em poucas palavras, apresenta postura rígida quando se trata da prática da usura:

A questão social tem profundas raízes na ordem econômica; é o fructo dum regimem econômico viciado, pois que a sociedade está nas mãos da concorrência, do monopólio, da usura devoradora, e tende, cada vez mais, para a destruição dos bens corporativos (CARREIRO, apud AMARAL, 2007, p. 82).

Na sua concepção da aluna Maria Augusta, semelhante ao proposto na encíclica de 1891, o bom cristão é prudente, não esbanja o seu dinheiro, mas faz uso dele dentro de suas posses. Na opinião dela, as pessoas de posses – que quanto mais têm, mais gastam e desejam mais riquezas – são, conforme o proposto pelo catolicismo, pobres espiritualmente e desprovidas do entendimento dos assuntos divinos.

Os valores católicos são vistos até mesmo naquelas provas das disciplinas consideradas difusoras dos princípios do nacionalismo e patriotismo. Na prova escrita de História – disciplina incluída nos programas escolares com a função de formar para o exercício da cidadania – cujo ponto é *O gentio do Brazil em suas relações sociais e em relação à família*, Márcia de Oliveira, aluna da Escola Normal de Uberaba começa discorrendo sobre a localização do nosso país, bem como sua extensão. Logo após essa descrição, ela começa a definir o gentio⁵⁴ o qual ela também chama de selvagem⁵⁵:

Os selvagens alimentavam-se da caça e da pesca; desde o momento que o peixe faltava em um rio, mudavam-se para sítios vizinhos onde houvesse abundancia. [...] Não usavam vestimenta alguma apenas algumas hordas das terras frias usavam cobrir se de pelles de animais. Usavam furar os lábios, as orelhas, onde enfiavam ossos, pedras e resinas etc. Costumavam traçar

⁵⁴ Daher (2001, p. 44), ao parafrasear Manoel de Nóbrega em sua obra Diálogo sobre a Conversão do Gentio, ressalta que “os índios brasileiros aparecem como descendentes legítimos de Cam e portadores de uma maldição”. Todavia, essa autora destaca que eles são ‘conversíveis’ quando conseguem superar a condição de bestialidade em que se encontram. Bestialidade, segundo Daher (2001, p. 44), “refere-se à condição humana à semelhança dos índios e homens portadores do pecado adâmico”.

⁵⁵ A aluna descreve as características físicas desse povo com riqueza de detalhes: “estatura pequena, compleição forte e robusta, crânio e ossos da face largos e salientes, temporas proeminentes, sobrancelhas arqueadas, olhos formando ângulo externo com o nariz, pescoço curto e grosso, músculos fortes e abductores, pouca barba, barriga da perna fina, pés finos na parte posterior e largos nas extremidades” (Aluna Marcia Oliveira. Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 64, Pct: 29).

emblemas nas figuras extravagantes no corpo (OLIVEIRA, 1903, p. 01. Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 64, Pct: 29).

Em um primeiro momento, Márcia define elementos da cultura social dos gentios, enfatizando os hábitos pouco refinados e evoluídos (por serem nômades) desse povo. Tais características são também destacadas quando ela discorre sobre as vestimentas, feitas de ramos de plantas e peles de animais, materiais muito diferentes do convencional ditado pelo mundo europeu. Além do mais, como ela mesma define, povo selvagem representa o antônimo de povo civilizado, representado por cidadão de uma pátria.

Sobre a religião, a aluna escreve (Cf.: anexo A.17):

O gentio não tinha religião alguma acreditava em planta mas taes como: a cafróra, a geropary, a anhangàra, a macaxera etc; tinham a coruja que chamavam oitibó, como aves de mau agouro. Diziam que quando um guerreiro morria, passava a habitar as montanhas azues etc (OLIVEIRA, 1903, p. 02. Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 64, Pct: 29).

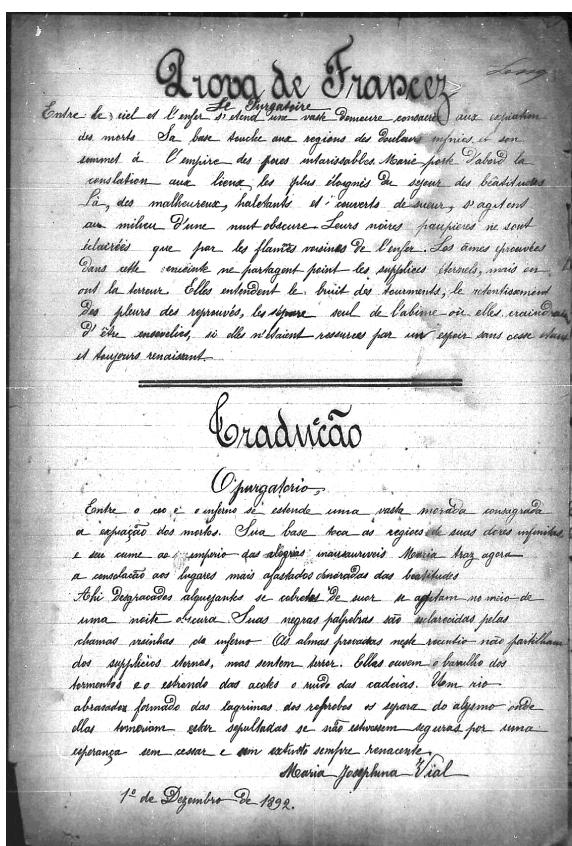
Nessa passagem, Márcia de Oliveira emite uma crítica ao estilo religioso dos povos chamados por ela de selvagem. As crenças deles, longe de ser definida como religião para ela e para as pessoas que viveram no início do século XX, eram desprovidas de sentido já que os “gentios” acreditavam em seres inanimados como as plantas. Para as pessoas que vivem no interior de uma religião monoteísta como a católica – somando-se a isso a interpretação preconceituosa sobre um tipo exótico de crença naquela época –, é inadmissível a idolatria símbolos e signos que não o cristão. É possível percebermos isso quando a aluna menciona que eles cultuavam a coruja, um animal que, segundo as crenças populares, é uma ave representante do mau agouro.

Mesmo nas aulas de francês que, desde meados do século XIX, se fixou no país como parte do projeto de equiparação do Brasil ao nível das nações civilizadas, é possível encontrarmos a essência religiosa. Antes de discorrer sobre esse fato, é importante entender que entre Minas Gerais e a França há uma intensa ligação. Tal ligação pode ser percebida, por exemplo, pelo número de ligações religiosas francesas instaladas no estado nos finais do século XIX e início do XX. De acordo com Loppes (apud LAGES, 2007, p. 35):

É ainda Paris ditando a moda e o bom tom das boas famílias burguesas, interiorizando costumes, hábitos, [...] desinfetando os espaços públicos, editando e exportando manuais de delicadeza, de guloseimas, de qualidade e de defeitos das meninas e mocinhas casadoiras.

A incorporação da disciplina de língua francesa nos currículos das escolas normais, “fortaleceu o ideário de civilidade e modernidade presente no século XIX em Minas Gerais” (LAGES, 2007, p. 34). Incluída no currículo das escolas normais, a disciplina língua francesa nos cursos de formação docente ajudaria as moças mineiras a aderirem ao comportamento civilizado bem ao estilo cultural francês (Ibidem, idem, p. 34).

A tradução da prova de francês, feita pela aluna Maria Josephina Vial, em dezembro de 1892, do texto *Le Purgatoire*, contém a seguinte essência (Cf. Figura 16).



O Purgatorio

Entre le ciel et l'enfer il y a une vaste morada consagrada à l'expiation des morts. Sa base touche aux régions des douleurs infinites et son sommet à l'empire des joies inauisauriveables. Marie porte l'abord de la consolation aux lieux les plus éloignés de signes des beatitudes. Là, des malheureux, haleant et couverts de sueur, se agitent aux milles. Elles sont obscuras. Leurs mœurs paupières ne sont dévoilées que par les flammes minces de l'enfer. Les âmes gravées dans cette conscience ne partagent point les supplices dures, mais entrent la terreur. Elle entendent le bruit des réverbans, le retentissement des flots des reproches, le réprouve roué de l'abîme où elles erraient. D'elles émanent, si elles n'avaient ressource pour une issue sans issue, un bruyant renacement.

Tradução

O purgatório

Entre o céu e o inferno se estende uma vasta morada consagrada à expiação dos mortos. Sua base toca as regiões de suas dores infinitas e seu cume ao império das alegrias inausauríveis. Maria traz agora a consolação aos lugares mais afastados das beatitudes. Ahi desgraçados alquejantes se cobrem de suor se agitam no meio de uma noite escura. Suas negras palpebras são velaradas pelas chamas minhas do inferno. As almas punidas neste recinto não partilham dos supplicios duros, mas entram lá. Bolas suaves e fumée dos tormentos e o rebendo das cadeias e ruas das cadeias. Um rio abrindo fôrma das lagrimas dos reproches se apaga do alguma rede. Elas tornaram estar apagadas se não se haviam apagadas por uma esperança sem cessar e sem extinto sempre renacente.

Maria Josephina Vial

1º de Dezembro de 1892.

Maria Josephina Vial.

1º de Dezembro de 1892.

(Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 30, Pct: 09).

Figura 17: Prova escrita de Francês (1892).

De acordo com a doutrina católica, a alma de uma pessoa falecida é submetida a um juízo particular, ao qual o resultado define o seu destino: o céu, o purgatório ou o inferno. O purgatório, nos escritos de Maria Josephina, é tratado desde o Concílio de Trento em meados do século XVI:

Sendo a Igreja Católica, instruída pelo Espírito Santo, de acordo com o ensinamento da Sagrada Escritura e tradição antiga dos Padres, ensinou nos conselhos sagrados, e, ultimamente, neste Trento geral, há Purgatório, e que as almas detidas nele recebem alívio dos sufrágios dos fiéis e, especialmente, com o sacrifício aceitável da Missa [...] (PIO IV, 1563)⁵⁶.

Assim como retratado na prova da aluna, o purgatório é o lugar destinado as almas de pessoas que cometem em vida o pecado venial, ou seja, as transgressões cometidas em vida não são graves e podem ser perdoadas. Entretanto, para alcançar o perdão, segundo a doutrina católica, é necessário que a alma passe por um processo de purificação para que sua alma, submetida ao tormento momentâneo, possa ser reconduzida a morada dos anjos e da Santíssima Trindade.

A morte, sob as várias perspectivas, é um tema recorrente dentro da doutrina católica e também nos exames escritos das alunas das escolas normais. Diferente da visão laboriosa do purgatório, o sacramento da extrema unção é retratado de maneira mais branda:

A Extrema Unção

Vinde ver o mais bello espetáculo que pode apresentar a terra; vinde ver morrer o fiel. Este homem não é mais o homem do mundo não pertence mais ao seu paiz todas suas relações com a sociedade cessam. Para elle o calculo do tempo acabou-se e não dada da grande era da eternidade. Um sacerdote assentado a sua cabeceira o consola. O ministro santo se intertem com agonisante a immortalidade de sua alma, e a scena sublime que a antiguidade inteira só apresentou uma vez no primeiro dos philosophos moribundo, esta scessa renova cada dia sobre o humilde leito do ultimo christão que expira. Enfim o momento supremo é chegado, um sacramento abrio este justo as portas do mundo o sacramento vai fechá-las; a religião o balançou no berço da vida; seus bellos cantigos e sua mão maternal o adormeceram no berço da

⁵⁶ Original: Habiendo la Iglesia católica, instruida por el Espíritu Santo, según la doctrina de la sagrada Escritura y de la antigua tradición de los Padres, enseñado en los sagrados concilios, y últimamente en este general de Trento, que hay Purgatorio; y que las almas detenidas en él reciben alivio con los sufragios de los fieles, y en especial con el aceptable sacrificio de la misa [...].

morte. Ele preparou o baptismo disse segundo nascimento mais não é mais a água que Ella escolheu e o leo [ilegível] o sacramento libertador rompe pouco a pouco os laços do fiel, sua alma meio escapa do seu corpo torna-se quase vesivel em seu rosto. Já ouvi os concertos dos serafins; já esta preste a voar com as regiões [para as] onde o convida esta esperança divina filha da vertude e da morte. Entretanto o anjo da Paz decendo a este [ilegível] seus ohos fatigados eram deliciosamente a luz. Elle morre e não se ouve seu ultimo suspiro; morre e muito tempo depois que elle já não existe seus amigos guardão silencio em torno de seu leito porque jurgam [julgam] que elle dorme ainda, com tanta docura morreu esse christão.

Escola Normal de Diamantina.
Maria José das Dôres.

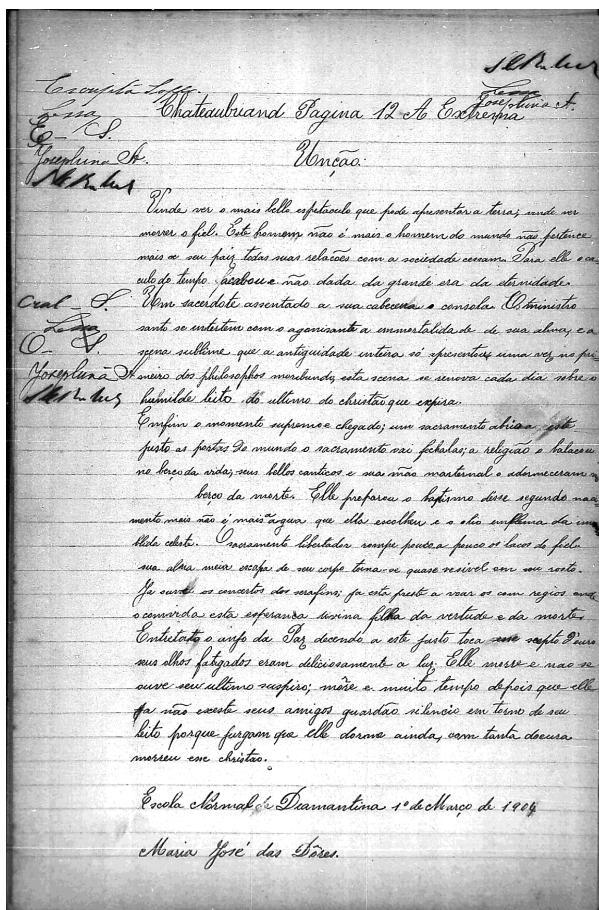


Figura 18: Prova Escrita de Disciplina N. I (1904).

Fonte: APM: SI⁴, Cx: 44, Pct: 11.

Coloca Nascimento (2010) que a prática dos sacramentos e de outros rituais religiosos são instrumentos utilizados pela Igreja Católica para assegurar o controle da consciência das pessoas. Missas dominicais, culto aos santos, sermões, jejuns e a obrigatoriedade da confissão possibilitaram o enquadramento dos brasileiros aos padrões de vida europeia, tido como verdadeiro e sagrado pela Igreja Católica.

De acordo com as leis do *Catecismo da Igreja Católica*, “os sete sacramentos foram instituídos por Cristo e são em número de sete, a saber: o Baptismo, a Confirmação, a Eucaristia, a Penitência, a Unção dos Enfermos, a Ordem e o Matrimónio” (CIC, n. 1210). Os sacramentos, de acordo com esse documento, são celebrações litúrgicas que abrangem momentos importantes da vida do cristão, momentos que vão do nascimento à morte.

Segundo o CIC (n^{os} 1511 e 1512), a unção dos enfermos ou extrema-unção se destina a reconfortar aquelas pessoas que passam por algum tipo de provação na terra, normalmente em forma de doença manifesta no corpo. As unções são feitas com óleo benzido e conferidas às pessoas que estão prestes a morrer ou a um portador de doença grave junto ao pedido para que ele se recupere, caso seja conveniente. Nesse rito litúrgico, “Jesus tem o poder não somente para curar, mas também para perdoar os pecados” (CIC, n. 1503).

Dados os ensinamentos dispostos na CIC, não é por acaso a percepção da aluna Maria das Dôres sobre o assunto. O enfermo por ela retratado – cristão desde o nascimento – em seus últimos momentos de vida experimenta cândida sensação de liberdade advinda da “cura” proporcionada pelo livramento da doença. Para a aluna, livrar-se do corpo doente é estar curado dos sofrimentos terrenos, mesmo que isso signifique o fim da vida. Finalizada a vida corpórea, enfatiza Maria das Dôres, a pessoa é conduzida com docura a casa celestial. Essa passagem do mundo dos vivos ao mundo dos mortos, segundo ela, não é percebida nem pelo moribundo e nem pelas pessoas que o acompanharam em seu leito de morte devido ao estado de graça concedido a aqueles que seguiram os ensinamentos cristãos em vida.

As análises das fontes, até o momento, nos revelam a complexidade dos ensinamentos proferidos pela Igreja Católica. O objetivo maior da Igreja, como tratamos ao longo desse trabalho, era promover a cristianização das sociedades através do trabalho de catequese. Levar a palavra de Deus – vista pelos católicos como única e verdadeira – aos diversos povos em vários lugares, era a missão da Igreja e seus representantes. Por isso, as chamadas Missões alçaram-se na luta para levar a palavra de Deus aos povos que dela necessitavam mas que, por desconhecê-la, não a praticavam.

As missões, que também já foram destaque ao longo desse trabalho, são enfocadas nas provas escritas realizadas por uma das alunas da Escola Normal de São João Del Rey:

Missões christãs

Missões christãs são aquellas que são feitas pelos ministros de Christo quem quaeas borboletas, adejam aqui e alli, pregando o Evangelho aos que ignoram

do saber das verdades da nossa santa religião. Felizmente até hoje, neste logar, quase todos os habitantes são catholicos. Enormes são os beneficiados que levando a civilização aos mais remotos logares do mundo, onde somente reinava a ignorância. Em geral desta santa instituição da igreja, temos visto cair victimas do sonho dos que passam [pensam] em contrário, milhares de sacerdotes, que sellam assim com seu sangue a verdade que pregam. Immensos e innumeraveis são os benefícios alcançados pelas missões. Aqui a conversão de um ímpio, alli a conciliação e a paz das famílias, amais alem da harmonia de um paiz, etc. Chegada a hora desta solenne festa, a igreja vae se tornando pouco a pouco accumulada de fiéis, para ouvirem a palavra de fidelíssimo servo de Christo. Apenas começada a solenne ceremónia, (digo) ei-nos em um profundo silencio, trememos de pairar ao ouvirmos a tremenda sentença do nosso Creador. A missão christã é, pois, uma justa lembrança que presta a igreja como mão carinhosa, para sempre termos em memória a paixão de Christo, nosso Redemptor.

[...] Escola Normal de São João d'El Rey.
18 de Novembro de 1903.
Maria Christina d'Angelo.

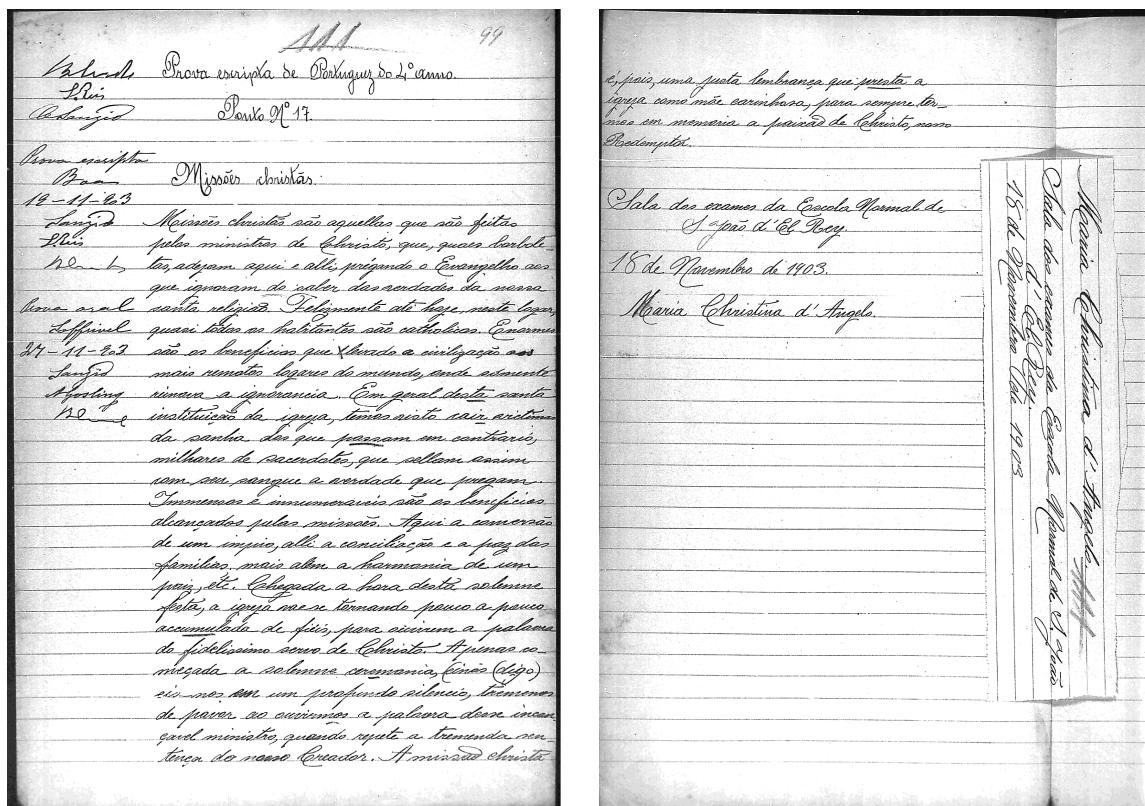


Figura 19: Prova Escrita de Portuguez (1903).

(Fonte: APM: SI⁴, Cx: 27, Pct: 18).

As missões desenvolveram intensos trabalhos com o objetivo de promover a institucionalização de suas ações. Com base no modelo pastoral – organizado, entre outros, nas formas de estabelecimentos dirigidos pelas congregações religiosas – a Igreja passou a direcionar a vida espiritual das pessoas de um dado lugar. Nesses lugares, a vida das pessoas era administrada por um diretor espiritual, a exemplo do citado pela aluna Maria Christina d'Angelo. A discente descreve, com emoção, o momento da solenidade (missa) – quando a igreja está cheia de fiéis – em que todos ouvem em profundo silêncio as palavras proferidas pelo ministro da Igreja. O local da igreja é comparado a uma mãe que recebe e acalenta o seu filho sendo um lugar onde se pregam a verdade e seguir seus ensinamentos era garantia de imensos e imensuráveis benefícios.

O teor das provas escritas, confeccionadas pelas alunas, deixam transparecer fortes indícios de que a religião esteve presente no cotidiano das Escolas Normais. Formar mulheres dentro dos preceitos cristãos católicos para uma posterior inserção na sociedade de Minas Gerais era a função dessas escolas. As mulheres eram vistas como as responsáveis por transmitir os preceitos de uma sociedade civilizada de valores católicos, por isso formatar a sua personalidade era importante. Justificar o papel sagrado da mulher na sociedade era importante para concretização do ideal.

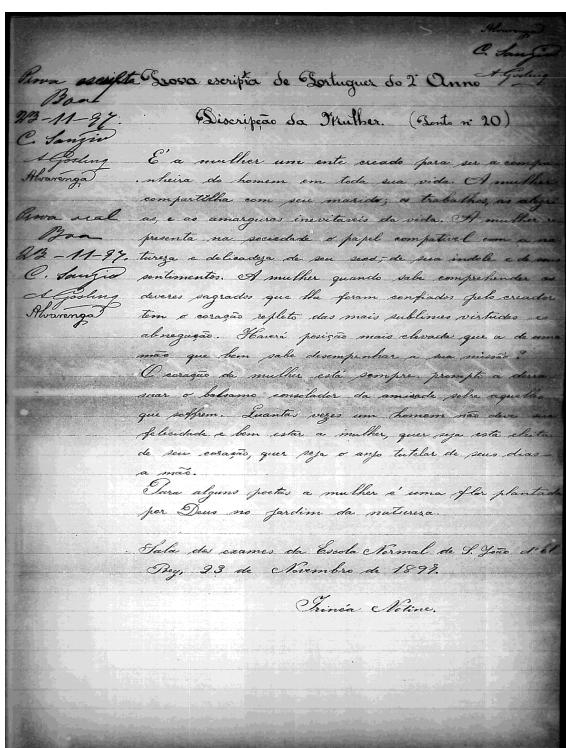


Figura 19: Prova escripta de Portuguez (1897).
(Fonte: APM: SI⁴₂, Cx: 19, Pct: 17).

Descripção da Mulher

É a mulher um ente criado para a companheira do homem em toda a sua vida. A mulher compartilha com seu marido, os trabalhos, as alegrias, as amarguras inevitáveis da vida. A mulher representa na sociedade o papel compatível com a natureza e delicadeza de seu sexo, de sua índole e de seus sentimentos. A mulher quando sabe compreender os deveres sagrados que lhe foram confiados pelo criador tem o coração repleto das mais sublimes virtudes e abnegação. Haverá posição mais elevada que a de uma mãe que bem sabe desempenhar a sua missão? O coração da mulher está sempre pronto a derramar o balsamo consolador da misericórdia sobre aquelas que soffrem. Quantas vezes um homem não viveu a felicidade e bem estar a mulher, quer seja esta eleita de seu coração quer seja o anjo tutelar de seus dias – a mae. Pois alguns poetas a mulher é uma flor plantada por Deus no jardim da natureza.

Para alguns poetas a mulher é uma flor plantada por Deus no jardim da natureza.

[...] Escola Normal de São João d'El Rey, 23 de Novembro de 1897.

Irinéa Notine

Ponderando as palavras da aluna, não há como não nos remetermos à essência do escrito ao sacramento do matrimônio. O matrimônio, assim como a extrema unção, é um rito litúrgico, uma celebração “entre dois fiéis católicos [que] tem lugar normalmente no decorrer da Santa Missa” (CIC, n. 1621). Nessa celebração, concretiza-se a aliança entre homem e mulher, que se tornam esposo e esposa. Nessa união, as duas pessoas concedem a “doação recíproca pela oferenda das próprias vidas” (CIC, n. 1621).

De acordo com o CIC, o pacto matrimonial constitui uma comunhão íntima e, a partir do consentimento de ambas as partes, é considerado indissolúvel aos olhos de Deus:

O consentimento, pelo qual os esposos mutuamente se dão e se recebem, é selado pelo próprio Deus. Da sua aliança nasce uma instituição, também à face da sociedade, tornada firme e estável pela lei divina. A aliança dos esposos é integrada na aliança de Deus com os homens: O autêntico amor conjugal é assumido no amor divino (CIC, n. 1638).

Por saber disso, Irinéa enfatiza que a relação de afeto e companheirismo entre o marido e mulher deva ocorrer, como no dito popular, na alegria e na tristeza. É possível afirmar isso porque a mulher mineira que viveu nos séculos XIX e XX era educada para o casamento. Na vida de casada era importante que a mulher tomasse a administração dos afazeres domésticos e educação dos filhos, ao mesmo que zelava pela harmonia familiar. Sua boa relação com o marido – o chefe de família – garantiria a unidade familiar. Sim, era função da mulher, “figura delicada criada por Deus”, segundo a aluna, cuidar e educar os integrantes da família, garantindo o bem-estar dos seus membros.

A concepção daquele tempo, como é possível percebermos nas palavras da aluna da Escola Normal de São João Del Rey, era de que a Mulher, a “flor plantada por Deus no jardim da natureza”, era um ser capaz de compreender sua sagrada obrigação dentro da sociedade familiar e, seja como mãe, esposa ou amiga, consolar o coração daqueles que sofrem.

4.4 Considerações Parciais

Ao longo desse capítulo, foi possível perceber que as Escolas Normais surgiram ligadas a um projeto de reestruturação social que envolveu setores das oligarquias mineira e

representantes da Igreja Católica que, a moda das congregações, se fixaram em Minas Gerais nos finais do século XIX e início do XX.

O objetivo das Escolas Normais era formar professores que viessem a suprir a necessidade de mão de obra. Considerando o número de pessoas que não dominavam a língua escrita, a leitura e as operações matemáticas básicas, os cursos de formação de professores emergiram dentro do plano de expansão e popularização do ensino primário.

De início, as escolas normais eram coabitadas por uma maioria masculina mas, com o tempo, foram cada vez mais frequentada por mulheres que buscavam uma profissionalização ou um bom casamento. A diminuição da quantidade de homens e, consequentemente, o aumento de mulheres nos cursos de formação de professores primários, esteve ligado a questões de baixa remuneração e, também, devido ao projeto republicano que enfocou a mulher como educadoras por vocação.

Além do mais, frequentar o curso normal era, para os padrões da época, símbolo de status social. Muitas moças almejavam, assim que habilitadas nas matérias do ensino primário, ser aceitas nas Escolas Normais de Minas Gerais. É possível perceber isso na carta da aluna Maria Luiza de Aguiar e nos conjunto de documentos anexos ao pedido da aluna Emília Luisa de Lima para ser incluída no corpo discente da Escola Normal de Ouro Preto.

No interior das famílias mineiras, havia profundo respeito às tradições e aos costumes ligados aos ensinamentos católicos. Em meio a esse tradicionalismo, a mulher ganha destaque como administradora do lar. É ela a responsável por organizar e conduzir, ao mesmo tempo em que ama e educa, a família conforme os padrões morais emitidos pelo catolicismo. Formar essas mulheres dentro das tradições mineiras e dos costumes católicos era o que bem faziam as Escolas Normais. As avaliações escritas, aplicadas nessas instituições, revelam que as moças recebiam uma formação compatível com os ensinamentos propostos pela Igreja Católica.

Nesse sentido, podemos afirmar que no currículo das escolas normais estatais, que contribuiriam para a formação de professoras primárias dentro dos padrões estabelecidos pelas oligarquias mineiras, há a presença de conteúdos religiosos ministrados conforme os ensinamentos da doutrina cristã católica.

CONCLUSÃO

O conteúdo da epígrafe, colocada no início desta tese, retrata a imagem idealizada da normalista. Apesar de composta no ano de 1949, a canção originalmente interpretada por Nelson Gonçalves, mostra o prestígio social adquirido por aquelas mulheres que frequentavam as escolas normais. Tal concepção não era diferente em Minas Gerais mineiras nos fins do século XIX e início do XX. No contexto das transformações ocorridas naquele tempo, à mulher eram exigidos muitos mais do que habilidades de administração dos afazeres domésticos. Assim,

[...] como nada escapa ao aspecto instituidor das representações sociais, a construção das identidades individuais e sociais das professoras mineiras processa-se pelo assujeitamento aos modelos de mestra, aos mecanismos regulatórios, destiladores de normas, modelos e verdades daquela sociedade, naquelas temporalidades (MUNIZ, 2002, p. 02).

A imagem idealizada da normalista – temas de poesias, músicas e outras representações artísticas – eram recorrentes principalmente nos primeiros tempos da república brasileira. Frequentar as escolas normais era símbolo de status social, seja por educar as mulheres dentro dos padrões de refinamento e erudição próprios de uma época ou por formar a mulher para o bom exercício da vida doméstica.

As Escolas Normais surgiram em função da necessidade de formar profissionais capacitados para atuar no ensino primário. Mesmo nos países em que houve a consolidação dos sistemas nacionais de ensino, como na França de Lakanal, a formação de professores se liga a crescente demanda de escolarização. A institucionalização da formação docente dentro dos ideais do positivismo e do cientificismo, se relaciona a necessidade de habilitar profissionais capazes de formar mão de obra especializada para atuar no sistema industrial crescente. No interior do sistema liberal, os currículos de formação das escolas primárias e de formação de professores passam a apresentar, cada vez mais, disciplinas cujos conteúdos apresentam um teor científico.

O fenômeno da modernização, ocasionado pela crença nos ideais da modernidade e que provocou mudanças na estrutura sociopolítica do mundo europeu, adentra no Brasil através de artistas, políticos e intelectuais da época. A busca pela concretização dos ideais de ordem e progresso atingem sobremaneira os grupos dirigentes brasileiros, bem como as oligarquias mineiras.

Minas Gerais, assim como a sociedade brasileira, experimentou o conjunto de transformações de caráter político e social em função de um novo regime. Aliás, as transformações já vinham acontecendo gradualmente, como é possível perceber no conjunto das legislações usadas como fontes nessa pesquisa. Todavia, em Minas Gerais as oligarquias desejavam as mudanças, mas, ao mesmo tempo, não abriam mão da supremacia política que exerciam. Os setores médios da sociedade mineira também não abdicavam dos privilégios adquiridos em função das transformações que fariam o estado progredir. Sendo assim, era preciso adequar as novas concepções, fruto dos processos e modernização, à tradicional cultura e valores mineiros.

Para adequar-se aos novos tempos, Minas Gerais também apostou no projeto de universalização da educação escolar. A intenção de popularizar o ensino primário, porém, não foi suficiente e nem eficiente, devido ao alto nível de analfabetismo na federação. Por isso, organizar e regulamentar a educação primária no estado era primordial para ajudar difundir a escolarização. Boas tentativas foram feitas principalmente – considerando a periodização proposta em nossa pesquisa – através da Lei n. 41 de 1892 que colaborou efetivamente para a reforma estruturação do ensino primário em Minas Gerais. As Escolas Normais, na Lei n. 41, foram caracterizadas como lugar de ensino profissional destinado a formação de professores para a carreira do magistério primário.

Mesmo com os esforços dos dirigentes mineiros, o ensino primário continuou em situação decadente. Por esse motivo, a Lei n. 281 de 1899 abre às iniciativas particulares oportunidade para oferecerem ensino primário nas circunscrições do estado.

O estímulo à iniciativa privada, porém, não fica restrita ao oferecimento de educação de grau primário. No final do século XIX e primeira década do século XX, de acordo com os gráficos apresentados no capítulo terceiro, aumenta a presença de instituições de educação secundária oferecidas pelas Congregações Religiosas. Em Minas Gerais, o quantitativo de congregações religiosas de nacionalidade francesa se sobressai as demais. A educação aos moldes franceses, acabam por impressionar a população mineira devido aos valores de refinamento e erudição cultivados na França.

A vinda das congregações religiosas para Minas Gerais, assim como em outras regiões brasileiras, esteve atrelada ao movimento ultramontano de restauração da Igreja Católica. Na busca pela reafirmação dos ideais católicos, a Igreja estimulou as missões em várias partes do mundo. O apoio dado às missões permitiu que as congregações religiosas se fixassem em território mineiro e, com o apoio das oligarquias, fundassem escolas confessionais destinadas a formação de professoras primárias. A função exercidas pelas escolas confessionais pertencentes as congregações religiosas se encaixaram nos planos das oligarquias que viam nessas instituições a oportunidade de formar as mulheres pertencentes a classe média social.

As Escolas Normais de cunho estatal foram, em sua maioria, fundadas no final dos anos de 1800. Essas escolas representaram, para as moças da época, oportunidade de profissionalização ou esperança de um bom casamento. Então, formar professoras qualificadas ou excelentes mães e esposas era o papel dessas instituições. Principalmente para as famílias mais tradicionais – jovens pertencentes às oligarquias, bem como moças pertencentes a famílias de comerciantes e funcionários públicos – eram matriculadas nessas escolas com o intuito de serem preparadas para a vida doméstica.

Terminado o ensino primário, muitas moças de família requisitavam ser matriculadas nas escolas normais, como vimos nos escritos das normalistas Maria Luiza de Aguiar e Emília Luíza de Lima. O estilo de formação nessas escolas tinha o objetivo preparar as moças para a vivência familiar no interior do matrimônio ao mesmo tempo em que as profissionalizavam.

Segundo Lima (2013, p. 123), para se entender o estilo de formação voltado a educação feminina “é importante compreender as expectativas sociais da Igreja, da Família e do Estado”. Partindo da afirmação desse autor, é possível dizer que para as famílias era importante formar a mulher para o casamento, capacitando-a para atuar na vida doméstica como gestora e promotora da harmonia familiar. Para a Igreja, devido ao objetivo de promover a recristianização da sociedade, era importante fornecer a mulher uma educação baseada na doutrina católica para que ela, assim que for mãe, possa perpetuar os valores cristãos no núcleo familiar. Ao Estado, era primordial formar a mulher para exercer o magistério primário e, dessa maneira, aumentar o quadro de professoras formadas em curso normal para bem desenvolver o trabalho de ensino nos primeiros anos de escolarização.

Nesse sentido, é possível perceber que os objetivos das oligarquias mineiras, da Igreja e do Estado se tangem formando um estilo único de formação. Nos conteúdos das fontes manuscritas há ensinamentos cujos valores emitidos apresentam caráter religioso. Denodos

ligados à moralidade cristã e a fé católica, são frequentes percebida nos escritos deixados nos exames avaliativos produzidos pelas alunas das Escolas Normais de Minas Gerais. Portanto, no interior das escolas normais dirigidas pelo Estado, os ensinamentos dedicados às normalistas compõem um ideal de formação ligado aos valores pregados pela Igreja Católica.

Dessa forma, podemos concluir que Estado e Igreja Católica – considerando o período de 1892 a 1904 – agiam em regime de parceria quando se trata da formação de professoras primárias. Essas instituições trabalham conjuntamente para fornecer formação necessária as mulheres de um dado lugar e em determinado tempo. Estado e Igreja Católica, ambas promotoras de educação, compartilhavam o interesse de formar as moças dentro dos padrões tradicionais da família mineira, de formar a garantir que ela estendesse os ensinamentos religiosos no interior da família, ao mesmo tempo profissionalizaria mulheres para o exercício do magistério primário suprindo, assim, a demanda da escolarização primária.

FONTES

1. Manuscritos:

MINAS GERAIS. *Atestado de aprovação das matérias do ensino primário* de Emília Luíza de Lima. Vila Nova, 17 de Fevereiro de 1893. Arquivo Público Mineiro: SI⁴₂, Cx: 03, Pct: 13.

MINAS GERAIS. *Atestado de batismo de Emília Luíza de Lima*. Emitido pelo Padre João de Deus Mascaris. Villa Nova, 09 de Janeiro de 1893. Arquivo Público Mineiro: SI⁴₂, Cx: 03, Pct: 13.

MINAS GERAIS. *Atestado de vacinação de Emília Luíza de Lima*. Emitido pelo Instituto Vaccinico do Estado de Minas Geraes. Villa Nova, 23 de Fevereiro de 1902. Arquivo Público Mineiro: SI⁴₂, Cx: 03, Pct: 13.

MINAS GERAIS. *Carta da aluna Maria Luiza de Aguiar*. Escola Normal e ano N.I. Arquivo Público Mineiro: SI⁴₂, Cx: 44, Pct: 20.

MINAS GERAIS. *Convite para missa do 30º dia de falecimento do Papa Leão XIII*. Escola Normal de São João Del Rey, 17 de Agosto de 1903. Arquivo Público Mineiro: SI⁴₂, Cx: 27, Pct: 01.

MINAS GERAIS. *Horários de Aulas e Disciplinas (1º ao 4º ano) do Curso Normal*. Escola Normal de Ouro Preto, 1892. Arquivo Público Mineiro: SI⁴₂, Cx: 12, Pct: 05.

MINAS GERAIS. *Pedido de reposição da imagem de N.S da Conceição*. Escola Normal de Diamantina, 02 de Fevereiro de 1895. Arquivo Público Mineiro: SI⁴₂, Cx: 33, Pct: 04.

MINAS GERAIS. *Pedido para inserção de Emília Luíza de Lima no quadro de alunas da Escola Normal de Ouro Preto*. Emitido por E.R.M em 25 de Fevereiro de 1893. Arquivo Público Mineiro: SI⁴₂, Cx: 03, Pct: 13.

MINAS GERAIS. *Prova escripta de Calligraphia*: aluna Maria Augusta Santos. Escola Normal de Diamantina, 24 de Novembro de 1893. Arquivo Público Mineiro: SI⁴₂, Cx: 30, Pct: 16.

MINAS GERAIS. *Prova escripta de Calligraphia*: discente não identificado (a). Escola Normal de Ouro Preto, 12 de Maio de 1899. Arquivo Público Mineiro: SI⁴₂, Cx: 08, Pct: 14.

MINAS GERAIS. *Prova escripta de disciplina N.I:* aluna Maria José das Dôres. Escola Normal de Diamantina, 1º de Março de 1904. Arquivo Público Mineiro: SI⁴₂, Cx: 44, Pct: 11.

MINAS GERAIS. *Prova escripta de Francez.* Aluna Maria Josephina Vial. Escola Normal não identificada, 1º de Dezembro de 1892. Arquivo Público Mineiro: SI⁴₂, Cx: 63, Pct: 26.

MINAS GERAIS. *Prova escripta de História:* aluna Márcia de Oliveira. Escola Normal de Uberaba, 23 de Novembro de 1903. Arquivo Público Mineiro: SI⁴₂, Cx: 64, Pct: 29.

MINAS GERAIS. *Prova escripta de Pedagogia:* aluna Maria da Costa Carvalho. Escola Normal de Ouro Preto, 27 de Maio de 1899. Arquivo Público Mineiro :SI⁴₂, Cx: 08, Pct: 13.

MINAS GERAIS. *Prova escripta de Portuguez:* Aluna Irinéa Notine. Escola Normal de São João Del Rey, 23 de novembro de 1897. Arquivo Público Mineiro: SI⁴₂, Cx: 19, Pct: 17.

MINAS GERAIS. *Prova escripta de Portuguez:* Aluna Maria Christina d'Angelo. Escola Normal de São João Del Rey, 18 de novembro de 1903. Arquivo Público Mineiro: SI⁴₂, Cx: 27, Pct: 18.

MINAS GERAIS. *Redação “O Trabalho é a Condição Da Felicidade”.* Aluna Maria Luiza de Aguiar. Escola Normal e ano não mencionados. Arquivo Público Mineiro: SI⁴₂, Cx: 44, Pct: 20.

MINAS GERAIS. *Regimento Interno da Escola Normal de Uberaba.* Imprensa Official de Minas Gerais, 1896. Arquivo Público Mineiro: SI⁴₂, Cx: 63, Pct: 26.

MINAS GERAIS. *Relatório da Inspectoria Geral da Instrucção Publica do Estado de Minas Geraes.* Mapa das Escolas de Instrução Primária em Minas Gerais (189). Arquivo Público Mineiro: SI, Nº 831.

MINAS GERAIS. *Relatório da Inspectoria Geral da Instrucção Publica do Estado de Minas Geraes.* Perfil do Professor Primário em Minas Gerais (1892). Arquivo Público Mineiro: SI, Nº 831.

MINAS GERAIS. *Relatórios da Inspectoria Geral da Instrucção Publica do Estado de Minas Geraes.* Ouro Preto, 6 de julho de 1892. Arquivo Público Mineiro: SI, Nº 176 .

MINAS GERAIS. *Relatórios da Inspectoria Geral da Instrucção Publica do Estado de Minas Geraes.* Ouro Preto, 26 de janeiro de 1892. Arquivo Público Mineiro: SI, Nº 176.

MINAS GERAIS. *Relatórios da Inspectoria Geral da Instrucção Publica do Estado de Minas Geraes.* Ouro Preto, de 15 de julho de 1892. Arquivo Público Mineiro: SI, Nº 21^a.

2. Legislações:

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos Do Brasil (24 de fevereiro de 1891).* In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm. Acesso em 05/01/2011.

BRASIL. *Constituição Política do Império Do Brazil de 25 de Março de 1824.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituaçao24.htm. Acesso em 20/09/2011.

BRASIL. *Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854:* Aprova o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário no município da Corte. Collecção das Leis do Império do Brasil.

BRASIL. *Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879:* Reforma o Ensino Primário e Secundário no município da Corte e o Superior em todo o Império. Collecção das Leis do Império do Brasil.

BRASIL. *Decreto de 3 de junho de 1822:* convoca a Assembleia Geral Constituinte e Legislativa composta de Deputados das Províncias do Brazil. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1822, Volume 1, página 19.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827: *Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.* Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Império/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm. Acesso em 20/09/2013.

MINAS GERAIS. *Lei nº 41 de 03 de agosto de 1892.* Da nova organização á instrucção publica do Estado de Minas. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:estadual:lei:1892-08-03:41>. Acesso em 10/01/2012.

MINAS GERAIS. *Lei nº 439 de 28 de setembro de 1906:* Autoriza o Governo a Reformar o Ensino Primário, Normal e Superior do Estado de Minas Gerais. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:estadual:lei:1906-09-28;439>. Acesso em 10/01/2012.

3. Documentos Papais:

BENTO XVI. *Discurso aos participantes no 1º Encontro Europeu de Professores Universitários* em 23 de junho de 2007. Disponível em

http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2007/june/documents/hf_benxvi_spe_20070623_european-univ_po.html. Acesso em 30 de maio de 2012.

BENTO XVI. *Discurso no Encontro com o mundo da cultura no Collège Des Bernardins* em 12 de setembro de 2008. Disponível em http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2008/september/documents/hf_benxvi_spe_20080912_parigi-cultura_po.html. Acesso em 30 de maio de 2012.

BENTO XVI. *Fé, razão e universidade: recordações e reflexões*. Aula magna da Universidade de Regensburg. Encontro com os representantes das ciências em 12 de setembro de 2006. Disponível em http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2006/september/documents/hf_benxvi_spe_20060912_university-regensburg_po.html. Acesso em 30 de maio de 2012.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. A *Celebração do Mistério Cristão: Os Sete Sacramentos*. In: http://www.vatican.va/archive/cathechism_po/index_new/p2s2cap1_1210-1419_po.html. Acesso em 27 de julho de 2013.

LEÃO XIII. *Immortalle Dei*: Sobre a Constituição Cristã dos Estados. In: www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_01111885_immortale-dei_po.html. Acesso em 09 de setembro de 2010.

LEÃO XIII. *Rerum Novarum*: Sobre a Condição dos Operários. In: http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_lxiii_enc_15051891_rerum-novarum_po.html. Acesso em 09 de setembro de 2010.

4. Sobre Uberabinha (MG):

CÂMARA MUNICIPAL DE UBERABINHA. Ata da sessão extraordinária de 10 de agosto de 1898, Sala de reuniões do Paço Municipal: Arquivo Público Municipal de Uberlândia.

CÂMARA MUNICIPAL DE UBERABINHA. Ata da sessão ordinária da Câmara Municipal de Uberabinha de 16 de maio de 1892: Sala de Reuniões do Paço Municipal. Arquivo Público Municipal de Uberlândia.

CÂMARA MUNICIPAL DE UBERABINHA. Ata da sétima sessão ordinária da Câmara Municipal de 19 de abril de 1892: Sala de reuniões do Paço Municipal. Arquivo Público Municipal de Uberlândia.

CÂMARA MUNICIPAL DE UBERABINHA. Lei nº 1 e Lei nº 2. *Volume sobre Leis, Decretos e Regulamentos*. Uberabinha, 1892, Arquivo Público Municipal de Uberlândia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Deivison Gonçalves (2007). *Confederação Católica do Trabalho: práticas discursivas e orientação católica para o trabalho em Belo Horizonte (1919-1930)*. Dissertação de Mestrado. PUC/BH, 2007.

ANDRADE, Renata Fernandes Maia de (2007). *Organização da Instrução na Província de Minas Gerais: da Legislação aos Relatórios dos Presidentes (1850-1889)*. Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de Mestrado, 2007.

APPLE, Michael W. (2006). *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANTES, Jerônimo (2003). *Cidade dos sonhos meus: memória histórica de Uberlândia*; Uberlândia: Edufu, 2003.

ARAÚJO, José Carlos S.; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, Antônio de P. C (orgs.) (2008). *As escolas normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

ARAÚJO, José Carlos Souza (1996). *Igreja Católica no Brasil: um estudo de mentalidade ideológica*. São Paulo. Paulinas, 1986.

ARAÚJO, José Carlos Souza (2006). Os Grupos Escolares em Minas Gerais: a Reforma João Pinheiro (1906). In: *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

AZEVEDO, Fernando de (1963). *A cultura brasileira*. Brasília: UnB, 1963.

AZZI, Riolando (1980). *A concepção da ordem social segundo o Positivismo Ortodoxo brasileiro*. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

AZZI, Riolando (1994). *A neocristandade: um projeto restaurador*. São Paulo: Ed. Paulus, 1994.

AZZI, Riolando (1996). *Os Salesianos em Minas Gerais*. Curitiba: Ed. D. Bosco, 1996.

BARBOSA, Ruy. Liberdade de Ensino, Laicidade e Obrigatoriedade na Reforma Rui Barbosa (1960). In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 34, n. 80, s.d.

BARROS, Roque Spencer Maciel (1959). *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. São Paulo: EDUSP/Convívio, 1959.

BASTOS, Maria Helena Camara (2005). O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2005.

BATISTA, Carolina A. (2009). *Capitalismo e Socialismo: Repúdio e Aceitação no Pontificado de Leão XIII*. Anais do II Encontro Nacional do GT História das Religiões e das Religiosidades. Revista Brasileira de História das Religiões – ANPUH. Maringá: Vol. 1, n.3, 2009.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (2001). Arquitetura e espaço escolar: os exemplos dos primeiros Grupos Escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCOSTTA, M. L. A. (org). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

BENJAMIM, Walter (1994). O narrador. In: *Magia e técnica, arte de política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. São Paulo Brasiliense, 1994.

BOAVENTURA, Luís de Camões Lima. O voto do analfabeto e da cidadania. Revista *Jus Postulandi*, Teresina, ano 14, nº 2680, 2 de novembro de 2012. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/17750>>. Acesso em 19/09/2012.

BOBBIO, Norberto e outros. *Dicionário de política*. Tradução: João Ferreira; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BORGES, Alessandra; TURCI, Deolinda Armani; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (2011). Currículos e Saberes Docentes nas Escolas Normais em Minas Gerais. In: *VI Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais*. Universidade Federal de Viçosa, 2011.

BORGES, Vera Lúcia Abrão. *As medidas de Reformas acerca da Instrução Pública Primária em MG: 1892 a 1898*. Campinas: Acervo de Artigos do Histed-BR (Período Republicano), 1998. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_103.html. Acesso em 24/01/2013.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BUFFA, Ester. *Ideologias em Conflito: Escola Pública e Escola Privada*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

BURKE, Peter. *A escola dos Annales: a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Unesp, 1991.

BURKE, Peter. La nueva historia, su passado e su futuro. In: BURKE, P. *Formas de hacer historia*. Universidad Alianza, Espanha: Alianza Editorial, 1996.

BURKE, Peter. *Testemunha Ocular: história e imagem*. São Paulo: Edusc, 2004.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. O Papel dos Exames Finais na Configuração do Currículo Escolar do Ensino Secundário Paulista: Um Estudo do Primeiro Gymnasio da Capital da Primeira República. In: *Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação*. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

CAES, André Luiz; OLIVEIRA, Renato Martins de. Os novos movimentos religiosos católicos e a reação à pós-modernidade. In: *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*. Volume 04, n. 08, dez de 2012.

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de; CARVALHO, Carlos Henrique de. *O lugar da Educação na Modernidade Luso-Brasileira no Final do Século XIX e início do XX*. Campinas: Ed. Alínea, 2012.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares. In: *Revista Teoria e Educação*, nº 2, 1991.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didática Magna*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

COMTE, August. *Curso de filosofia positiva*. Tradução: José Arthur Giannotti. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

CORDIOLLI, Marcos. *Curriculum, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico*. Curitiba: Casa de Astérion, 2004.

COSTA, Emilia Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo: Unesp, 1999.

CURY, Carlos Jamil. *Ideologias e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo. Cortez e Moraes, 1978.

CURY, Carlos Jamil. *Ensino Religioso: retrato histórico de uma polêmica*. In: Carvalho, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau (Orgs). *Estado, Igreja e Educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX*. Campinas: Editora Alínea, 2010.

CURY, Carlos Jamil et al. A relação Educação-Sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar. *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

D'AVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*. Trad. Cláudia Santana Martins. São Paulo: Unesp, 2006.

DAHER, Andréa. *A Conversão do Gentio ou Educação como Constância*. In: VITAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Spedo (orgs). *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

DURÃES, Sarah Jane Alves. *Escolarização das Diferenças: Qualificação do Trabalho Docente e Gênero em Minas Gerais (1860-1906)*. Tese de Doutorado, PUC-SP, 2002.

EAGLETON, Terry . *A idéia de cultura*. São Paulo: Unesp, 2005.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Rio Grande do Sul: Ed. Passo Fundo, 2004.

FARIA FILHO, Luciano; SOUZA, Rosa Fátima de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, D. (org.). *Grupos escolares – cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: USP, 1995.

FERREIRA, Valéria Maria Pena. *Retórica das Lágrimas: sermões e orações fúnebres na Bahia do século XVII*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

FIGUEIREDO, Kátia Cristina e GOMES, Márcia de Cássia. O Colégio Sagrado Coração de Jesus: a presença da formação religiosa na educação feminina. *Educação em Revista*. UFMG/Belo Horizonte, 1993.

FLORES, Maria Marta Lopes. *Escola nucleada rural: histórico e perspectivas em Catalão, GO (1988-2000)*. Universidade Federal de Goiás. Dissertação de Mestrado, 2000.

FONSECA, Cláudio Lúcio. *Arquitetura das Escolas Públicas nas Reformas Educacionais Mineiras (1892-1930)*. Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: a história das violências nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã, Cidade Educadora: projetos e práticas em processo. In: *Anais do V Fórum de Educação do Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica de Salvador*. Bahia, outubro de 2003.

GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. A cultura contemporânea na clínica de Joseph Ratzinger: as patologias da modernidade e a terapêutica da humanização. *Memorandum*. Número 21. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP, 2011.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. *Legislação manuscrita e história da educação: as leis de Uberabinha, MG, 1892*. In: MACHADO, M. C. G. e OLIVEIRA, T. Educação na História. São Luís, MA. Ed. UEMA, 2008.

GONÇALVES, Irlen Antônio. *Os Projetos de Educação dos Republicanos Mineiros*. Projeto Pensar a Educação/Pensar o Brasil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em http://www.portal.fae.ufmg.br/pensareducacao/downloads/textos_confs/conf_irl_en.pdf. Acesso em 06/02/2013.

GUIMARÃES, Rosângela M.C.; GATTI JUNIOR, Décio. A abordagem teórico-metodológica e a Heurística da pesquisa sobre o ensino de História da Educação na Formação de Professores Normalistas em Uberaba, MG (1928 A 1971). In: *Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR: História, Sociedade e Educação*. Unicamp, 2009.

HADDAD, Maria de Lourdes e SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares. *A educação da mulher em Belo Horizonte*: a contribuição das dominicanas do Colégio Santa Maria (1903-1968). *Educ. Rev.* [online], 1992. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246981990000100022&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17/01/2012.

HOBSBAWM, Eric J. *A Era dos Impérios*. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

HOBSBAWM, Eric J. *A Era do Capital*. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

INÁCIO FILHO, Geraldo. Escolas para Mulheres no Triângulo Mineiro. In: *Novos temas em História da educação*, EDUFU, 2002.

KNAUS, Paulo. Entre normas e conflitos: o cotidiano escolar na documentação do Arquivo Público do Rio de Janeiro. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

KULESZA, Wojciech Andrezei. A sedução da professora. In: *Anais do Congresso Internacional Processo Civilizador. Tecnologia e Civilização*. Ponta Grossa, Paraná, 2005.

LAGES, Rita Cristina Lima. *O Ensino de Francês na Instrução Pública em Minas Gerais entre 1831 e 1855*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução: Bernardo Leitão. Campinas, 1992.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*: o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: ERD. Alfa-Ômega, 2012.

LEONARDI, Paula. *Além dos espelhos*: memórias, imagens e trabalho de duas Congregações católicas francesas em São Paulo. USP/São Paulo. Tese de Doutorado, 2008.

LIMA, Geraldo Gonçalves de. *A disciplina História da Educação na Formação de Normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio em Minas Gerais (1947-1971)*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

LOPES, Eliane Marta S. Teixeira; BICALHO, Marly Gonçalves. *Colégios Religiosos Femininos e Masculinos em Minas Gerais*: um mapeamento provisório. Belo Horizonte, 1993.

LUSTOSA, Oscar. *A Igreja Católica no Brasil República*. São Paulo: Paulinas, 2005.

- MAGALHÃES, Justino. *Da Cadeira ao Banco: escola e modernização (séculos XVIII-XX)*. Biblioteca Nacional de Portugal. Ed. Guide Artes Gráficas, 2010.
- MANOEL, Ivan A. *O Pêndulo da História: Tempo e Eternidade no Pensamento Católico (1800-1960)*. Maringá: Eduem, 2004.
- MANOEL, Ivan A. *Igreja e Educação Feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo*. Maringá: Eduem, 2008.
- MANOEL, Ivan A (2010). *Os colégios das “Freiras Francesas”: um exemplo das relações entre Igreja Católica e Estado no Brasil (1859-1919)*. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau (Orgs). *Estado, Igreja e Educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX*. Campinas: Editora Alínea, 2010.
- MARTINS, Ângela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras Escolas Normais no contexto educacional brasileiro no século XIX. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.35, 2009.
- MATA, Sérgio. *Religionswissenschaften e crítica da historiografia da Minas Colonial*. In: *Revista de História*. FFLCH/USP, Sete Lagoas: Minas Gerais, 1997.
- MELLO, Alex O. de e Outros. O Discurso Sanitarista como Discurso Político e Ideológico na República Velha. In: *Revista Historiador*, n.3, ano 3, dezembro, 2010.
- MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a História da Educação: considerações acerca do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leônco de Carvalho. In: *Revista Histed-Br on line*, Campinas, n.34, 2009.
- MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho. *A história da formação docente: a singularidade da Escola Normal, Rio Verde, GO (1933-1972)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, 2000.
- MORAES, Joaquim de Almeida Leite. *Apontamentos de viagem*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MOURÃO, Paulo K. Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1959.
- MOURÃO, Paulo K. Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.
- NASCIMENTO, Rivael de Jesus. *A contribuição da Igreja Católica Apostólica Romana, por meio de documentos da CNBB, para a configuração do ensino religioso*. PUC/Paraná. Dissertação de Mestrado, 2010.
- NISBET, Robert. *História da idéia de progresso*. Tradução: Leopoldo José Jobim. Brasília: Editora UNB, 1985. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.
- NOGUEIRA, Octaviano. *Coleção Constituições Brasileiras: 1824*. Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos. Brasília, 2001.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. O ensino da aritmética nas escolas do Paraná na Primeira República. In: *Revista de Educação Matemática*. Universidade de Campinas, vol. 19, nº. 33, 2011.

PAULA, João Antônio de. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PETITAT, André. *Produção da escola, produção da sociedade*: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIO IV. El Purgatorio: Sesión XXV. *Documentos del Concilio de Trento*: principiada el día 3, y acabada en el 4 de diciembre de 1563. In: Biblioteca Electronica Cristiana. Disponível em: <http://multimedios.org/docs/d000436/p000005.htm#4-p0.14>. Acesso em 28/05/2013.

POPKEWITA, Thomas S. História do Currículo: regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *O Sujeito da Educação*: estudos foucautianos. Petrópolis: Vozes, 1995.

REZENDE, Melina Brasil Silva. *O Curso Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus: Araguari, MG (1939-1947)*. Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de Mestrado, 2006.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. *História da educação*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

ROSSI, Michelle Pereira da Silva. A educação da Mulher e a Evangelização Católica em Patrocínio: A Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio, MG (1928-1935). In: *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP. Editora: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. *Método intuitivo* (verbete). In: Acervo de Artigos do Histed-BR. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_%20intuitivo%20.htm. Acesso em 22/02/2012.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et all. (org). *O legado educacional do século XIX*. Campinas, SP. Editora: Autores Associados, 2006.

SILVA, Maria Alice Cardoso. *Regionalismo*: o enfoque metodológico e a concepção histórica. In: Silva, M. A da. *República em Migalhas: história regional e local*, 1990.

SOARES, Beatriz. *Uberlândia, da cidade Jardim ao Portal do Cerrado*: Imagens e Representações do Triângulo Mineiro. São Paulo: USP, 1995.

SOUZA, Israel Alves Jorge de. A doutrina política do Vaticano e o direito internacional na busca pela paz. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 11, n. 1198, 12 out. 2006b. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/9031>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

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

SOUZA. Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SAVIANI, Demerval et al. *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2006a.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org). *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, mai/ago de 2000.

TURGOT, Ane-Robert-Jacques. *Discursos sobre el progreso humano*. Tradução: Gonçal Mayos Solsona. Madri: Editorial Tecnos, 1991.

VILELLA, Heloísa de O. S. Concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos S.; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, Antônio de P. C (orgs.). *As escolas normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

WIRTH, John. *O fiel da balança*: Minas Gerais na federação brasileira (1889-1937). Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1982.

ZÉTOLA, Bruno M. *Pobreza, Caridade e Poder*: antiguidade tardia. Curitiba: Juruá, 2009.

Apêndices

A.1 – Música: Um certo Galileu

Interprete: Padre Zezinho

Fonte: <http://letras.mus.br/padre-zezinho/248707/>

Um certo dia, a beira mar
 Apareceu um jovem Galileu
 Ninguém podia imaginar
 Que alguém pudesse amar do jeito que
 ele amava
 Seu jeito simples de conversar
 Tocava o coração de quem o escutava
 E seu nome era Jesus de Nazaré
 Sua fama se espalhou e todos vinham
 ver
 O fenômeno do jovem pregador
 Que tinha tanto amor

Naquelas praias, naquele mar
 Naquele rio, em casa de Zaqueu
 Naquela estrada, naquele sol
 E o povo a escutar histórias tão bonitas
 Seu jeito amigo de se expressar
 Enchia o coração de paz tão infinita

Em plena rua, naquele chão
 Naquele poço e em casa de Simão
 Naquela relva, no entardecer
 O mundo viu nascer a paz de uma
 esperança
 Seu jeito puro de perdoar
 Fazia o coração voltar a ser criança

Um certo dia, ao tribunal
 Alguém levou o jovem Galileu
 Ninguém sabia qual foi o mal
 E o crime que ele fez; quais foram seus
 pecados
 Seu jeito honesto de denunciar
 Mexeu na posição de alguns
 privilegiados

E mataram a Jesus de Nazaré
 E no meio de ladrões puseram sua cruz
 Mas o mundo ainda tem medo de Jesus
 Que tinha tanto amor

Vitorioso, ressuscitou
 Após três dias a vida Ele voltou
 Ressuscitado, não morre mais
 Está junto do Pai
 Pois Ele é o filho eterno
 Mas Ele vive em cada lar
 E onde se encontrar um coração fraterno

Proclamamos que Jesus de Nazaré
 Glorioso e triunfante Deus conosco está
 Ele é o Cristo e a razão da nossa Fé
 E um dia voltará!

A.2 – Música: Oração pela Família

Interprete: Padre Zezinho

Fonte: <http://letras.mus.br/padre-zezinho/205789/>

Que nenhuma família comece em qualquer de repente
 Que nenhuma família termine por falta de amor
 Que o casal seja um para o outro de corpo e de mente
 E que nada no mundo separe um casal sonhador!

Que nenhuma família se abrigue debaixo da ponte
 Que ninguém interfira no lar e na vida dos dois
 Que ninguém os obrigue a viver sem nenhum horizonte
 Que eles vivam do ontem, do hoje em função de um depois

Que a família comece e termine sabendo onde vai
 E que o homem carregue nos ombros a graça de um pai
 Que a mulher seja um céu de ternura, aconchego e calor
 E que os filhos conheçam a força que brota do amor!

Abençoas, Senhor, as famílias! Amém!
 Abençoas, Senhor, a minha também

Abençoas, Senhor, as famílias! Amém!
 Abençoas, Senhor, a minha também

Que marido e mulher tenham força de amar sem medida
 Que ninguém vá dormir sem pedir ou sem dar seu perdão
 Que as crianças aprendam no colo, o sentido da vida
 Que a família celebre a partilha do abraço e do pão!

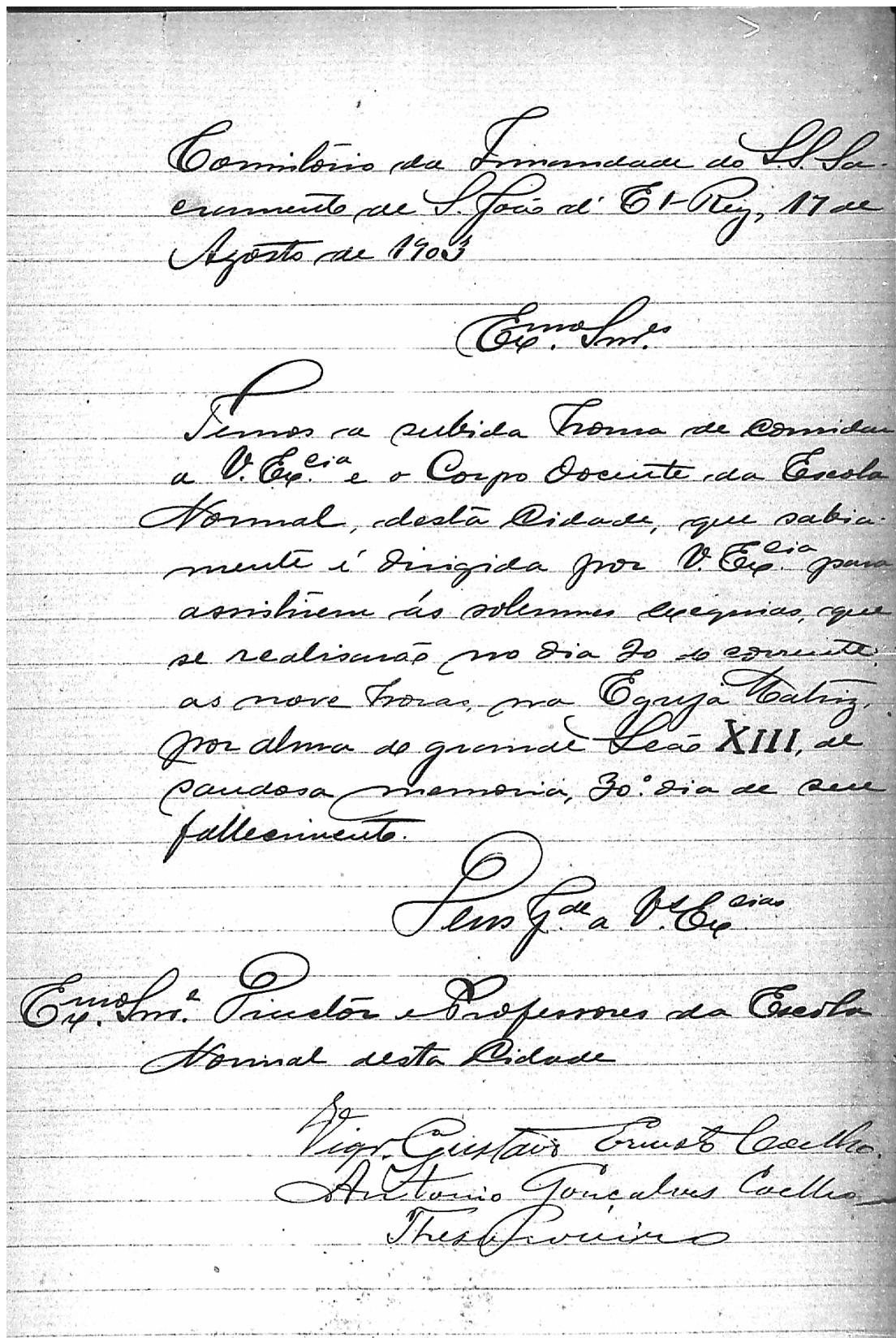
Que marido e mulher não se traiam, nem traiam seus filhos
 Que o ciúme não mate a certeza do amor entre os dois
 Que no seu firmamento a estrela que tem maior brilho
 Seja a firme esperança de um céu aqui mesmo e depois

Que a família comece e termine sabendo onde vai
 E que o homem carregue nos ombros a graça de um pai
 Que a mulher seja um céu de ternura, aconchego e calor
 E que os filhos conheçam a força que brota do amor!

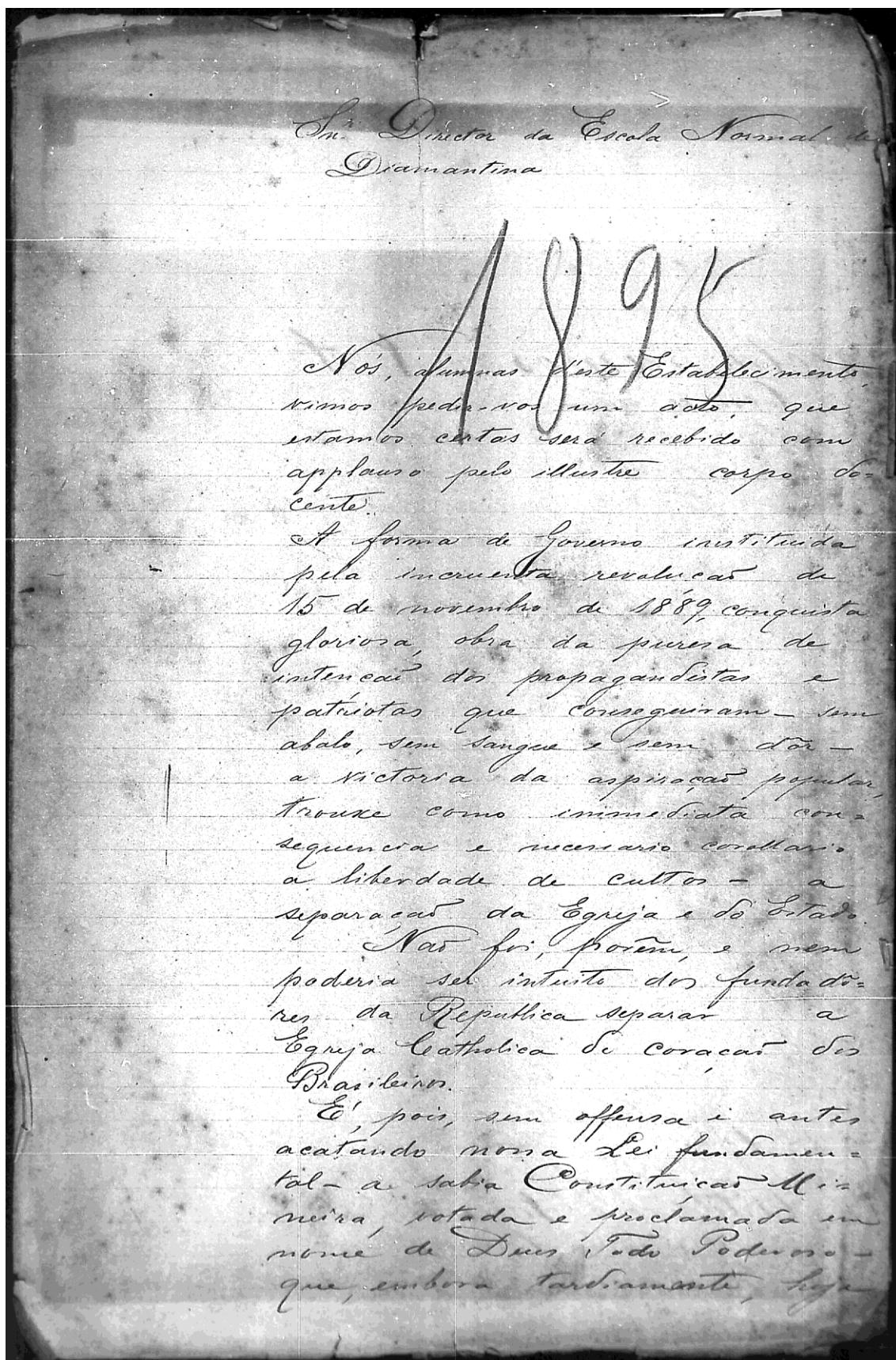
Abençoas, Senhor, as famílias! Amém!
 Abençoas, Senhor, a minha também

Abençoas, Senhor, as famílias! Amém!
 Abençoas, Senhor, a minha também

A.3 – Convite para missa do 30º dia de falecimento do Papa Leão XIII enviado à Escola Normal de São João Del Rey (1903):



A.4 – Carta das alunas da Escola Normal de Diamantina (1895) – Página 01:



A.4 – Carta das alunas da Escola Normal de Diamantina (1895) – Página 02:

V

acclamamos - N. S.
da Conceição - Padroeira e
Protetora d'este Estabelecimento.

E como consequência d'esto
novo acto, solicitamos que a
Imagem de nossa Padroeira
seja collocada, mas sendo
possível, como tanto desejamos,
em todas as salas, fôr ao
menos na sala da Secretaria.

E nem pide merecer reparo
novo justo pedido, porque este
templo é verdadeiramente um
Templo.

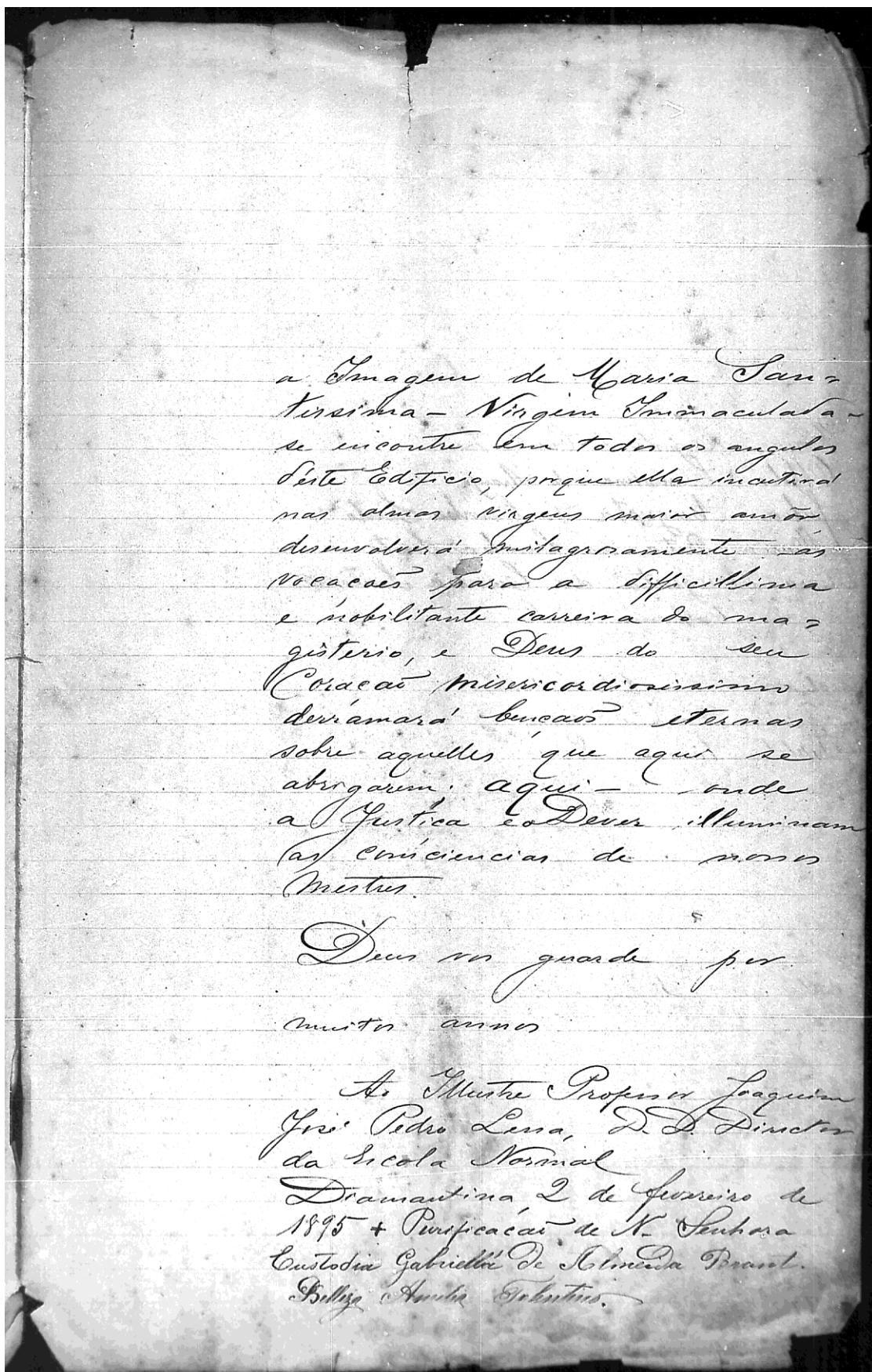
Aqui a pobre orphã vem pro-
curar pela educação e instrucção
o meio de honesta subsistência,
com o qual tanto ella se
leva como eluaca Patria.

Aqui o rico e o pobre se
encontram, só dependendo do
talento e do trabalho a
conquista dos lauris.

Logo, neste abrigo Santo,
grandioso abrigo da consolação,
a Virtude e o Saber ocupam
os mais elevados thronos.

E' necessário portanto, que

A.4 – Carta das alunas da Escola Normal de Diamantina (1895) – Página 03:



A.5 - Carta da aluna Maria Luiza de Aguiar – SI: Escola Normal e Data:

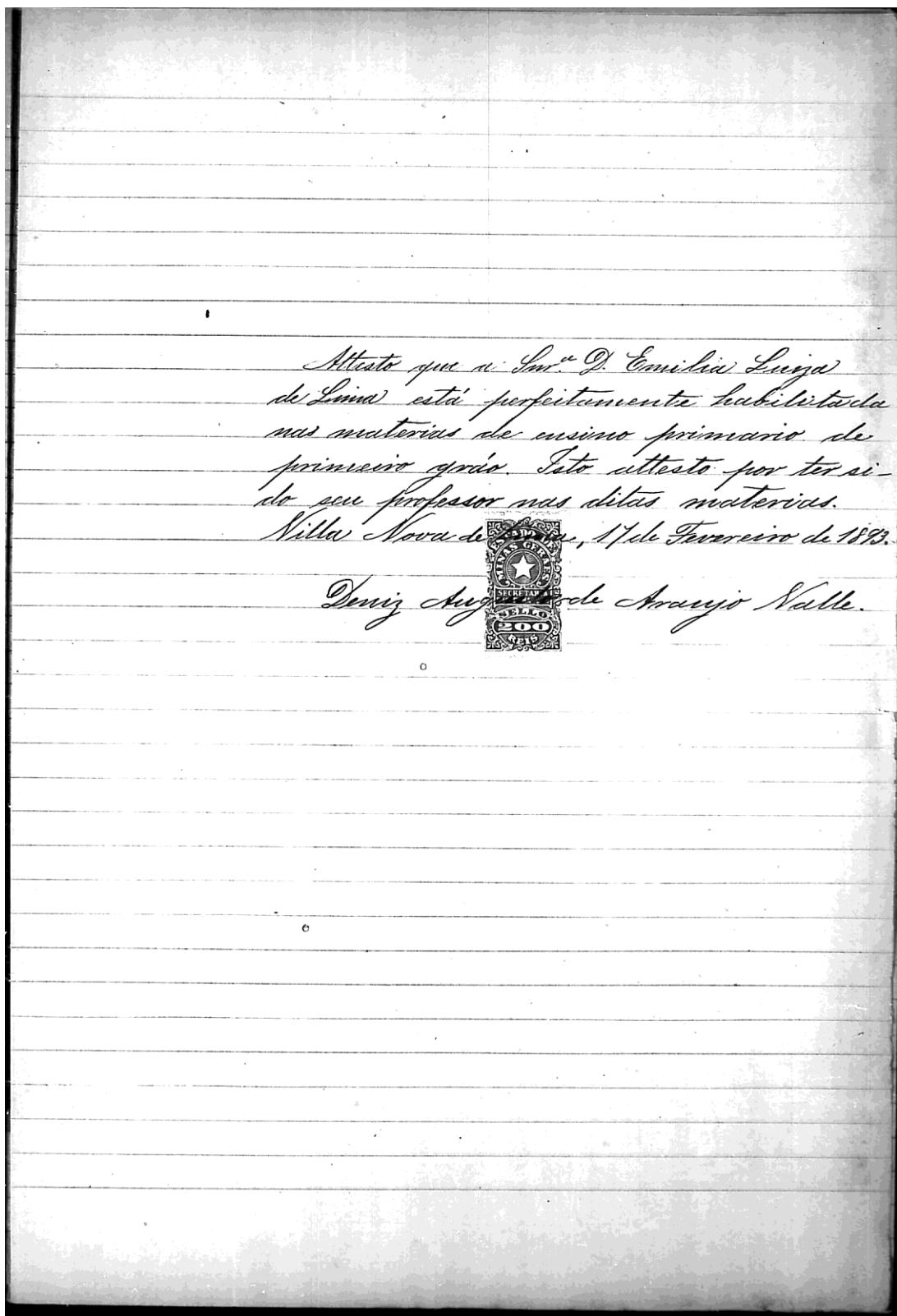
- Covita -

Mens bono pais.

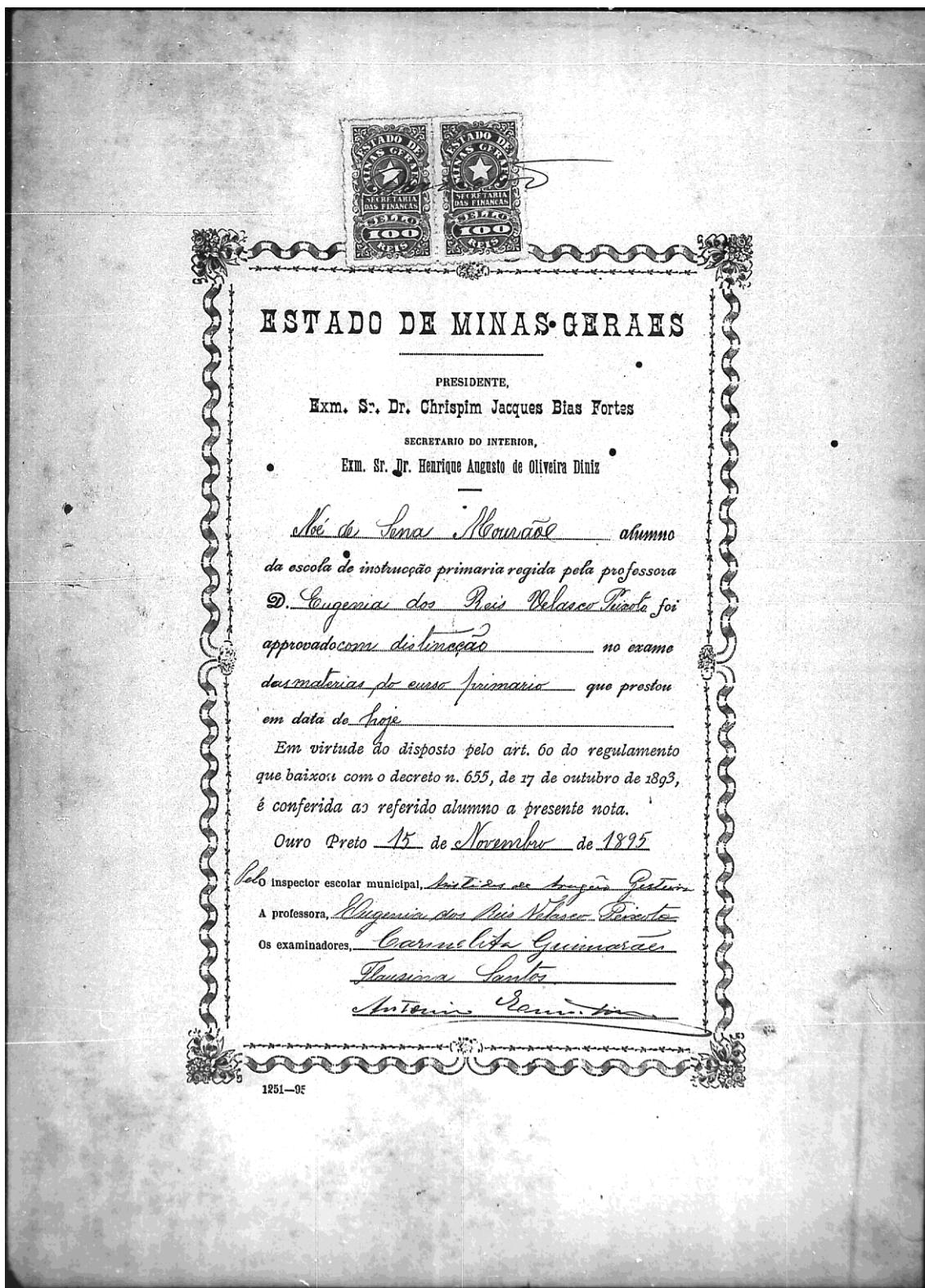
Lerão duro me tem sido estar separada
de vós; mas graças ao Altíssimo, vejo
terminado o anno escolar e proximo
o dia em que irei reunir-me a
vós, e a meus caros irmãos de quem
into tantas saudades. Confirme já
nos communiquei noua prestat o exame
final pelo qual fui considerada
habilitada nas matérias do curso
primaria e portanto preparada para
matricular-me na escola Normal se
assim o quizerde.

Digo-vos que mandais buscar-me
para passar as férias convosco
pois estou ansiosa para abraçar
vós. Ablescações a nossa filha do coração

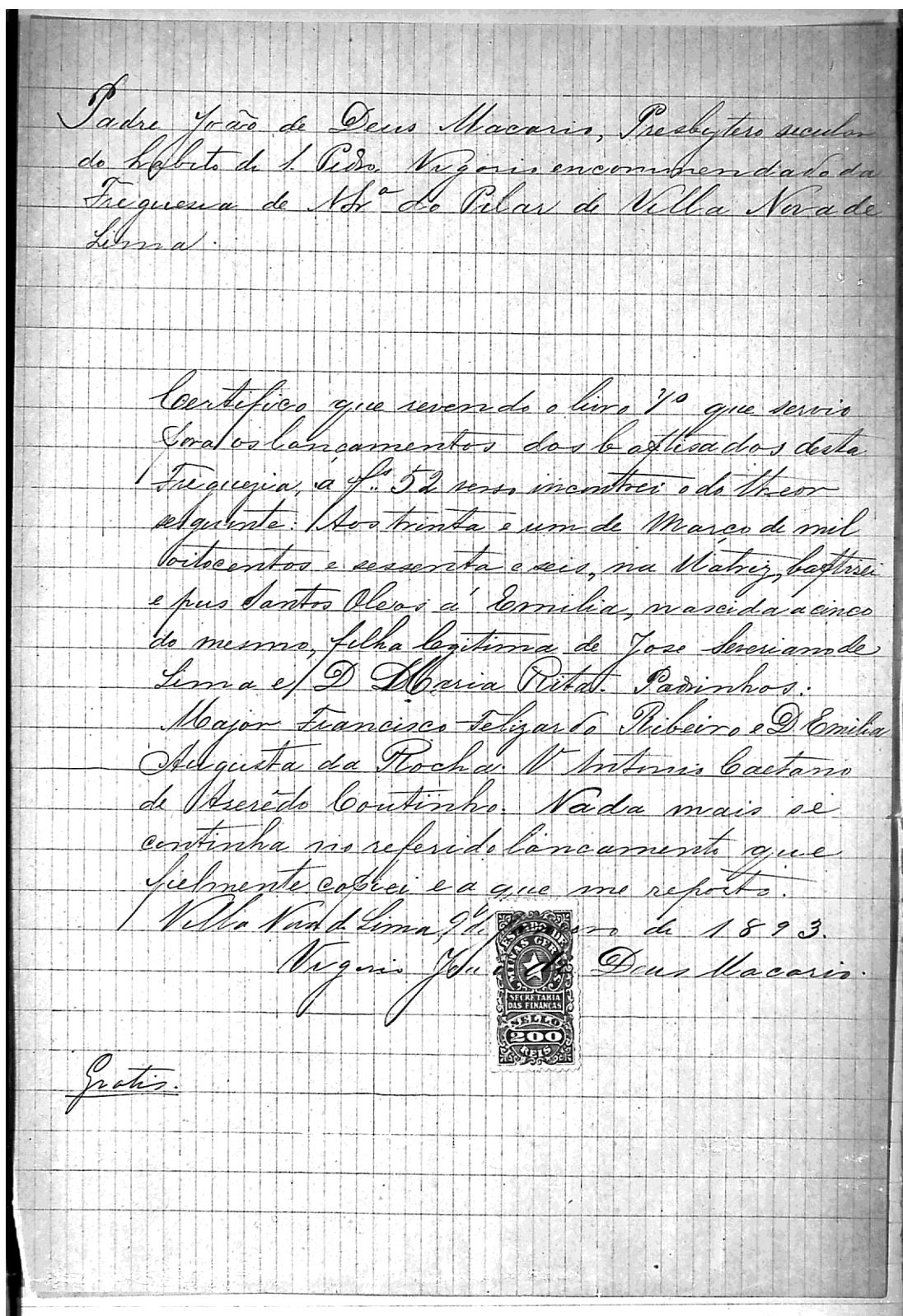
Maria Luiza de Aguiar.

A.6 - Atestado de aprovação das matérias do ensino primário (1893):

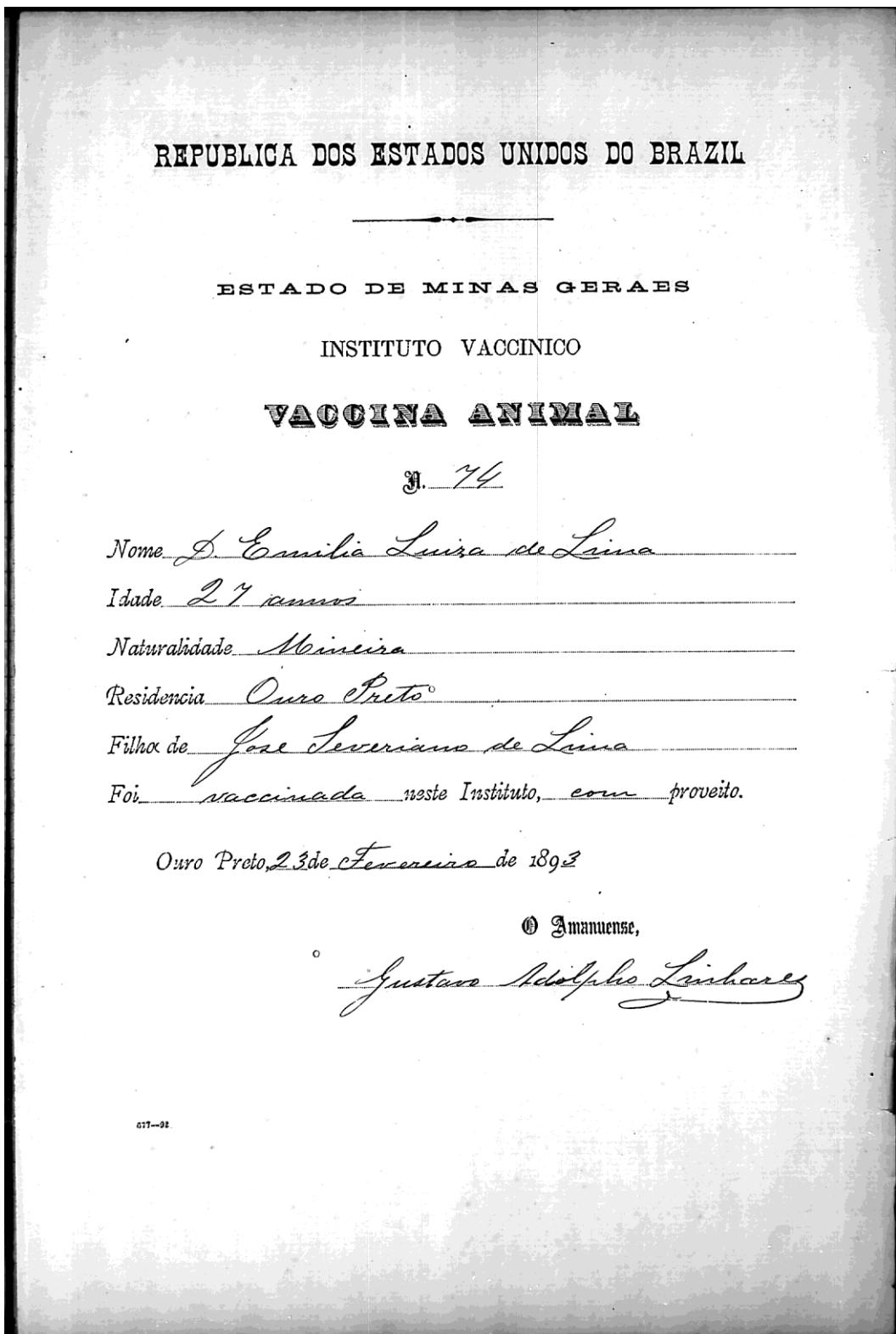
A.7 – Documento oficial de acordo com o decreto 655, de 17 de outubro de 1893, que comprova aprovação no ensino primário (APM: SI⁴₂, Cx: 07, Pct: 13):



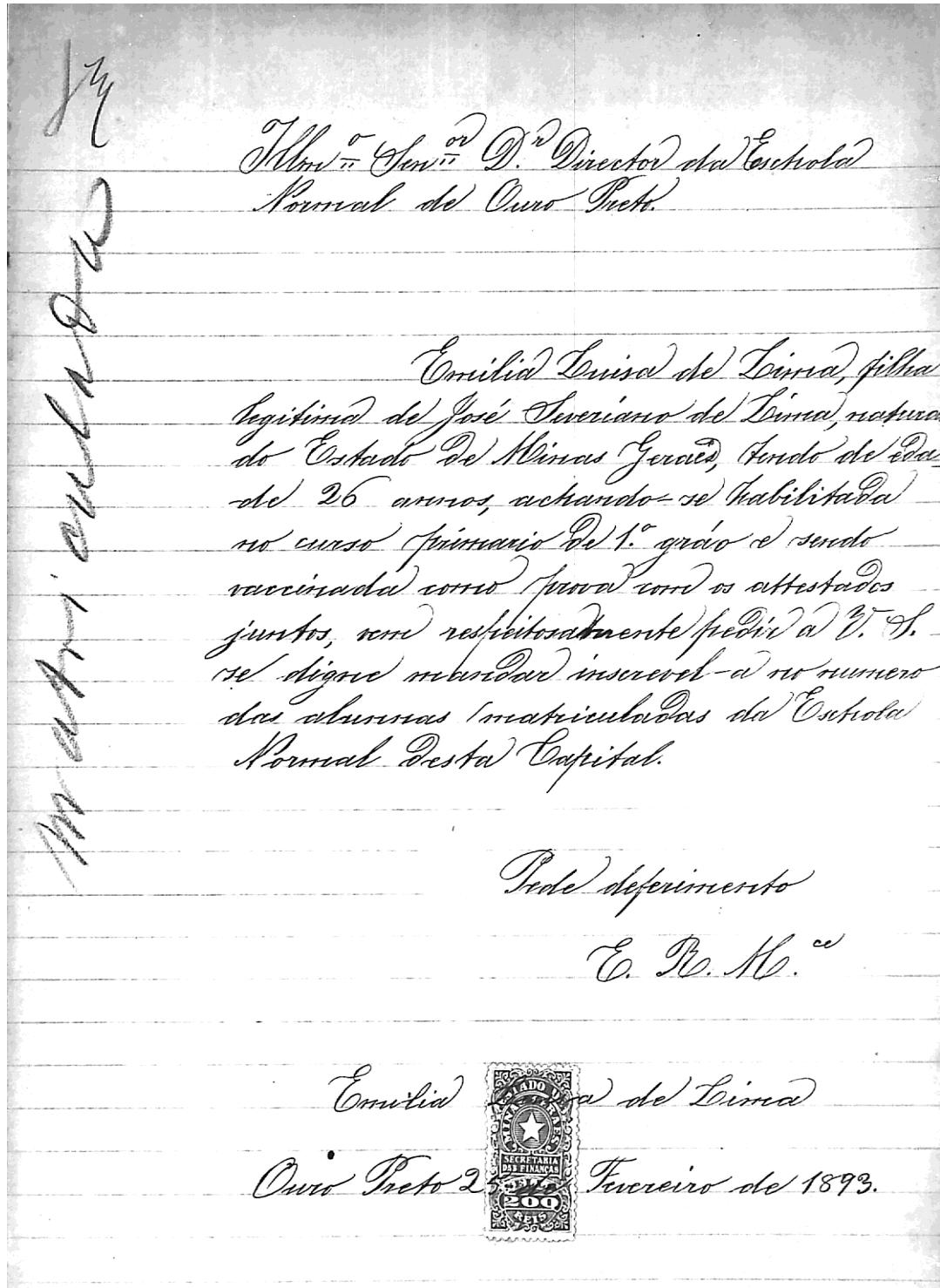
A.8 - Atestado de Batismo (1893):



A.9 - Atestado de Vacinação (1892):



A.10 - Pedido para inserção de Emilia Luíza de Lima no quadro de alunas da Escola Normal de Ouro Preto (1893):



A.11 – Tabelas de Horários de Aula da Escola Normal de Ouro Preto (1892) – Página 01:

<i>Horários para</i>		<i>Secunda - Fina</i>	
9. as. 10	1º 2º 3º	Geografia - hr - 3º ;	Geografia - hr - 3º ;
10. as. 11	1º 2º 3º	Geografia - hr - 1º ;	Geografia - hr - 2º ;
11. as. 12	- 2º 3º	Geografia - hr - 2º ;	Geografia - hr - 3º ;
Mornas	1º 2º 3º	Geografia - hr - 2º ;	Geografia - hr - 3º ;
1º dia 1	1º 2º 3º	Geografia - hr - 1º ;	Geografia - hr - 2º ;
1º dia 2	1º 2º 4º	Geografia - hr - 1º ;	Geografia - hr - 3º ;
2º dia 3	1º 2º 3º	Geografia - hr - 1º ;	Geografia - hr - 2º ;
3º dia 4	3º 4º	Geografia - hr - 1º ;	Geografia - hr - 3º ;
<i>Horários para</i>		<i>V. - Fina</i>	
9. as. 10	1º 2º 3º	Arithmetica - hr - 1º ;	Arithmetica - 2º - ;
10. as. 11	4º 5º 6º	Arithmetica - hr - 1º ;	Portuguese - hr - 3º -
11. as. 12	2º 3º	Geografia - hr - 3º - ;	Geografia - hr - 3º -
Mornas	1º 2º 3º	Geografia - hr - 1º ;	Geografia - hr - 1º -
1º dia 1	1º 2º 3º	Geografia - hr - 2º - ;	Geografia - hr - 3º -
1º dia 2	1º 2º 4º	Geografia - hr - 2º - ;	Geografia - hr - 3º -
2º dia 3	1º 2º 3º	Geografia - hr - 2º - ;	Geografia - hr - 3º -
3º dia 4	3º 4º	Geografia - hr - 2º - ;	Geografia - hr - 3º -

A.11 – Tabelas de Horários de Aula da Escola Normal de Ouro Preto (1892) – Página 02:

<u>Martes</u>		<u>Quinta</u>	
1º 2º 3º anno	Das 9 às 10	Geometria - M. - 1º; Pedagogia - M. - 3º;	Pedagogia - M. - 3º;
1º 2º 3º a. "	" 10 " 11	Didáctica - M. - 2º; Líng. - H. - 1º;	Didáctica - M. - 2º;
1º 2º "	" 11 " 12	Geog. - M. - 1º; Francer - pr. - 2º;	Geog. - M. - 1º;
1º 2º 3º a.	" 12 a. 1	Desenho - 1º; Francer - M. - 2º; Geog. e Cosmogr. - M. - 3º;	Desenho - 1º;
1º 2º 3º a. "	" 1 a. 2	Cálculo - 1º; Ciências Fís. - M. - 4º; História - pr. - 3º;	Cálculo - 1º;
1º 2º a. "	" 2 " 3	Geom. - M. - 2º; Ciências Fís. - M. - 4º;	Geom. - M. - 2º;
4º anno	" 3 " 4	Musica - M. - 1º; Música - M. - 2º;	Musica - M. - 1º;
<u>Quinta</u>		<u>Sexta</u>	
1º 2º 3º anno	Das 9 às 10	Port. - M. - 1º; Geometria - M. - 3º;	Algebra - M. - 3º;
2º 3º 4º a.	" 10 " 11	Didáctica - M. - 2º; Geog. - M. - 4º;	Didáctica - M. - 2º;
1º 2º a.	" 11 " 12	Francer - pr. - 2º; Geog. - M. - 1º;	Francer - pr. - 2º;
1º 2º 3º a.	" 12 a. 1	Geog. - pr. - 1º; Francer - M. - 2º;	Geog. - pr. - 1º;
2º 3º 4º a.	" 1 a. 2	Ciências Fís. - M. - 2º; Desenho - M. - 3º;	Ciências Fís. - M. - 2º;
1º 2º 3º a.	" 2 " 3	Musica - M. - 1º; Economia - M. - 1º;	Musica - M. - 1º;
3º anno	" 3 " 4	Geom. - M. - 2º; Geom. - M. - 2º;	Geom. - M. - 2º;
<u>Sexta</u>		<u>Sabado</u>	
1º 2º 3º anno	Das 9 às 10	Port. - M. - 1º; Geometria - M. - 3º;	Geometria - M. - 3º;
2º 3º 4º a.	" 10 " 11	Didáctica - M. - 2º; Geog. - M. - 4º;	Didáctica - M. - 2º;
1º 2º a.	" 11 " 12	Francer - pr. - 2º; Geog. - M. - 1º;	Francer - pr. - 2º;
1º 2º 3º a.	" 12 a. 1	Geog. - pr. - 1º; Francer - M. - 2º;	Geog. - pr. - 1º;
2º 3º 4º a.	" 1 a. 2	Ciências Fís. - M. - 2º; Desenho - M. - 3º;	Ciências Fís. - M. - 2º;
1º 2º 3º a.	" 2 " 3	Musica - M. - 1º; Economia - M. - 1º;	Musica - M. - 1º;
3º anno	" 3 " 4	Canto - 2º;	Canto - 2º;

A.11 – Tabelas de Horários de Aula da Escola Normal de Ouro Preto (1892) – Página 03:

Mornais (mais)		Sexa - Siva		Salado	
Mornais		Annos		Mornais	
9	do 10	1º 3º 4º	Mathemática - Th - 1º ; Português - Th - 3º ; Pedagogia - Th - 4º	Geografia - Th - 2º ; Matemática - Th - 3º ; Litteratura - Th - 4º	
10	do 11	2º 3º 4º	Mathemática - Th - 2º ; Português - Th - 3º ; Geografia - Th - 4º		
11	do 12	1º 2º 3º	Geografia - Th - 1º ; Francês - Th - 2º ; Português e Grammatica - Th - 3º ; Matemática - Th - 4º		
12	a 1	1º 2º 3º 4º	Francês - Th - 1º ; Francês - Th - 2º ; Português e Grammatica - Th - 3º ; Matemática - Th - 4º		
1	do 2	1º 2º 3º 4º	Geografia - Th - 1º ; Francês - Th - 2º ; Português e Grammatica - Th - 3º ; Matemática - Th - 4º		
2	do 3	2º 3º 4º	Matemática - Th - 2º ; Geometria - Th - 3º ; Matemática e Physiologia (mãos) - Th - 4º		
3	do 4	1º 2º 3º 4º	Matemática - Th - 1º ; Matemática e Physiologia (mãos) - Th - 2º ; Geometria - Th - 3º ; Matemática e Physiologia (mãos) - Th - 4º		
Mornais		Annos		Mornais	
9	do 10	1º 2º 3º	Mathemática - Th - 1º ; Português - Th - 2º ; Geografia - Th - 3º		
10	do 11	2º 3º 4º	Português - Th - 2º ; Matemática - Th - 3º ; Geografia - Th - 4º (curintes dos 3 prim. annos)		
11	do 12	2º 3º	Geografia - Th - 2º ; Francês - Th - 3º		
12	a 1	1º 2º 3º 4º	Geografia - Th - 1º ; Francês - Th - 2º ; Português e Matemática - Th - 3º ; Economia Social - Th - 4º (e curintes dos 3 prim. annos)		
1	do 2	2º 3º 4º	Geografia - Th - 2º ; Matemática - Th - 3º ; Francês - Th - 4º		
2	do 3	1º 2º 4º	Geometria - Th - 1º ; Matemática - Th - 2º ; Matemática e Physiologia (mãos) - Th - 4º		
3	do 4	2º 3º	Geometria - Th - 2º ; Geometria e Physiologia (mãos) - Th - 3º		