



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADILOUR NERY SOUTO

**ENTRE O PRESCRITO, O LIDO E O POSSÍVEL:**

*Novas ideias pedagógicas disseminadas pelos impressos educacionais e suas formas de apropriação no fazer do Grupo Escolar de Ibiá-MG, 1932 a 1946*

Uberlândia, MG  
2019

ADILOUR NERY SOUTO

ENTRE O PRESCRITO, O LIDO E O POSSÍVEL: NOVAS IDEIAS  
PEDAGÓGICAS DISSEMINADAS PELOS IMPRESSOS EDUCACIONAIS E  
SUAS FORMAS DE APROPRIAÇÃO NO FAZER DO GRUPO ESCOLAR DE  
IBIÁ-MG, 1932 A 1946

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
Educação da Universidade Federal de Uberlândia,  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
Doutor em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da  
Educação  
Orientador: Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza  
Ribeiro

Uberlândia, MG  
2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S728 2019	<p>Souto, Adilour Nery, 1976- Entre o prescrito, o lido e o possível [recurso eletrônico] : novas ideias pedagógicas disseminadas pelos impressos educacionais e suas formas de apropriação no fazer do Grupo Escolar de Ibiá-MG, 1932 a 1946 / Adilour Nery Souto. - 2019.</p> <p>Orientadora: Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2160">http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2160</a> Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. de Oliveira Laterza Ribeiro, Betânia , 1961- , (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título.</p>	CDU: 37
--------------	--	---------

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

ADILOUR NERY SOUTO

ENTRE O PRESCRITO, O LIDO E O POSSÍVEL: NOVAS IDEIAS PEDAGÓGICAS DISSEMINADAS PELOS IMPRESSOS EDUCACIONAIS E SUAS FORMAS DE APROPRIAÇÃO NO FAZER DO GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ-MG, 1932 A 1946

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Uberlândia, 27 de junho de 2019

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado eletronicamente por **Betania de Oliveira Laterza Ribeiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/06/2019, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

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



Documento assinado eletronicamente por **Giseli Cristina do Vale Gatti, Usuário Externo**, em 30/06/2019, às 19:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Profa. Dra. Giselli Cristina do Vale Gatti  
Universidade de Uberaba -UNIUBE



Documento assinado eletronicamente por **MARIA ZENEIDE CARNEIRO MAGALHÃES DE ALMEIDA, Usuário Externo**, em 30/06/2019, às 08:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães  
Universidade Católica de Goiás -PUC-GO



Documento assinado eletronicamente por **José Carlos Souza Araujo, Usuário Externo**, em 27/06/2019, às 18:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---

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



Documento assinado eletronicamente por **Sauloéber Tarsio de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/06/2019, às 17:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---

Prof. Dr. Sauloéber Tarsio de Souza  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1352578** e o código CRC **DBD3EE55**.

---

# Agradecimentos

Ao longo deste trabalho sinto que muitos foram os “anjos da guarda” que Deus conduziu a meu encontro, e sem os quais esta tese seria muito difícil de ser alcançada, ou seria até mesmo inatingível. Por isso essa parte é tão especial e quero aqui prestar meus sinceros agradecimentos.

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de sabedoria e luz, que esteve comigo em todos os momentos, me amparando e me dando ânimo.

A meu pai Adilson Souto, que mesmo em outro plano, tenho certeza que acompanhou cada progresso alcançado neste trabalho, pois acreditava, sonhava e ansiava tanto quanto eu por esta conquista.

A minha mãe Maria de Lourdes Souto, que mesmo não compreendendo muito bem o significado do processo, sempre sonhou e rezou para a efetivação deste doutorado.

A Sirlene Cristina de Souza, companheira de todos os momentos, que se debruçou junto comigo nesta empreitada acompanhando cada conquista deste trabalho.

Aos meus irmãos: Fábio Sergio Souto e Marilson Souto, também ao cunhado Vilmar, cunhadas, Siomar, Simone todos meus familiares, que sempre torceram pela concretização deste sonho.

Agradeço também a minha cunhada Luciene Maria de Souza e seu esposo João Francisco pela acolhida, carinho, orações e também por todo suporte prestados durante o per

Aos meus sobrinhos e sobrinhas Alyson, Rafael, Tatiane, Eduardo, Cássio, Gean, Isadora, Jéssica e Camila, que pela afeição tornaram-se filhos e filhas, e que neste amor filial sempre apoiaram e incentivaram meus projetos.

A professora Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, que se dedicou profundamente a orientação segura, presença firme, de diálogo franco e rigor teórico na pesquisa. Lendo cuidadosamente o texto, observando os acertos, apontando as falhas, sugerindo caminhos. Apresentando-se em todo percurso como mãe intelectual.

Aos professores doutores José Carlos Souza Araujo e Sauloéber Társo de Souza, cujas orientações no exame de qualificação foram pertinentes e valiosas para redirecionar os rumos da pesquisa e da escrita. Apontaram pistas importantes e férteis.

Aos professores doutores José Carlos Souza Araujo, Giselli Cristina do Vale Gatti, Maria Zeneide Carneiro Magalhães e Sauloéber Társo de Souza, que gentilmente aceitaram o convite para a banca de defesa, ou seja, para enriquecer minha formação acadêmica ao compartilhar conhecimentos e vivências.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pelos ricos momentos de aprendizagem.

Aos amigos da Faculdade de Educação, pelo carinho e estímulo.

Aos queridos James, Leonardo e Ali da secretaria do Programa pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pela amizade, pelo apoio constante e pela disponibilidade em nos atender em nossas mais variadas demandas.

Agradeço ainda aos amigos do IFTM, pelas palavras de incentivo, pelas orações e sobretudo pela cooperação profissional quando não pude me fazer presente. Agradeço em especial ao Bruno Bernardes Carvalho e à Cláudia que me auxiliaram na entrega de documentos junto a secretaria da PPGED.

A amiga de doutorado Márcia Cabrera que de forma especial acolheu-me com seu imenso coração e ajudou-me em todos os tramites administrativos, foi minha companhia nos momentos de estudo e que desta forma tornou-se muito mais que amiga e sim uma irmã.

Recebam todos o meu profundo respeito. Muito obrigado!

Dedico esta tese aos grandes amores da minha vida  
Sirlene Cristina de Souza, meu refúgio, meu porto  
seguro, minha grande inspiração. Também à minha  
mãe Maria de Lourdes Souto que acreditou e  
confiou na concretização deste sonho.



## Resumo

**E**sta tese de doutorado situa-se na linha de pesquisa da História e Historiografia da Educação, insere-se na subárea da História das Instituições Escolares e Impressos Pedagógicos, centra-se na análise das intervenções legais, das reformas do ensino primário mineiro, com a prescrição do uso dos impressos: manuais pedagógicos e periódicos, como dispositivos eficientes no intuito de colocar em circulação as propostas da Escola Nova, no período de 1932 a 1946, no fazer do Grupo Escolar de Ibiá. O recorte temporal corresponde ao ano de 1932, ano de criação e instalação do Grupo Escolar de Ibiá e marco do Manifesto dos Pioneiros da Educação, e 1946, ano de renomeação do Grupo Escolar de Ibiá, que passou a se denominar Grupo Escolar Dom José Gaspar. O objetivo da pesquisa é compreender o sistema de prescrição, circulação e assimilação das ideias pedagógicas a partir dos impressos educacionais como forma de perceber as tensões no processo de apropriação e reapropriação das teorias pedagógicas e das práticas de ensino no cotidiano do Grupo Escolar de Ibiá, no período delimitado de estudo. Nosso desafio é perceber a cultura escolar a partir das prescrições e das relações intraescolar entre as ideias pedagógicas, enquanto teoria, e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos diferentes atores: professores, diretores e inspetores, envolvidos na dinâmica entre o prescrito, o lido e o possível a partir do movimento renovador, disseminado pelos impressos educacionais. Nossa tese se constitui entre o prescrito e o realizado, pois contradições revelam que os ideais escolanovistas ocorreram muito mais no campo das ideias do que no das práticas. Assim, o problema de investigação se fundamenta nas tensões entre as teorias e as práticas pedagógicas e/ou práticas de ensino que ganham relevância através das formas com que a cultura escolar vai se constituindo a partir do movimento escolanovista nos Grupos Escolares, especificamente no Grupo Escolar de Ibiá, no Triângulo Mineiro. Trata-se de uma pesquisa sob a ótica analítica das fontes, levantadas por meio da articulação das informações sincrônicas e diacrônicas entre o singular e o universal, e das relações de reciprocidade e determinação entre as esferas: nacional, regional e local. A investigação se desdobrou como pesquisa bibliográfica e documental, contou com dados quantitativos e qualitativos obtidos na consulta das fontes documentais e iconográficas com uso de fontes primárias e secundárias submetidas a análises explicativas ancoradas na história cultural. O estudo busca captar as estratégias traçadas para formar e/ou preparar os professores, a partir de concepções teórico-metodológicas que fundamentavam os métodos mais modernos a serem aplicados na educação. Partimos dos manuais didáticos: *Didática da Escola Nova*, de Alfredo Miguel Aguayo e a *A técnica da pedagogia moderna*, de Everardo Backeuser, sendo esses as principais referências de leituras dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, no período em estudo, além da Revista do Ensino, os quais buscavam promover o escolanovismo. Os resultados da pesquisa apontam que os manuais pedagógicos e a Revista do Ensino ajudaram a estimular de forma consciente e/ou inconscientemente nos profissionais dessa instituição uma mudança de mentalidade na forma de conceber a criança, o ensino e o conhecimento. Conclui-se que tais impressos contribuíram significativamente para o processo de renovação pedagógica, mesmo que de modo gradual, na transição e/ou pequenas modificações da cultura escolar, do Grupo Escolar de Ibiá.

**Palavras chaves:** Grupo Escolar de Ibiá, Escola Nova, Manuais Pedagógicos, Revista do Ensino.

## Abstract

This doctoral thesis is located in the research line of the History and Historiography of Education, it is inserted in the subarea of the History of the Educational Institutions and Pedagogical Principles, and one enters the analysis of the legal interventions, the reforms of primary education in Minas Gerais, with the prescription of the use of printed matter: pedagogical and periodical manuals, as efficient devices in order to put in circulation the proposals of the New School, from 1932 to 1946, in the making of the Ibiá School Group. The time cut corresponds to the year 1932, the year of creation and installation of the Ibiá School Group and the landmark of the Manifesto of the Education Pioneers, and in 1946, the year of renaming the Ibiá School Group, which was renamed the Dom Jose Gaspar School Group. The objective of the research is to understand the system of prescription, circulation and the assimilation of pedagogical ideas from the educational forms as a way of perceiving the tensions in the process of appropriation and reappropriation of the pedagogical theories and of the teaching practices in the daily life of the School Group of Ibiá, within the defined period of study. Our challenge is to perceive the school culture from prescriptions and intra-school relations between pedagogical ideas, as a theory, and the pedagogical practices developed by the different actors: teachers, directors and inspectors, involved in the dynamics between the prescribed, read and the possible from the movement, disseminated by educational forms. Our thesis is between prescribed and performed, for contradictions reveal that ideal New School occurred much more in the realm of ideas than in the practice. Thus, the research problem is based on the tensions between theories and pedagogical practices and / or teaching practices that gain relevance through the ways in which the school culture is constituted from the Escolanovista movement in the School Groups, specifically in the School Group of Ibiá, in the Triângulo Mineiro. It is a search under the analytical perspective of sources, raised through the articulation of synchronic and diachronic information between the singular and the universal, and the relations of reciprocity and determination between the spheres: national, regional and local. The research has unfolded as bibliographical and documentary research, counted with quantitative and qualitative data obtained in the consultation of documentary and iconographic sources with the use of primary and secondary sources submitted to explanatory analyzes anchored in cultural history. The study seeks to capture the strategies drawn to train and / or prepare teachers, based on theoretical and methodological concepts that supported the most modern methods to be applied in education. We start from the textbooks: *Teaching the New School*, Alfredo Miguel Aguayo and *The technique of modern pedagogy*, Everardo Backeuser, these being the main references of readings School Group of teacher Ibiá in the period under study, as well as magazine *Teaching*, which sought to promote the New School. The results of the research indicate that the pedagogical manuals and the Journal of Teaching helped to stimulate consciously and / or unconsciously in the professionals of this institution a change of mentality in the way of conceiving the child, teaching and knowledge. It is concluded that these forms contributed significantly to the process of pedagogical renewal, even if gradually, in the transition and / or small modifications of the school culture, of the Ibiá School Group.

**Keywords :** Ibiá School Group, New School, Pedagogical Manuals, Teaching Magazine.

# Lista de Figuras

FIGURA 1: Revista do Ensino: Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas Gerais. ....	39
FIGURA 2: Localização do município de Ibiá no mapa de Minas Gerais .....	62
FIGURA 3: Fotografia da Praça São Pedro (1945). ....	66
FIGURA 4: Corpo docente de 1939 .....	68
FIGURA 5: Práticas pedagógicas e práticas de ensino no Grupo Escolar de Ibiá. ....	76
FIGURA 6: Diretoria da Instrução: Revista do Ensino .....	87
Figura 7: Revista do Ensino: Órgão oficial da Inspetoria Geral da Instrução .....	93
FIGURA 8: Dr. Ovidio Decroly .....	94
FIGURA 9: Folha de rosto da Segunda Edição do Manual: Técnica da Pedagogia Moderna .....	107
Figura 10: Fotografia da Praça São Pedro (1945).....	109
Figura 11: Primeira turma de normalista do Colégio São José – 1939 .....	110
FIGURA 12: Ata de reunião dos professores do Grupo Escolar de Ibiá – 18/nov/1937.....	118
Figura 13: Contracapa do Manual Pedagógico: Didática da Escola Nova.....	126
FIGURA 14: Relação dos livros do acervo da biblioteca do Grupo escolar de Ibiá -1933 .....	133
FIGURA 15: Relação do material didático-pedagógico do Grupo Escolar de Ibiá - 1936.....	134
Figura 16: Corpo docente do Grupo Escolar de Ibiá de 1946.....	141
FIGURA 17: : Revista do Ensino: Teste Prime .....	142
FIGURA 18: Revista do Ensino: Frequência Escolar.....	144
FIGURA 19: A Revista do Ensino nas Escolas e nos Grupos .....	147
Figura 20: Termo de Visita do Grupo Escolar de Ibiá, folha 1 .....	149
FIGURA 21: Termo de Visita do Grupo Escolar de Ibiá, folha 2.....	150
Figura 22: Termo de Visita do Grupo Escolar de Ibiá – 14/junho/1938 .....	160
Figura 23: Revista do Ensino: Projeto sobre o leite.....	161
FIGURA 24: Revista do Ensino: Uma excursão .....	162
FIGURA 25: O Ensino Rural – Amélia da Matta Machado .....	165
FIGURA 26: O Ensino Rural (Continuação) – Amélia da Matta Machado.....	168
FIGURA 27: Clube Agrícola - 1936 .....	169
FIGURA 28: Ata Reunião dos Professores do Grupo Escolar de Ibiá: 10/10/1942.....	171
FIGURA 29: Recorte do artigo: A formação do caráter da criança .....	173
FIGURA 30: Ata reunião do corpo docente do Grupo Escolar de Ibiá.....	176
Figura 31: Decálogo do Professor .....	177

## Lista de Quadros

QUADRO 1: A expansão dos Grupos Escolares na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: .....	34
QUADRO 2: Relação das obras publicadas pela Companhia Atualidades Pedagógicas na primeira metade do século XX .....	127
QUADRO 3: Artigos selecionados da Revista do Ensino para reunião dos professores do Grupo Escolar de Ibiá .....	155
QUADRO 4: Inventário didático e mobiliário Grupo Escolar de Ibiá - 1938.....	163
QUADRO 5: Ensino Religioso na Revista do Ensino – 1932 a 1946.....	174

## Lista de Tabelas

TABELA 1: Distribuição da população de Ibiá por área no final da década de 1940.....	166
TABELA 2: Principais atividades econômicas do município de Ibiá na década .....	166

*A curiosidade dos alunos fica em contínua renovação quando a classe é levada a fazer uma excursão. A deslocação do seu ambiente normal da escola para novos horizontes, um museu, uma fábrica, um jardim, outra escola, etc. é uma verdadeira visão cinematográfica com uma repetida chamada à atividade do instinto da curiosidade.*

— EVERARDO BACKHEUSER, 1936

# Sumário

INTRODUÇÃO .....	15
SEÇÃO 1: O PROCESSO DE DISSEMINAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO: DA CIRCULAÇÃO ÀS PRESCRIÇÕES DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NOS RINCÕES DAS GERAIS .....	30
1.1 Antecedentes históricos: processo de urbanização e disseminação do ensino público primário em Minas Gerais .....	32
1.2 Legislação educacional mineira: entre as prescrições das novas ideias pedagógicas .....	37
1.3 Processo de assimilação e apropriação das novas ideias pedagógicas: disputas travadas entre católicos e liberais .....	48
SEÇÃO 2. DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS A MATERIALIDADE DOS IMPRESSOS: PRÁTICAS DE LEITURA DAS PROFESSORAS DO GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ - MG .....	61
2.1 Identidade histórica do Grupo Escolar de Ibiá .....	62
2.2 Grupo Escolar de Ibiá: entre diferentes concepções de ensino. ....	68
2.2.1 A nova pedagogia em diferentes abordagens: método intuitivo e método ativo .....	72
2.3 Os Manuais pedagógicos como estratégia de formação e instrução dos professores mineiros .....	79
2.4 A Revista do Ensino como estratégia de circulação dos novos ideais educacionais em Minas Gerais .....	86
2.5 Os assistentes técnicos: sujeitos capazes de dar tônica ao uso dos impressos no fazer dos Grupos Escolares .....	96
SEÇÃO 3: MANUAIS DIDÁTICOS COMO PRÁTICAS DE LEITURAS E FORMAS DE APROPRIAÇÃO E CONSTRUÇÃO POSSÍVEIS DE SABERES PEDAGÓGICOS NO GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ-MG .....	103
3.1 Técnica da Pedagogia Moderna: Everardo Backheuser como referência de leitura no processo de formação/instrução dos professores do Grupo Escolar de Ibiá .....	105
3.2.1 Manual Técnica da Pedagogia Moderna: entre saberes e práticas nas atas das reuniões dos professores do Grupo Escolar de Ibiá .....	115
3.3 Didática da Escola Nova: Alfredo Miguel Aguayo como referência de leitura no processo de formação/instrução dos professores do Grupo Escolar de Ibiá .....	124
3.3.1 Manual Didática da Escola Nova: entre saberes e práticas nas atas das reuniões dos professores do Grupo Escolar de Ibiá .....	129
SEÇÃO 4. A REVISTA DO ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DO INSPETOR ESCOLAR NESSE PROCESSO .....	137
4.1 A Revista do Ensino como estratégia de formação docente: o papel dos inspetores escolares no Grupo Escolar de Ibiá .....	140
4.2 Artigos da Revista do Ensino como possibilidade de leitura e estudo das professoras do Grupo Escolar de Ibiá .....	154
4.3 A Revista do Ensino como instrumento de aproximação da moral cristã católica nos fazeres do Grupo Escolar de Ibiá .....	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	179
ANEXOS .....	197

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, no campo da História e Historiografia da Educação, insere-se na subárea da História das Instituições Escolares e Impressos Pedagógicos e centra na análise das intervenções legais através das reformas do ensino primário mineiro, com a prescrição do uso dos impressos, manuais pedagógicos e periódicos, como dispositivos eficientes com o objetivo de colocar em circulação as propostas da Escola Nova, no período de 1932 a 1946, no fazer do Grupo Escolar de Ibiá<sup>1</sup>. O trabalho de investigação científica busca responder questões relacionadas aos saberes e fazeres da escola pública primária mineira, na primeira metade do século XX, abrangendo dois planos: o das ideias pedagógicas e o das práticas pedagógicas. Assim, analisaremos as ideias pedagógicas prescritas nas normas baixadas por autoridades estaduais para o ensino primário, no que concerne às leis, regulamentos, programas e métodos de ensino. E no plano das práticas com o foco na trajetória do Grupo Escolar de Ibiá, atendo-se aos processos de circulação e apropriação das ideias que fundamentam as ações pedagógicas dos profissionais diretamente ligados à prática do ensino, quanto aos aspectos dos conteúdos trabalhados, dos métodos e técnicas de ensinamentos utilizados, dos manuais escolares consultados, ou mesmo a ausência desses. Para tanto, concebemos o conceito de ideia pedagógica como o descrito por Saviani (2007, p.6)

Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” tem marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo.

Os manuais didáticos e os periódicos, como a *Revista do Ensino*<sup>2</sup>, foram utilizados como instrumentos pedagógicos com o objetivo de pôr em circulação as propostas para a modernização<sup>3</sup> educacional, no período em apreço. Ao mesmo tempo que, enquanto fontes

<sup>1</sup> O Grupo Escolar de Ibiá foi criado e instalado em 1932 e se configura como importante instituição de ensino público primário no município de Ibiá, região do Triângulo Mineiro, estado de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Impresso oficial de extrema importância para a história da educação mineira que circulou de forma intermitente 1925 a 1971.

<sup>3</sup> O objetivo de modernizar o estado mineiro foi parcial, pois a modernização não dependia só da escola, mas também de mudanças nos contextos sociais e nas mentalidades dos sujeitos históricos. Os ideais de modernidade difundidos sempre se misturaram com elementos de uma sociedade tradicional, conservadora, agrário-exportadora, oligárquica e cuja maioria da população residia no campo. Acrescentemos a essa conjuntura a lentidão na



históricas evidenciam as tensões entre as prescrições e as possibilidades práticas, como analisado no cotidiano escolar do Grupo Escolar de Ibiá. Essas tensões tomam forma concreta nas realizações subsequentes às ações educacionais republicanas, equilibrando-se entre a criação de polos irradiadores de inovações e as dificuldades para implementação efetiva destas novas práticas pedagógicas.

Este estudo se fundamenta nas tensões entre as teorias e as práticas pedagógicas que ganham relevância através das formas com que a cultura escolar<sup>4</sup> vai assumindo a partir dos grupos escolares, especificamente no Grupo Escolar de Ibiá no Triângulo Mineiro e nas tensões a partir da materialidade das novas propostas pedagógicas em circulação nas primeiras décadas do século XX. Pois, tais tensões representam as possibilidades de revelação dos métodos e metodologias de ensino, da cultura dos objetos e mobiliários, as formas de apropriação das teorias e a probabilidade de sua materialidade pelos sujeitos que lhes deram vida e sentido.

Nosso desafio é compreender a cultura escolar do Grupo Escolar de Ibiá a partir dessas tensões e das ligações entre as ideias pedagógicas, enquanto teoria, e as práticas desenvolvidas pelos diferentes atores: professores, diretores e inspetores, envolvidos na dinâmica entre o prescrito, o lido e o possível a partir das novas ideias pedagógicas disseminadas pelos impressos educacionais. Nossa tese se constitui entre o prescrito e o realizado, pois contradições revelam que os ideais escolanovistas ocorreram muito mais no campo das ideias do que no da prática.

Essas tensões evidenciam problemas que afetam o ensino e a orientação metodológica de forma complexa e variada: instalações deficientes, escassez de recursos didáticos (mobiliário, equipamento escolar e livros), além de professores sem a necessária formação técnico-pedagógica. Os escassos esforços do Estado em efetivar os princípios da Escola Nova e formar um corpo docente para tal não eram os únicos motivos para materializar os fundamentos escolanovistas. As contradições se instalam no tempo de maturação, de mudança de mentalidade, de concepção e/ou compreensão dessa nova forma de conceber o mundo e a educação. Assim, nosso estudo acena para esse movimento de temporalidade própria que envolvem processos de mudança de mentalidade, que, em seu desenvolvimento, evidencia

---

substituição de concepções antigas da escola dita tradicional por concepções tidas como mais modernas pelo movimento da Escola Nova.

<sup>4</sup> O conceito de cultura escolar neste trabalho está pautado em Viñao Frago 2002, o qual percebe a cultura escolar como um conjunto de práticas próprias construídas em cada escola. Vale ressaltar que o que produz a cultura escolar são as práticas singulares de cada Grupo Escolar. Sendo assim, as ideias prescritas apenas contribuem para sua construção/constituição, convergindo, assim, com a definição de cultura escolar de Julia: “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e *condutas a inculcar*, e um conjunto de *práticas que permitem* a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses *comportamentos*; normas e práticas coordenadas a *finalidades* que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (JULIA, 2001, p. 10.).

tensões entre concepções e experiências práticas próprias.

Pois, apesar do governo mineiro insistir na homogeneização do ensino, o movimento escolanovista foi um agente influente nas práticas de ensino do Grupo Escolar de Ibiá, mas não definiu suas ações. A apropriação das ideias pedagógicas circundantes ocorreu de maneira singular, a partir da compreensão, na forma de ler e apreender, bem como mediante as condições postas pelos professores, supervisores e diretores.

Partindo do pressuposto de que no interior do Brasil, especificamente em Minas Gerais, nos anos 1930, o acesso ao conhecimento tanto para a formação de professores, quanto para o aprimoramento dos inspetores, se tornava difícil, visto que as normas prescritas em contexto nacional, se divergem para a perspectiva regional e local, muitas vezes os professores precisavam se adaptar aos novos métodos e lançar mão de sua própria compreensão. Desta forma, com poucos recursos oferecidos pelo estado iam construindo novas significações a respeito da proposta da Escola Nova para o interior das Gerais.

Nessa perspectiva, refletimos sobre as normas legais determinadas pelo governo mineiro, no esforço de definir os conhecimentos a serem ensinados e as práticas didático-pedagógicas, bem como os comportamentos e as finalidades do ensino. Contudo, buscamos conhecer e compreender as ideias pedagógicas, investigando como se efetivaram as diferentes formas de circulação, assimilação e apropriação das mesmas pelos diferentes profissionais da educação, inspetores, diretores, professores, e de que forma esses sujeitos utilizaram essas orientações didático-pedagógicas em suas práticas cotidianas, no fazer do Grupo Escolar de Ibiá na região do Triângulo Mineiro em Minas Gerais.

Nosso objetivo geral foi compreender o sistema de prescrição, circulação e apropriação das ideias pedagógicas a partir dos impressos educacionais como forma de perceber as tensões no processo de apropriação dos saberes pedagógicos no fazer do Grupo Escolar de Ibiá-MG, entre os anos de 1932 a 1946.

Nesse período o movimento escolanovista estava sob a tutela do Estado, passando por meio das reformas de ensino a influenciar toda a população em idade escolar. A Escola Nova passa a ter uma dimensão política forte. Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, carta de princípios desse movimento, os fundamentos escolanovistas ganham força. Ocorre, então, uma mudança no tratamento dos problemas educacionais, que passam a ser vistos de um ponto de vista técnico e científico, e a contemplar desde questões teóricas e práticas do âmbito intraescolar até abordagens pedagógicas mais amplas da perspectiva da escola renovada.

Assim, partimos do contexto histórico macro, dos aspectos políticos, econômicos e socioculturais do período em análise, para refletir de que maneira os pensadores brasileiros e

as autoridades mineiras se apropriaram dos princípios da Escola Nova analisando qual seria o papel do Estado e qual seu interesse na disseminação dos princípios escolanovistas; rastreando na legislação mineira e federal quais eram as prescrições oficiais para a realização do ensino primário; e explicitando os meios de propagação das novas ideias pedagógicas, a nível regional e local, assim como seus conteúdos e significados. Assim pudemos considerar o processo de disseminação das novas ideias pedagógicas em Minas, particularmente no Grupo Escolar de Ibiá.

Para tanto, algumas questões perpassam todo o trabalho e marcaram de forma indelével todo o percurso da pesquisa como referencial, escopo do estudo: de que forma o Grupo Escolar de Ibiá se apropriou e/ou materializou os princípios escolanovistas, bem como seus métodos e/ou metodologias de ensino? Como os profissionais da educação, inspetores, diretores e professores, entorno do Grupo Escolar de Ibiá, compreendiam essas novas diretrizes e qual o seu papel na concretização dessas novas propostas de ensino? Como se processou a assimilação e a apropriação das novas ideias pedagógicas? Houve ruptura, transformação, readaptação ou aproveitamento das tradicionais ideias didático-pedagógicas? Como as ideias pedagógicas tradicionais passaram a ser entendidas ou tratadas pelos sujeitos envolvidos no cotidiano da escola? Quais as estratégias utilizadas pelo Estado e as táticas de resistência criadas pelos sujeitos escolares no fazer da escola? De que forma os inspetores dialogavam com essa nova metodologia de ensino? Como reagiram os pais? E o diretor? Como a escola organizou o material pedagógico?

O interesse em pesquisar sobre tal temática esteve diretamente relacionado à realização de alguns estudos e as inquietudes que nos levaram a refletir sobre a teoria e a prática pedagógica no interior das escolas públicas primárias em Minas Gerais. Pois, a partir de algumas constatações e/ou inquietações no Mestrado<sup>5</sup> em Educação da UFU, quando desenvolvemos uma pesquisa na área da História e Historiografia da Educação associada ao contexto histórico e as circunstâncias em que se deram as relações entre o ensino público e privado no município de Ibiá-MG, podemos hoje afirmar que na conclusão daquela nascia a origem da problemática do projeto do doutorado ora apresentado como tese. Naquela circunstância avaliamos o período em estudo e chegamos à conclusão que o reconhecimento da educação como um direito teve, sem dúvida, um significado especial no contexto em que mais da metade da população do país era analfabeta, sem acesso à escola. Contudo, a simples existência de uma instituição de caráter público não garante sua publicidade, ou seja, não é

---

<sup>5</sup> Dissertação de Mestrado, defendida em 2012 na Universidade Federal de Uberlândia - Do ensino público ao ensino privado: uma análise da Escola Santa Terezinha em Ibiá-MG (1937 a 1959).

suficiente para que se constitua, de fato, como um espaço público. Isso porque, em determinadas circunstâncias, além de se tornarem vulneráveis a influências externas que as desviam de seu propósito inicial, em sua grande maioria tais instituições não apresentavam recursos físicos e humanos, profissionais qualificados para materialização de seus ideais.

Nesse sentido, nosso trabalho foi analisar o peso das normas, enquanto estratégia do estado mineiro, em relação à execução das propostas pedagógicas do ensino primário para o Grupo Escolar de Ibiá, assim como investigar de que forma essa instituição de ensino materializa tais propostas, e em que medida e com qual intensidade o modelo padrão foi incorporado pelos diferentes sujeitos: professores, diretores e inspetores. Isto porque, se a produção de legislações escolares revela as apropriações dos diversos discursos, seja no âmbito político, educacional ou econômico, são os sujeitos que colocam em ação todo esse ordenamento jurídico, dando a ver o seu alcance, repercussões e contradições. As exigências de cumprimento da lei, bem como as formas de esquiva e mesmo as tentativas de burlar os preceitos legais, são mostras de como a legislação pode ser diferentemente apropriada pelos sujeitos sociais que estão sob a sua regência.

Nesse contexto, fez-se necessário elucidar as reais aspirações da rede pública/estatal de ensino à luz da ideia de que nem sempre é possível colocar em prática o que é proposto pelos ditames legais. Pois, apesar do governo mineiro insistir na homogeneização do ensino, propomos balizar em que medida o processo de ensino-aprendizagem do Grupo Escolar de Ibiá revela as contradições entre a teoria e a prática. Assim, ao estabelecermos tais comparações entre as teorias pedagógicas em análise, consideramos o contexto nacional e regional, além das especificidades locais, em termos político, econômico e sociocultural, os quais influenciaram diretamente nas regularidades e desigualdades estabelecidas nessa instituição de ensino.

Para tanto, nos dedicamos a explorar as ideias pedagógicas em circulação, no período do recorte temporal de 1932 a 1946, ano de criação e instalação do Grupo Escolar de Ibiá e marco do Manifesto dos Pioneiros da Educação, e 1946, ano de renomeação do Grupo Escolar de Ibiá, que passou a se denominar Grupo Escolar Dom José Gaspar. Desta forma, a delimitação temporal vai ao encontro das fontes primárias disponíveis, do objeto de pesquisa, e as legislações correspondentes às Reformas de Ensino Primário<sup>6</sup>, principalmente no que se refere à disseminação da Revista do Ensino<sup>7</sup>, que teve papel crucial na divulgação das orientações

---

<sup>6</sup> As Reformas mineiras das décadas de vinte e trinta estavam imbuídas do espírito escolanovista, adaptados aos interesses e às contingências locais. Não havia entre elas uma ruptura, mas uma continuidade, marcada pela ampliação e aprofundamento realizados na reforma iniciada em 1927.

<sup>7</sup> No período de 1925 a 1940 foram publicados mais de 175 números da Revista do Ensino, em Minas Gerais. Em 1940 a publicação foi interrompida, sendo retomada apenas em 1946. Na década de 1970, já no final de sua

pedagógicas entre os professores mineiros.

Nesse contexto, as reformas buscam alinhar-se aos ideais republicanos que perpassam a primeira metade do século XX, positivismo, nacionalismo e liberalismo, e expõem os principais valores desse período, como ordem, progresso, civilidade, civismo, racionalização, higienização, eugenia, dentre outros. Em síntese, tais reformas determinavam os horários, as atividades curriculares do programa de ensino e as instruções metodológicas, pelas quais os professores deveriam se orientar para ensinar com eficiência. Prescrições e orientações detalhadamente definidas, com relação aos horários e em cada conteúdo ou atividade, além do programa a ser desenvolvido em cada ano do curso primário.

Assim, lançamos o exercício de análise de como o Grupo Escolar de Ibiá, no processo de mudança de paradigma, assimilou e apropriou as ideias pedagógicas na primeira metade do século XX, de forma que a problematização das categorias de estudo se configurou no transcorrer de nossa pesquisa, sendo necessário pensar não só o que foi representado, mas por que foi representado de determinada maneira. Como debatido por Ginzburg<sup>8</sup>, é o próprio universo cultural que nos interessava investigar, sobretudo as suas circularidades e metamorfoses.

Contudo, vale ressaltar que, dentre os métodos de ensino, o método intuitivo, sem sombra de dúvidas, foi uma tentativa de racionalização do ensino nesse período, o qual, em linhas gerais, procurava demonstrar a sua superioridade ao colocar os fatos e objetos para serem observados pelos alunos. Com o método intuitivo novos materiais didáticos surgiram: peças do mobiliário escolar, quadros negros, caixas para o ensino de cores e formas, quadros do reino vegetal, gravuras, objetos de madeira, mapas, diagramas, caixas com pedras e metais, dentre outros. Trata-se de uma verdadeira pedagogia do olhar, imagens, gravuras, objetos, relações, tudo é dado a ver, em uma espécie de grande aula de lições de coisas, pois o princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno.

Nós procedemos pela intuição todas as vezes que nosso espírito, seja pelos sentidos, seja pelos julgamentos, seja pela consciência, conhece as coisas com este grau de evidência e de facilidade que apresenta ao olho a visão distinta de

---

existência, a Revista ainda se propunha como leitura de consulta contínua. Em vários de seus números aparece a recomendação de que os professores e as bibliotecas escolares, os encadernassem sequencialmente, organizando-os como coleção de fácil manuseio. Entre 1926 e 1930, período que corresponde à Reforma Francisco Campos, a revista alcançou a maior regularidade de publicação de todo o seu ciclo de vida.

<sup>8</sup> Carlo Ginzburg tem muito a contribuir com as intenções que um estudo cultural histórico possui. Isto porque o paradigma indiciário certamente auxilia na investigação e descoberta de novas informações relevantes que envolvem as práticas, pois “a história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito?” (JULIA, 2001, p. 15). Sendo assim, diante da ausência explícita de informações, qualquer mero detalhe pode se tornar uma pista importante para a pesquisa.

um objeto. Assim, a intuição não é uma faculdade a parte, não é algo de estranho e de novo na alma humana. É a própria alma humana percebendo espontaneamente o que existe nela ou em torno dela. (SCHELBAUER, 2003, p. 9)

No método intuitivo, os conhecimentos deveriam ser adquiridos a partir da observação das coisas e dos fenômenos, utilizando e desenvolvendo sistematicamente os órgãos dos sentidos. Assim se desenvolveria o senso de observação, a análise dos objetos e fenômenos da natureza e a capacidade da linguagem através da qual se expressa em palavras o resultado das observações. Mas, pouco a pouco a pedagogia do olhar passaria a ser acrescida da pedagogia do experimentar, ênfase da Escola Nova. Ao intuir deveria então ser incorporada a atividade do fazer, do provar, do vivenciar, o que exigiu modificações substanciais nas práticas escolares.

O ativismo foi um movimento internacional embora, sobretudo europeu e norte-americano, que teve vastíssima influência nas práticas cotidianas da educação. Provocando uma reviravolta radical na educação, colocando no centro a criança, as suas necessidades e as suas capacidades; o fazer que deve preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular. (CAMBI, 1999, p. 513)

Não por acaso a Escola Nova será responsável pelo otimismo pedagógico, uma tentativa de renovação da escola e da sociedade pelas novas ideias pedagógicas. Ao transformar a escola num espaço de experiência social, de intensa vida cívica, de cultivo da iniciativa individual, da difusão dos preceitos de higiene, ela se constitui num ambiente de formação para vida prática, de forma a se adequar ao projeto político modernizador da época, promovendo os vínculos entre as propostas de inovação metodológica e a difusão do ideário republicano.

O movimento escolanovista representa a configuração das novas ideias motivadas pela orientação médica, higiênica, biológica, psicológica e sociológica, no final do século XIX e início do século XX. Estas ideias foram credenciadas pela pedagogia experimental como ciência capaz de solucionar não só os problemas de ensino-aprendizagem, como também de resolver os males sociais, desencadeando uma conjugação de teorias, como que se coligindo para servir de guia ao processo pedagógico escolar, este também concebido como intrínseco ao processo de modernização da sociedade brasileira. Essas novas ideias relativas à preservação da saúde, a educação física, cívica e moral na escola e, por ação da escola, passaram a ser difundidas e aceitas. Iniciou-se o estudo racional das construções escolares e de adaptação do mobiliário destinado às crianças; discutiram-se delicadas questões relativas à fadiga dos escolares, com reflexo nos princípios de organização de horários, tempos e espaços, e organização dos programas de ensino. Alguns recursos didáticos também afloraram, bem como literaturas especializadas e instituições voltadas para o estudo e conhecimento do fator humano

no trabalho e no ensino, modificando tanto a concepção de infância quanto as ideias sobre o homem/cidadão.

Nessa perspectiva, a Escola Nova emerge em função de dois fatores essenciais: a modernidade com as mudanças estruturais da sociedade, e a concepção de infância, que passa ser objeto científico. Um dos principais pressupostos dessa tendência pedagógica era renovar a escola por dentro, dando ênfase ao otimismo pedagógico. Todavia, é importante considerar que a ideia do novo tem como princípio romper com o tradicional. Uma Escola Nova no sentido de escola diferente das que existiam, despontando em momento oportuno para o Brasil, pois a República nasceu sob a égide da modernidade e requeria atender à organização de uma nova sociedade. Como bem afirma Lourenço Filho (1974, p. 17),

Esse singelo nome foi por alguns adotado para caracterização do trabalho em estabelecimentos que dirigiam e, logo também, por agremiações criadas para permuta de informações e propagação dos ideais de reforma escolar. Mais tarde, passou a qualificar reuniões nacionais e internacionais, bem como a figurar no título de revistas e séries de publicações consagradas ao assunto. Dessa forma, a expressão *escola nova* adquiriu mais amplo sentido, ligando ao de um novo tratamento dos problemas da educação, em geral. Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social.

Cabia à escola formar os futuros trabalhadores em valores compatíveis com os novos princípios morais e cívicos. Lembrando que, no contexto nacional, do período em apreço, o Brasil passava pela substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo-se a educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura. Era necessário formar homens entrelaçando-se os interesses da produção e do comércio, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras que dominavam a economia do país.

Nesse contexto, acreditava-se que as novas ideias pedagógicas, preconizadas na Europa e Estados Unidos já no final do século XIX, e divulgadas em âmbito nacional, mudariam as práticas arcaicas e anacrônicas, o que concorreria para instaurar em seu interior uma nova cultura escolar, capaz de contribuir para a produção de um novo homem para uma nova sociedade. A formação escolar torna-se então necessária, por isso fazia-se urgente a reestruturação dos programas e dos procedimentos didáticos, pois os objetivos do trabalho escolar, e não apenas suas técnicas, teriam de ser mudados. Nesse momento, ocorre a evolução

dos princípios da arte de ensinar e dos relativos à organização interna das escolas.

Na construção do conhecimento, o ensino livresco deveria ser substituído pela experiência pessoal da própria criança em contato com os objetos, a natureza e o raciocínio abstrato dariam lugar aos exercícios, ações e fatos. Seria preciso caminhar da intuição ao conhecimento claro, ir da sensação à elaboração abstrata, ou da intuição às ideias gerais e empregar a ação em todos os momentos e de diferentes maneiras. Porém, nos perguntamos: as ideias e práticas da pedagogia tradicional foram expugnadas ou incorporadas à Escola Nova? Como se deu a passagem da Escola Tradicional para Escola Nova? Houve rupturas, sujeição e/ou continuidade?

Para tanto, refletimos sobre as normas legais determinadas pelo governo mineiro e investigamos como se efetivaram as formas de circulação e apropriação das mesmas pelos diferentes profissionais da educação, averiguando de que forma os sujeitos responsáveis pelo fazer do Grupo Escolar de Ibiá, na região do Triângulo Mineiro em Minas Gerais, se apropriavam dessas orientações didático-pedagógica. Assim, iniciamos a pesquisa com uma visita ao Arquivo Público Mineiro em Belo Horizonte, que nos causou grande frustração, pois os documentos a partir da década de 1930 não estavam organizados para pesquisa. Contudo, conseguimos na íntegra o acervo da Revista do Ensino digitalizado na Biblioteca Digital do Arquivo Público Mineiro. Na sequência fomos buscar os documentos do Grupo Escolar, localizamos importantes documentos referentes ao Grupo Escolar de Ibiá: Termo de Visita dos Inspectores Regionais (1932-85); Inventário do Material Didático e Imobiliário (1932-67); Atas de Reunião de Professores (1937-49); Atas de Promoção e Exames de alunos (1946-58).

Dessa forma, partimos dos documentos históricos do Grupo Escolar de Ibiá para analisar a dinâmica da escola como um todo e chegar às representações construídas e veiculadas na época. Paralelamente, foi sendo analisada a legislação nacional do ensino primário e os regulamentos e programas estaduais do ensino primário, com base no desenvolvimento de um amplo levantamento bibliográfico pertinente ao estado da arte acerca da história e da historiografia da educação nacional.

No acervo da Casa da Cultura de Ibiá, encontramos o álbum histórico escrito em 1942, além de valiosas fontes iconográficas. Na visita realizada à 29ª Superintendência Regional de Ensino, em Patrocínio-MG, tivemos acesso ao livro de Termo de Posse (25/01/1931 a 15/03/1951) dos servidores do Grupo Escolar de Ibiá. Assim, os aspectos locais foram sendo relacionados com o contexto histórico em que se deram as práticas e construções simbólicas, evidenciando os padrões de relacionamento e semelhanças entre o macro e o micro.

A documentação usada na pesquisa foi ampla, para que se pudessem reunir elementos



norteadores capazes de compreender o sistema de prescrição, circulação e apropriação das ideias pedagógicas como forma de perceber as tensões no processo de apropriação dos saberes pedagógicos no fazer do Grupo Escolar de Ibiá-MG, entre os anos de 1932 a 1946.

Contudo, nosso maior desafio foi construir o objeto científico, nunca como objeto isolado separado daquilo que lhe dá significado. Para tanto, voltamos para a análise dos discursos pedagógicos que estão materialmente dispostos nos manuais pedagógicos<sup>9</sup>, e no periódico produzido pelo Estado mineiro, a *Revista do Ensino*<sup>10</sup>, sendo esses constituídos como campos de saberes necessários à prática docente mineira no período em apreço. Partindo desses suportes textuais, inferimos que seu código de leitura está dado, nesse caso, no conjunto de regras culturalmente enraizadas que compunham a crença no impacto renovador do que era proposto então como pedagogia moderna. Decifrar esses códigos de leitura nos permitiu explicitar as regras de uso prescritas para tais materiais impressos<sup>11</sup> e compreender como neles se dispõem e se organizam essa nova pedagogia que se propõe a mobilizar a arte de ensinar.

Vale destacar que a *Revista do Ensino* foi uma importante fonte de pesquisa, pois como órgão do Estado mineiro serviu de canal de comunicação do governo com os professores chegando às mais longínquas cidades do interior de Minas. Foi criada com o objetivo de buscar a excelência da prática, bem como a racionalização dos processos pedagógicos. A *Revista do Ensino* buscava avaliar as práticas educativas, os objetivos, os conteúdos, as tendências e as concepções pedagógicas, bem como a sistematização do trabalho docente, determinado por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas, frutos de um contexto histórico maior.

---

<sup>9</sup> “Os manuais didáticos e seus autores ocupam posição intermediária no campo relacional pedagógico, entrelaçam diferentes elementos culturais e interferem decisivamente no processo de formação institucionalizada. Nessas fontes documentais estão expressas as concepções teóricas balizadas pela possibilidade de uso em sala de aula, reveladoras, portanto de uma apropriação tática para tornar o novo semelhante ao já praticado. São simultaneamente, dispositivos modeladores de procedimentos e elementos estratégicos para a implementação de políticas públicas que se pretendem inovadoras. Seus autores se apresentam como conhecedores do exercício do magistério – ocupação que já desempenharam – e alinhados às novas concepções e, a partir dessas condições, elaboram procedimentos para introduzir mudanças na prática pedagógicas” (VALDEMARIN, 2010, p. 26).

<sup>10</sup> “A *Revista do Ensino* é uma publicação especializada, cujas atenções se voltam para os técnicos e professores das escolas normais e primárias. Entre seus objetivos estão: divulgar as ideias escolanovistas, orientar, instrumentalizar e incentivar o professor a aplicá-las, dar uma ideia do que vem sendo realizado no Estado com a finalidade de renovar a escola (art. 37, dec. nº11.501/34.). De acordo com esses objetivos, embora divulgue eventos como posse de secretários e outras autoridades do ensino, cursos, encontros, criação de novos serviços, dados estatísticos a respeito da educação escolar em Minas e no Brasil, a maioria de seus artigos, aborda problemas relacionados à criança, à situação ensino-aprendizagem, ou relata atividades desenvolvidas nas escolas. Editada pela Secretaria da Educação e Saúde, sob a responsabilidade corpo técnico. Constitui importante veículo de divulgação das ideias escolanovistas junto ao professorado. Segundo fontes oficiais, não havia escola, por distante que fosse que não a recebesse” (PEIXOTO, 2003, p. 267).

<sup>11</sup> Ao tomar os impressos pedagógicos como tema nos colocamos em um grande desafio, o de operar com várias áreas de fronteira, por exemplo, da linguagem e dos estudos da leitura em seus aspectos históricos e sociológicos. Além dessas análises, buscamos considerar as várias formas de se ver uma mesma questão, na tentativa de compreender todos os sentidos em que a imprensa pedagógica oficial foi utilizada.

Os aspectos materiais e os protocolos de leitura, explícitos ou implícitos na Revista foram concebidos para instruir os leitores no seu manuseio, leitura e estudo, visando, assim, integrá-los a um grupo de leitores pertinentes ao momento de reforma pelo qual passava a educação no Brasil, e especificamente em Minas.

Segundo Chartier (1990), existem inúmeras maneiras de se ler e compreender um texto. Assim, ele nos alerta que é necessário reconhecer a pluralidade das leituras possíveis do mesmo texto, em função das disposições individuais, culturais e sociais de cada um dos leitores. De acordo com Chartier, o livro didático ao conferir ao leitor a oportunidade da leitura, oferta também, espaço para socialização e apreensão do que se foi lido, essa aquisição da leitura pode partir do individual para o coletivo ou vice-versa.

Portanto, os manuais didáticos também exerceram centralidade na transmissão da educação formal, na exposição de conteúdo, métodos, técnicas, exercícios e ações pedagógicas. Nosso trabalho considera os manuais pedagógicos citados como referência de leitura e estudo nas reuniões de formação continuada dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, bem como os mais indicados pelos assistentes técnicos regionais no período: *Didática da Escola Nova*, de Alfredo Miguel Aguayo, e *A técnica da pedagogia moderna*, de Everardo Backeuser. Através destes pudemos constatar que a filosofia da Escola Nova se apresentou como uma possibilidade de mudança, tanto para os intelectuais liberais quanto católicos que, cada qual com suas interpretações, acreditavam no seu potencial renovador.

Católicos e liberais acreditavam na educação como um elemento regenerador e de fundamental importância para a construção de uma identidade nacional, e ambos elegeram a matéria impressa como lugar de debate em defesa de suas premissas, fundamentadas pela filosofia da Escola Nova. Entretanto, é plausível supor que à Igreja cabia instituir um discurso compatível com suas pretensões, talvez até desejasse construir sua própria versão da Escola Nova, e institucionalizá-la mais próxima dos seus princípios filosóficos e teológicos, respeitando a sua visão de mundo.

Nesse sentido, para uma compreensão da cultura escolar é fundamental analisar os materiais, as legislações e a distribuição dos ambientes e das competências, mas também as práticas dos personagens que produziram e vivenciaram essa cultura. Investigar a implementação das reformas educacionais, bem como as resistências e as negociações entre os saberes da experiência, e as exigências ditadas pelas normas, exige contato com os atores que construíram e participaram dessa história. Tais atores, no entanto, não estavam apenas imersos no cotidiano escolar, suas práticas revelam influências de outros meios e outras culturas das quais a escola não está isenta.

Assim, a cultura escolar, como afirma Julia (2001), não pode ser compreendida fora do conjunto das relações que mantém com outras culturas que lhe são contemporâneas, como a cultura religiosa, política ou popular, sendo estas relações pacíficas ou não. Certamente, os educadores e as práticas educacionais que buscaram implementar estão imbuídas de influências de todas essas culturas, bem como os educandos que sofrem influência principalmente da cultura familiar na qual estão inseridos.

Nessa perspectiva, discorremos sobre as práticas como um desdobramento da investigação acerca dos saberes da escola, e os saberes da escola como desdobramento de suas práticas, pois, a “racionalidade de uma ação instrumental (prática) carrega consigo uma racionalidade teórica, onde se encontram os fins, os valores, as crenças que se pretendem atingir ou vivenciar” (ARAÚJO, 1991, p. 23).

Para corroborar nosso pensamento apoiamos em Dominique Julia (2001), que destaca a ideia da cultura escolar como conjunto de normas e de práticas; normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Normas e práticas que são coordenadas às finalidades da educação e que podem variar segundo as épocas, dentre as quais se destacam as finalidades religiosas, sociopolíticas, econômicas ou culturais (JULIA, 2001).

Nessa perspectiva, a cultura escolar é dinâmica com a interferência direta dos sujeitos envolvidos na tarefa educativa. No caso das reformas em estudo, a ampliação das atividades docentes, a exigência de conhecimentos mais elaborados e complexos, e a vigilância por um ensino moderno e segundo os novos regulamentos provocaram mudanças no ambiente e na cultura escolar que merecem investigações. Assim, a inspeção escolar nesse período assume, enquanto forma de fiscalização, papel importante como uma das medidas para se colocar em prática os propósitos de um controle mais intenso na educação, e uma certa unidade teórico-metodológica no ensino público de um estado tão heterogêneo como Minas Gerais.

Dessa forma, avaliamos a cultura escolar mediante análise dos saberes e fazeres escolares do período em apreço, sem perder de vista que a educação é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais dessa determinada sociedade. Ao situar historicamente o objeto da pesquisa no contexto nacional, regional e local, realizamos um estudo enfocando o conhecimento sobre um período de grande conturbação social, política e econômica, momento em que a vontade de mudança de romper com o antigo, arcaico e tradicional, estabelecida por força política, transpôs os portões da escola e se instalou nos métodos e técnicas do pensamento pedagógico.

Para tanto, fez-se necessário um exame atento das informações disponíveis, abrangendo as suas diversas modalidades e articulando-as sincrônica e diacronicamente, de modo que não deixássemos escapar as características e o significado do fenômeno investigado, compreendendo a educação como um fenômeno concreto e as ideias pedagógicas como reflexo das complexas relações e determinações próprias da educação brasileira.

Contudo, não nos interessava apenas reconstruir a trajetória linear e evolutiva das grandes tendências pedagógicas que teriam marcado a história da educação no final do século XIX e primeira metade do século XX. Mas em revelar as disputas travadas entre os diversos representantes do movimento de disseminação e implantação das principais ideias pedagógicas legitimadas pelo Estado brasileiro, particularmente nos rincões das Minas Gerais, no Grupo Escolar de Ibiá.

Embora não seja viável descrever toda a historiografia educacional é possível relacionar os estudos mais atuais e que têm tido uma circulação maior entre os meios acadêmicos referente ao movimento de implantação dos Grupos Escolares na primeira metade do século XX: Araújo (2005), (2006); Faria Filho (2000), etc. Assim, pode-se afirmar que os trabalhos mais recentes da historiografia da educação mineira produzidos têm abordado questões mais amplas para tal análise, por exemplo as relações interpretativas delineadas por Paula (2000); Nagle (2001) e Peixoto (2003). Todas essas produções tem contribuído significativamente para a compreensão do fenômeno educativo no Brasil, contudo, igualmente importante são os estudos historiográficos que se detêm sobre questões mais particulares como em Biccas (2008); Souza, (2001).

A análise do modelo escolar que balizou as iniciativas republicanas de institucionalização da escola em Minas Gerais indica a configuração de conjunto de elementos articulados pelos preceitos de uma pedagogia moderna entendida como arte de ensinar. Para citar alguns poucos exemplos de temáticas mais pontuais exploradas em trabalhos recentes sobre o tema apontamos: História das ideias pedagógicas no Brasil (SAVIANI, 2007); História dos métodos e matérias de ensino - a escola nova e seus modos de uso (VALDEMARIN, 2010).

Nesse sentido, a imprensa também se apresenta com características pedagógicas e passa a ser vista como um instrumento privilegiado para a construção do conhecimento, constituindo-se em um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao “pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social, a partir da análise do discurso veiculado e a ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar” (CARVALHO, 2002, p.74 -75). Assim, a imprensa e os impressos escolares são tomados como categoria de análise e objeto de pesquisa em: Choppin (2004); Silva (2003); Schelbauer (2007).

Longe de proceder classificações dos trabalhos existentes e de fazer um “estado da arte”, os exemplos parciais dados acima têm apenas o intuito de indicar a inexistência de estudos que abordem especificamente as questões da escola pública primária mineira com ênfase no campo pedagógico por intermédio da materialidade dos impressos escolares que (re)significados pelas práticas adotadas pelos diferentes autores: professores, diretores e inspetores envolvidos na dinâmica entre o prescrito, o lido e o possível, a partir das novas ideias pedagógicas disseminadas, constituem um “jeito” próprio de fazer a escola nova, nos rincões das Gerais. Nesse sentido, pode-se dizer que essa ausência já justificaria a pesquisa aqui efetivada.

Dessa forma, tendo como princípio o exposto acima, propomos na primeira seção desse trabalho a caracterização do estado de Minas Gerais no cenário político e socioeconômico, desenvolvendo uma análise da legislação do ensino em nível nacional e regional, os programas e os regulamentos do ensino primário, no início do século XX, fazendo um intercâmbio do novo modelo de educação incorporado pela Escola Nova. O mapeamento histórico realizado nessa seção é fundamental para compreender o contexto nacional e regional no qual ocorreu a circulação das ideias pedagógicas, particularmente na região do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais, desde o início da República até o advento da Escola Nova. Com a pretensão de demonstrar que nesse processo houve contradições históricas para a inserção da Escola Nova no Brasil e em Minas, o que vai reverberar na interpretação dos professores, diretor e inspetores regionais do/no Grupo Escolar e Ibiá, no período proposto para essa pesquisa.

Na segunda seção buscamos compreender a relação do governo mineiro com os docentes do ensino público primário e o entendimento de educando, assim como a tarefa moralizadora da escola e regeneradora da sociedade imposta às escolas no período em apreço. Nesse sentido, buscamos captar as estratégias traçadas para formar e atualizar os professores mineiros, a partir de concepções teórico-metodológicas que fundamentavam os métodos mais modernos a serem aplicados na educação, bem como analisar os impressos, manuais pedagógicos e a Revista do Ensino como importante estratégia para ganhar a adesão dos professores para as principais ideias divulgadas pelas reformas educacionais. Buscamos descobrir de que forma o campo pedagógico foi desenhado por intermédio da materialidade dos impressos, e como a circulação e apropriação desses pode ser interpretada quanto a sua concretude ou não, na prática pedagógica. Assim, as tensões se constituem entre o geral e o singular, o prescrito e o realizado, o lido e o apreendido, o possível e o necessário, em um movimento que revela as contradições entre as teorias e as práticas pedagógicas no processo de apropriação dos saberes pedagógicos no fazer do Grupo Escolar de Ibiá.

Na terceira seção propomos analisar os manuais didáticos: *Didática da Escola Nova*, de

Alfredo Miguel Aguayo e a *A técnica da pedagogia moderna*, de Everardo Backeuser, sendo estes as principais referências de leituras dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, no período em estudo. Através deles analisaremos de que maneira e em que intensidade a Escola Nova se apresentou como uma possibilidade de mudança, para assim compreender a cultura escolar a partir das tensões estabelecidas mediante a probabilidade de materialidade das ideias pedagógicas em voga. Abordaremos os manuais didáticos e sua importância para a compreensão do fazer pedagógico do Grupo Escolar de Ibiá, apresentando aspectos significativos e capazes de revelar diversas informações como: o tipo de conhecimento selecionado para compor o conjunto de conteúdo a serem ensinados; as ideologias presentes na disposição desses conteúdos; e as orientações metodológicas.

Na quarta seção analisaremos a *Revista do Ensino* como publicação oficial da Inspeção Geral da Instrução do estado de Minas Gerais, sob a influência das propostas da Escola Nova, configurando como mais um instrumento de informação e orientação para os professores sobre os grandes temas da educação que estavam circulando no Brasil nesse período, de forma que a materialidade desse impresso cooperava com o movimento de mudança na cultura pedagógica do professorado do Grupo Escolar de Ibiá, abrindo espaços e incentivando a participação dos professores no processo de apropriação das novas metodologias. Ao intervir de forma efetiva na formação dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, como um de seus referenciais de leitura e estudo no processo de apropriação do movimento escolanovista, a revista constitui-se como estratégia de fundamental importância para a disseminação, organização e conformação dos novos métodos de ensino.

## SEÇÃO 1: O PROCESSO DE DISSEMINAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO: DA CIRCULAÇÃO ÀS PRESCRIÇÕES DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NOS RINCÕES DAS GERAIS

**A**s transformações políticas e econômicas na sociedade ocidental durante a constituição do Estado moderno<sup>12</sup> trouxeram em seu bojo mudanças que afetaram não só a organização social e as práticas culturais, mas também os sistemas de representação que homens e mulheres tinham de si mesmos. Nessa perspectiva, a escola passa a incutir ideias, valores, hábitos e costumes civilizados para propagar um padrão social estereotipado que fosse de interesse do capital. Assim, a elaboração do imaginário através da escola plasma uma visão de mundo modelando a conduta do aprendiz-cidadão. A escola que surge nesse contexto serve a um Estado centralizador, em meio a uma sociedade capitalista cujas leis<sup>13</sup> regem o funcionamento dessa forma histórica de organização.

A expressão “escola pública” aparece inicialmente com o sentido de ensino coletivo, ministrado por meio do método simultâneo, por oposição ao ensino individual, a cargo de preceptores privados. [...] A segunda acepção corresponde à escola popular, destinada à educação de toda a população. É com esse significado que no século XIX se difundiu a noção de instrução pública vinculada à iniciativa de organização dos sistemas nacionais de ensino, tendo como objetivo permitir o acesso de toda a população de cada país a uma escola capaz de garantir o domínio das competências relativas ao ler, escrever e contar. (SAVIANI, 2005, p. 2-3)

Dessa maneira, a origem e o desenvolvimento da escola pública burguesa assumem formas singulares de realização do capital em distintas nações do mundo, são manifestações peculiares que precisam ser apreendidas.

Nesse sentido, a transição do século XIX para o século XX no Brasil foi marcada por mudanças políticas, culturais, econômicas, sociais e pedagógicas. O advento da República, o fim do escravismo, a imigração, a instalação de uma economia cafeeira e, mais tarde, a urbanização e a industrialização, demandavam uma nova organização social presumida como mais moderna, democrática e civilizada. Tais exigências alteravam significativamente a noção de cidadania e, nesse sentido, implicavam mudanças nos objetivos educacionais para a

<sup>12</sup> Sobre o termo “moderno”, Le Goff (2013, p. 166) nos mostra suas contradições, ao considerar que se, por um lado, o referido termo assinala a tomada de consciência de uma ruptura com o passado, por outro, não está carregado de tantos sentidos como os seus semelhantes “novo” e (substantivo) “progresso”.

<sup>13</sup> “A legislação é sempre expressão de determinados interesses, representando projetos de sociedade de determinados grupos, mais especificamente daqueles que fazem valer seus interesses junto ao Estado” (VIEIRA, 2008, p. 19).

formação de um sujeito que se adequasse à sociedade moderna.

Nesse contexto, configurou-se uma nova realidade social, mediante a implantação dos ideais republicanos; um conjunto de fatores levou à expansão do ensino público brasileiro, desencadeando profundas transformações na forma de conceber a educação. O projeto político e social republicano atribuía à educação um poder mágico de transformação social como elemento formador dos cidadãos. A exigência da alfabetização para a participação política tornava a difusão da instrução primária indispensável para a consolidação do regime. Dessa forma, a educação popular concebida como propaganda dos ideais republicanos contribuiu com a expansão do ensino em todo o país, de maneira que a escolarização nesse período se tornou uma bandeira política do Estado<sup>14</sup>.

A educação popular passa a ser considerada um elemento propulsor, um instrumento importante no projeto prometeico de civilização da nação brasileira. Neste sentido, ela se articula com o processo de evolução da sociedade rumo aos avanços econômico, tecnológico, científico, social, moral e político alcançados pelas nações mais adiantadas, tornando-se um dos elementos dinamizadores dessa evolução. Por outro lado, responsabilizada pela formação intelectual e moral do povo, a educação popular foi associada ao projeto de controle e ordem social, a civilização vista da perspectiva da suavização das maneiras, da polidez, da civilidade e da dulcificação dos costumes. (SOUZA, 1998, p. 27)

Nessa conjuntura, no fim do Império e começo da República, delineiam-se os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal, fruto do próprio fortalecimento do Estado, sob a forma de sociedade política. Pois, até então, a política educacional era feita quase exclusivamente no âmbito da sociedade civil, através do poderio da Igreja, de maneira que o Estado brasileiro investe no processo de implantação de um sistema de ensino como forma de responder às exigências e expectativas impostas por um conjunto de mudanças em âmbito nacional e internacional. Assim, aos poucos, vão se consolidando reformas que ampliariam o projeto republicano. Mas, vale ressaltar, tais questões não se convertem em um plano completo, único e nacional.

O desafio colocado na República ante o fracasso da educação no período imperial remete à discussão da implantação do ensino público para os estados via federalismo, que faz

---

<sup>14</sup> “O termo estado vem do latim status — verbo stare: manter-se em pé, sustentar-se. Mas na Antiguidade Clássica a expressão para designar o complexo político-administrativo que organizava a sociedade era status rei publicae, ou seja, situação de coisa pública, em Roma, e polis, na Grécia. Foi na Europa moderna que surgiu a realidade política do Estado nacional. Com Maquiavel, o termo Estado começou a substituir civitas, polis e república, passando a designar o conjunto de instituições políticas de uma sociedade de organização complexa” (SILVA; SILVA, 2005, p. 115).



persistir a descentralização, de forma que coube aos estados a tarefa de materializar a institucionalização da instrução pública através da escola graduada, o que se configura através dos grupos escolares.

A funcionalidade marcante dos grupos escolares, sendo estes projetados para propiciar uma formação integral (física, intelectual e moral) e obedecendo a princípios de higiene e salubridade, responde às exigências desse período, tornando-se compatíveis com os anseios do processo crescente de urbanização e industrialização do país.

### **1.1 Antecedentes históricos: processo de urbanização e disseminação do ensino público primário em Minas Gerais**

Embora o processo de urbanização em Minas Gerais começasse a se concretizar na primeira metade do século XX, a maioria da população ainda vivia na zona rural, em pequenas cidades, vilas ou aldeias. Dessa forma, o crescimento urbano<sup>15</sup> irregular e moderado define a economia mineira. Enquanto outros estados sofreram transformações estruturais diversificando sua forma de produção, o índice e a direção da mudança na economia de Minas foram menos profundos, e a maioria da população ainda vivia de acordo com ritmos de produção pré-industriais. Todavia, com uma sociedade em migração Minas também participaria da tendência urbanizadora nacional, principalmente após 1930.

Dessa maneira, de acordo com o exposto acima, podemos concluir que, embora o estado mineiro apresentasse certas restrições ao desenvolvimento urbano-industrial, desenvolvia-se em todo o país uma tendência a se compreender o mundo mediante uma visão com pressupostos seculares associados à ideia de progresso<sup>16</sup>.

Nesse intuito, o progresso transportado pelas ferrovias tinha como princípio ordenar os lugares, alimentando o processo de urbanização e o arranjo espacial das cidades, principalmente na região do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais. Nesse sentido, impõem-se novas maneiras de vivenciar o urbano, sob novas formas de relações de trabalho e produção, de maneira que as

---

<sup>15</sup> Por crescimento urbano, comungamos com Lefebvre (1999, p.19), que compreende a revolução urbana como “[...] conjunto das transformações que a sociedade contemporânea atravessa para passar do período em que predominam as questões de crescimento e de industrialização (modelo, planificação, programação) ao período no qual a problemática urbana prevalecerá decisivamente, em que a busca das soluções e das modalidades próprias à sociedade urbana passará ao primeiro plano. Entre as transformações, algumas serão bruscas. Outras graduais, previstas, concertadas”.

<sup>16</sup> O ideal do progresso foi bastante difundido entre a burguesia brasileira e ganhou ainda maior inflexão com a Proclamação da República. O golpe partiu do setor militar brasileiro, que, naquele momento, era intensamente influenciado pelos ideais positivistas de "ordem e progresso" importados da França. Com esse novo grupo no poder, foram adotadas medidas econômicas que visavam promover a industrialização e aumentar o crescimento econômico do país, o que serviu como um alento às aspirações dessa nova burguesia operante, que almejava o progresso não só em seus negócios, mas também de suas localidades.

mudanças espaciais implicavam, ao mesmo tempo, mudanças na sociedade e vice-versa. Os trens deram a tônica para o tempo métrico, que se tornam homogêneo no mundo dito ocidental, e a energia elétrica mudou hábitos. Em suma, o processo produtivo foi aos poucos mudando as relações sociais e a concepção de mundo.

Podemos, então, constatar um clima de efervescência intelectual e de agitações sociais, reflexo das transformações pelas quais passava a sociedade brasileira e da conseqüente luta pela recomposição do poder político, ainda nas mãos das oligarquias rurais representantes do modelo agrário-exportador que configura o aspecto político-econômico do início do século XX. Nessas circunstâncias, Minas responde às exigências dessa nova fase histórico-social de mobilização popular, mediante o novo cenário político que se configura em todo o país, e acena para profundas mudanças no ensino público primário.

Dessa forma, no início do século XX foi realizada uma importante reforma na educação primária mineira com a instalação dos grupos escolares. O modelo das escolas isoladas não satisfazia mais à imperiosa necessidade de modernização educacional. Os grupos ocupavam prédios majestosos dando visibilidade ao ensino primário no Estado. Nessa fase promissora, com João Pinheiro<sup>17</sup> como presidente da província, promove uma ampliação da rede escolar reformando completamente o ensino.

Um aspecto muito interessante da Reforma João Pinheiro – Carvalho Brito foi o da preocupação dos seus elaboradores com os métodos de ensinar, para facilitar aos alunos a aprendizagem. É comum, em situações tais, cuidar-se excessivamente da elaboração de programas ou de normas burocráticas de fiscalização do ensino. Descura-se, por vezes, a parte metodológica, importantíssima; da educação. Geralmente os programas são bons, mais ou menos adequados às condições do meio à realidade material humana que deve assimilá-lá. Os métodos, entretanto, com certa frequência deixam a desejar. Para que os pedagogos mineiros possam apreciar objetivamente o que foi feito neste particular, na Reforma João Pinheiro – Carvalho Brito, (...) as “Instruções” que acompanharam o Decreto 1.9747 de 30 de setembro de 1906. (MOURÃO, 1962, p. 106)

A Reforma do Ensino Primário e Normal de João Pinheiro, com a Lei nº 434 de 28 de setembro de 1906 em seu art. 21, trata especificamente dos grupos escolares, sua organização e estruturação. De forma que tal decreto-lei tem como marco a implantação dos grupos escolares, o que contribuiria de forma significativa para a disseminação do ensino público

---

<sup>17</sup> O presidente de província João Pinheiro da Silva (1906-1908), empresário industrial e um dos mais expressivos representantes do grupo republicano-positivista em Minas, racionalizou a estrutura do ensino primário, introduziu nesse grau o ensino técnico, instaurou a figura do diretor escolar e criou a primeira escola normal da capital do estado. Mas, sobretudo, enfatizou a questão da relação entre ensino e trabalho, e no início do século, já entrevia o papel instrumental que a escola viria a assumir na preparação de recursos humanos para as atividades econômicas.

primário mineiro.

QUADRO 1: A expansão dos Grupos Escolares na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba:

Designação	Microrregiões	Ano de municipalização	Data do decreto de criação do grupo escolar	Data de instalação do grupo escolar
Araxá	Alto Paranaíba	1831	19/4/1911	28/9/1911
Uberaba	Triângulo Mineiro	1836	29/7/1909	3/10/1909
Patrocínio	Alto Paranaíba	1840	9/1/1912	1914
Prata	Triângulo Mineiro	1848	8/7/1908	28/9/1908
Estrela do Sul	Alto Paranaíba	1856	29/7/1921	*
Patos de Minas	Alto Paranaíba	1866	23/12/1913	1913
Monte Alegre de Minas	Triângulo Mineiro	1870	23/1/1925	*
Sacramento	Alto Paranaíba	1870	21/2/1922	15/8/1922
Carmo do Paranaíba	Alto Paranaíba	1876	16/12/1913	1913
Coromandel	Alto Paranaíba	1882	22/2/1932	*
Araguari	Triângulo Mineiro	1882	17/11/1908	17/4/1909
Monte Carmelo	Alto Paranaíba	1882	5/5/1925	*
Frutal	Triângulo Mineiro	1885	*	*
Uberlândia	Triângulo Mineiro	1888	20/7/1911	1/7/1914
Ituiutaba	Triângulo Mineiro	1901	22/12/1908	21/1/1910
Tuapaciguara	Triângulo Mineiro	1911	28/1/1922	*
Conquista	Triângulo Mineiro	1911	18/9/1917	1917
São Gotardo	Alto Paranaíba	1914	29/1/1926	*
Ibiá	Alto Paranaíba	1923	22/2/1932	*
Rio Paranaíba	Alto Paranaíba	1923	29/1/1926	*
Tiros	Alto Paranaíba	1923	22/2/1932	*

Fonte: Elaborado por ARAÚJO 2005, p.167, baseado em informações em Barbosa (1971) e Carvalho (1998).

Nesse contexto, a reunião das escolas isoladas foi aclamada em todo o estado como uma “fórmula mágica” para resolver os problemas do ensino primário. Assim, no início da República, as escolas isoladas deveriam ceder lugar, tanto na memória como na realidade espacial, para os grupos escolares, mais racionais e abrangentes (FARIA FILHO, 2000). Nessa ótica, o processo de escolarização coincide com o de urbanização e estruturação política, econômica e cultural, como forma de controle dos conflitos sociais em meio a mudanças pelas quais passavam a sociedade mineira.

Diferentemente do espaço ocupado pelas escolas isoladas, estruturado em sua origem para atender a outras finalidades, domésticas ou religiosas, os grupos escolares deviam significar ao mesmo tempo um distanciamento desse mundo doméstico e religioso, a criação de uma nova cultura escolar que evidenciasse simbólica e materialmente a vinculação da escola

com o mundo secular, público e urbano (FARIA FILHO, 2000).

As reformas urbanas buscaram conciliar as ideias sanitárias com a ideia de uma nova estética buscando-se não somente a higienização como também o aformoseamento das cidades. Praças, ruas, edifícios públicos, bairros, moradias residenciais deveriam possibilitar um novo contexto de civilidade, de maneira a enterrar o passado das doenças, moléstias, de ruas mal demarcadas, de focos de perniciosidade moral. Dentre as inúmeras interferências nas cidades em fins do século XIX e início do XX, estiveram, sem dúvida, as edificações dos prédios escolares. (VEIGA, 2000, p. 409)

Entretanto, para criação desses grupos em Minas afirma Mourão (1962, p. 143), “[...] o número mínimo de escolas para constituir um grupo escolar seria de quatro, caso em que poderiam ser mistas. Cada escola deveria ter pelo menos a matrícula de 45 alunos. Se houvesse tais condições, o governo poderia reunir em Grupo Escolar tais escolas”. Contudo, o modelo dos grupos escolares foi sendo implantado a partir de São Paulo, em 1893, tendo como base a Escola Normal e a Escola Modelo, em São Paulo, mas não se difundiu no mesmo ritmo em todos os estados.

Característica marcante dos Grupos Escolares na Primeira República é a arquitetura projetada para a educação com a preocupação com a higiene. Sua arquitetura e sua organização serviram de símbolo da modernidade associados às forças simbólicas que compunham o imaginário social, a crença na civilização, e faziam parte de um conjunto de melhoramentos urbanos, tornando-se denotativos do progresso de uma localidade. Como bem afirma Souza,

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

Nesse sentido, a organização pedagógica toma uma formatação do controle do espaço, tempo e conteúdo, a partir de um plano de estudo, do currículo e da divisão de tarefas atribuídas ao porteiro, ao pessoal da limpeza, ao professor, ao diretor e ao inspetor. Com essa nova cultura de organização do trabalho no interior da escola, cada indivíduo assume o seu papel.

Constituindo-se como escolas graduadas, os Grupos Escolares aglutinavam em mesmo edifício as antigas escolas isoladas, organizando a docência em torno de séries escolares que passavam a corresponder ao ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção em exame final. O ensino seriado e sequencial substituía as classes de aluno em diferentes níveis de aprendizagem, sob a autoridade única do professor, e era regulado pela introdução da figura do diretor, oferecendo organicidade e homogeneidade à

escolarização e produzindo uma nova hierarquia funcional pública. (VIDAL, 2006, p. 08)

Pela primeira vez aparece na escola pública a figura do diretor, o ensino misto, bem como alguns materiais didáticos, novidades nas escolas primárias públicas. Ao diretor cabe a busca da padronização do ensino dentro dos Grupos Escolares em prol de uma uniformidade, desde os prédios ao regulamento, com o intuito de criar um sistema de ensino unificado a serviço do Estado. Dessa maneira, a educação se transforma num elemento fundamental para formatar o “cidadão republicano”, a partir da classificação homogênea dos alunos por idade, de um edifício escolar próprio, da racionalização e padronização do processo pedagógico, inseridos nas transformações que configuram o mundo urbano moderno.

Nesse contexto, mesmo na quase impenetrável oligarquia, podia se sentir uma certa tendência de modernidade, sinalizada por uma gradual substituição nas camadas dirigentes em favor de políticos mais progressistas. A ascensão de Artur Bernardes (1918-1922), no início dos anos vinte, o governo de Melo Viana (1924-26), com propostas mais inovadoras, assumindo também “o clima reinante no país em favor da difusão das escolas primárias, tornou Minas o estado líder na divulgação desse movimento” (WIRTH, 1982, p. 105).

A modernidade é uma consciência cultural que se propõe como um projeto, ou seja, algo que se lança para adiante. Revela ideais, crenças e aspirações, os quais, em suma, afirmam que cabe ao homem conhecer suas capacidades como sujeito da história. A modernidade seria então um ideal que situa no sujeito humano o projeto que ela faz de si mesmo, situa no sujeito humano o destino de sua história, cabendo tão somente ao homem e à sociedade buscar traçar o seu destino, mas nele interferindo e avaliando-o. Nesse sentido, a historicidade humana é posta como o lugar do homem, cabendo-lhe descobrir na história o sentido de sua humanidade. (ARAUJO, 2007, p. 182)

Em 1926 assume, como presidente do estado de Minas, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, que surpreendeu com um programa de feição liberal, inovador para época, aproximando-se das aspirações dos setores urbanos em ascensão no país. Sua proposta de governo era voltada para a modernização do campo institucional, em que se destacavam a instituição do voto secreto e do voto feminino, a justiça eleitoral, a reforma do ensino primário e normal, a criação da Universidade de Minas Gerais e a aproximação com a Igreja. O caráter liberal e reformista do governo Antônio Carlos atraiu os setores mais jovens e progressistas da oligarquia, entre outros Francisco Campos.

## 1.2 Legislação educacional mineira: entre as prescrições das novas ideias pedagógicas

No início do século XX advogava-se em todo o país, especialmente em Minas Gerais, a necessidade da extensão do processo de escolaridade como instrumento de formação/conformação do cidadão. Por conseguinte, como vimos no tópico anterior, em meio ao processo de modernização é que se inserem as reformas em educação, cuja referência será o escolanovismo<sup>18</sup> em voga, desde a Primeira Guerra Mundial, nos países europeus e nos Estados Unidos, iniciando a chamada fase da educação redentora. Como forma de se garantir a unidade de formação por todo país, os estados brasileiros buscaram legitimar a sua intervenção em todos os setores da sociedade<sup>19</sup>.

Nesse contexto, a legislação mineira constituiu-se como fruto de disputas e compromissos no campo político se relacionando direta ou indiretamente com as questões sociais às quais se aplicam. Todavia, as lutas em torno da legislação não se encerram com a publicação destas, mas acontecem antes, durante e após a sua instalação. Este é, portanto, um processo dinâmico e que envolve interesses diversos, sobretudo em um campo tão importante e conflituoso quanto o que envolve a educação.

Não se trata mais, apenas, de registrar nas leis criadas pelos homens a ordem imutável que os transcende, mas de criar uma nova sociedade, sobre a base de novas leis; mas como esta sociedade nova deve ser, necessariamente, composta de homens novos, o político não se constrói apenas pelas leis, ele deve se ampliar à construção sistemática do novo cidadão. (VALLE, 1997, p. 11)

Nesse sentido, em 1920, o então governador mineiro Artur Bernardes sancionou a Lei 800, de 27 de setembro, que reorganizou o ensino primário em Minas. Além de outras providências, nessa lei as escolas primárias passariam a ser classificadas em três categorias: escolas de primeiro grau, escolas de segundo grau e grupos escolares. Em 1925, no governo de Fernando Mello Vianna, foi realizada uma reforma na Instrução Pública do Estado sob a

---

<sup>18</sup> Por influência das formulações de pensadores norte-americanos e europeus imbuídos de princípios de renovação pedagógica, o movimento conhecido como Escola Nova surgiu no Brasil no início do século XX, com a pretensão de colocar o país em sintonia com os desenvolvimentos teóricos e práticos que já vinham sendo implementados na área da educação em outros países.

<sup>19</sup> Nesse sentido, merecem destaque a disseminação de uma vasta literatura estrangeira acerca da nova pedagogia e as reformas empreendidas a nível estadual. Fazem parte deste contexto: a Semana da Arte Moderna (1922); a criação das ligas, no intuito de extirpar o analfabetismo no Brasil tendo em vista a questão do voto (Liga da Defesa Nacional, Liga nacionalista do Brasil, Liga Nacionalista de São Paulo); a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; a realização das Conferências Nacionais de Educação (CNE) e das Conferências Interestaduais; e as reformas em educação empreendidas pelos Estados mais proeminentes econômica e politicamente: São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, Distrito Federal etc. (NAGLE, 1976).

coordenação do Secretário do Interior, Sandoval Soares Azevedo, e instituída através de decretos, como o Decreto n. 6.555 de 19 de agosto de 1924, que regulamentava o Ensino Primário, e o Decreto n. 6.758 de 1º de janeiro de 1925, que dispunha sobre o Programa do Ensino Primário. Os reformadores da educação de forma geral tinham em vista modernizar a nação, e compreendiam a educação pública como um dos instrumentos de reconstrução social e de regeneração moral.

Porém, foi no governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada que Francisco Campos assumiu a Secretaria do Interior; logo após sua posse como secretário em outubro de 1926, Francisco Campos convocou os professores da rede pública mineira de ensino para um grande encontro estadual. O Congresso de Instrução Pública<sup>20</sup> foi realizado em Belo Horizonte, em maio de 1927; iniciava-se naquele momento o movimento para criar em Minas um clima favorável à renovação do ensino pretendida pelo governo.

A Revista do Ensino, n.21 de 1927, como podemos constatar na figura 1, expõem as imagens de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e Francisco Campos como presidentes de honra do I Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas Gerais, enfatizando a importância do evento na construção de um novo caminho para a educação mineira.

---

<sup>20</sup> “O I Congresso de Instrução Primária realizou-se em Belo Horizonte, de 10 a 18 de Maio de 1927, e contou com a participação de aproximadamente 500 educadores: assistente técnicos, inspetores, diretores e professores. Os objetivos parecem ter sido plenamente alcançados. O debate e as conclusões do evento fornecem o eixo central do *Regulamento do Ensino Primário*, que é publicado em outubro do mesmo ano, em formato de livro, no intuito de garantir a sua mais ampla divulgação entre os professores. Em dezembro do mesmo ano, a Diretoria de Instrução Pública edita os *Programas de Ensino Primário* estabelecidos pelo decreto nº 8094, de 22/12/27. Com essas iniciativas editoriais, o reformador faz chegar ao professor os dispositivos legais que especificam os conteúdos, as normas e as doutrinas que deveriam balizar a prática docente na sala de aula. Os programas publicados são acompanhados de um *Sumário Esquemático das Lições da Escola Ativa pelo método Decroly*, delimitando-se, assim, o âmbito doutrinário em que se escreviam as iniciativas propostas para a remodelação da escola” (BICCAS; CARVALHO, 2000, p. 70).

FIGURA 1: Revista do Ensino: Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas Gerais.



Fonte: Revista do Ensino n.21,1927.

As discussões realizadas no Congresso de Instrução Pública sobre métodos de ensino e problemas administrativos, permitiu conhecer a realidade dos professores mineiros, mas, principalmente, prepará-los para a reforma que vinha organizando. Realizado o Congresso, discutidas as teses, estava preparado o terreno para a execução da reforma. Reunindo esses materiais, elaborou-se uma nova legislação estadual não somente para o Ensino Primário, mas também para o Ensino Normal. Em outubro de 1927 foi Publicado o Regulamento do Ensino, Decreto-Lei nº 7.970-A, de 15 de outubro de 1927 e, em seguida, os Programas do Ensino Primário, Decreto-Lei nº 8.090, de 4 de dezembro de 1927. No ano seguinte publicaram-se o Regulamento do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.162, de fevereiro de 1928, os Programas do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8. 225, de 11 de fevereiro de 1928, e o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento, Decreto-Lei nº 8987, de 22 de fevereiro de 1929.

Assim, o Regulamento do Ensino Primário, aprovado pelo decreto 7.970-A, de 15 de outubro de 1927, efetivamente mira nos métodos de ensino e na finalidade educativa da



instrução primária, de maneira a atender as expectativas dos avanços realizados na área da pedagogia e da psicologia educacional, os quais foram aplicados no ensino durante o período governamental de Antônio Carlos, sob a orientação de Francisco Campos. Esse período constitui uma fração importante da história da educação mineira e representa uma fase fecunda, com a criação de uma reforma geral de métodos baseada na Escola Nova. Tais reformas representam ainda o delineamento de um sistema em que a educação primária passa a ter importância estratégica em função do avanço da ordem social que se pretendia formar.

Nessa acepção, ainda agora se emprega. Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social. (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 17)

Nessa perspectiva, na exposição de motivos que acompanham o regulamento do ensino primário, Francisco Campos expunha os fundamentos de seu projeto educacional para o Estado, conferindo à escola a tarefa de educadora da sociedade, não devendo sua atuação limitar-se ao espaço intraescolar, mas atingir as famílias dos alunos e o meio social no qual estivessem inseridas.

Constituindo manifestações concretas do processo de mudança que se verificava no País, as reformas estaduais de ensino refletem a influência do “entusiasmo pela educação”, do “otimismo pedagógico” e, especialmente, da “Escola Nova”, em vigor nos países avançados. (...) reforma mineira, de Francisco, caracterizam-se por uma grande preocupação no tocante ao aspecto técnico-pedagógico do sistema escolar. (PEIXOTO, 1983, p. 15)

Nesse sentido, a Reforma de 1927, mais ampla que a de 1925, atingia também os professores já em exercício; foram feitos alguns investimentos em sua implementação, houve a vinda de professores estrangeiros, a intensa utilização da Revista do Ensino como divulgadora dos princípios da reforma e a criação de cursos de aperfeiçoamento para professores, além do acompanhamento pedagógico realizado pelos inspetores. Assim, as reformas mineiras da década de vinte estavam imbuídas do espírito escolanovista, adaptados aos interesses e às contingências locais. Contudo, não havia entre as reformas uma ruptura, mas uma continuidade, marcada pela ampliação e aprofundamento realizados a partir de 1927, por Francisco Campos.

O Regulamento do Ensino Primário, aprovado pelo Decreto nº7.970-A, de 15 de outubro de 1927. (...) As reformas tiveram em mira muito especialmente, os métodos de ensino e a finalidade educativa da instrução primária. (...) Os progressos da Pedagogia e da Psicologia Educacional, foram decisivamente aplicados, no ensino, durante o período governamental de Antônio Carlos, sob a orientação competente do seu Secretário Francisco Campos. (MOURÃO, 1962, p. 372)

A publicação dos regulamentos e programas foram acompanhadas de um intenso processo de sensibilização do professorado e, sobretudo, dos setores mais tradicionais da sociedade mineira, notadamente a Igreja Católica, de grande penetração e influência em Minas. De fato, a reforma trazia para o âmbito do Estado a tarefa de controlar e executar as modificações necessárias. Procedeu-se a uma desoficialização do ensino particular. Assim, embora o Regulamento do Ensino Primário estabelecesse três possibilidades para este nível de ensino, as categorias público, particular e particular subvencionados, sem dúvida alguma a escola primária por excelência era escola pública criada e mantida pelo estado: escola leiga, gratuita e obrigatória na faixa dos sete aos quatorze anos.

Francisco Campos orientou e concentrou esforços particularmente na formação e na qualificação de professores e na reestruturação do Curso Normal. Como já explicitado, foram pontos de destaque a vinda de professores estrangeiros e a ida de professores mineiros ao estrangeiro, além da utilização intensa da Revista do Ensino, que teve sua edição fortalecida, como instrumento de orientação e canal de comunicação com os professores de toda a rede de escolas públicas dos municípios mineiros.

Desta maneira, Francisco Campos utilizou muitos postulados defendidos pelo movimento da Escola Nova, promovendo uma profunda reforma educacional no estado de Minas. Contudo, a escola de que tratava não era a escola tal como já estava implantada, a escola para atuar na sua “grande missão” de transformadora do social, deveria passar por uma ampla reforma que abrangesse não somente o ensino primário, mas também o ensino normal, para que este capacitasse os professores segundo os métodos educacionais mais modernos experimentados até então.

Dessa maneira, as reformas de ensino efetuadas em Minas na década de 1920 representam a antecipação da mudança de posição do governo no âmbito da inculcação ideológica, que se torna cada vez mais intensa a partir da década de 1930, quando também se acentua significativamente a interferência do Estado no processo de desenvolvimento da economia capitalista no Brasil.

Nesse momento já havia uma clara antinomia entre um mundo tradicional a desmoronar

na sua aparência e um mundo moderno a se constituir. O homem da modernidade torna-se a base dessa sociedade através da educação. Para tanto, era necessário conceber educação para todos, mas existia uma diferença em pensar um mundo em que se compreendem todas as coisas, onde ocorre a universalização da escola, e materializar essas ideias. A ideia de escola para todos não encerrava em si mesma, o poder de produzi-la materialmente.

A modernidade significou a emergência de instituições, de valores, de concepções, de atitudes, de modos específicos de vivência do tempo, de apropriações do espaço, de produção e reprodução material, de organização da vida política, de vivências subjetivas, que redefiniram, de fato, o projeto civilizatório ocidental. (PAULA, 2000, p. 15)

Como vimos no início dessa seção, a década de 1920 se caracteriza por um período de intensas mudanças, decorrentes do processo de industrialização em uma sociedade de base agrária, em que a sociedade brasileira, aos poucos, torna-se urbana. As relações sociais vão adquirindo a forma urbano-industrial em virtude da expansão das relações capitalistas de produção. Nesse momento, o país passa por uma situação de crise institucional que se traduz, em linhas gerais, na inadequação do sistema de dominação às novas condições infraestruturais, no panorama político-econômico e social que se configura. Apesar de controlarem o processo político pelo voto, é evidente que as oligarquias rurais já não detêm, de maneira tranquila, a hegemonia do controle do país. Assim, o grupo modernizante que assume o poder vê na escola um instrumento capaz de auxiliá-lo no processo de incorporação das classes dominadas ao projeto de desenvolvimento que se deseja imprimir no Brasil.

Nessa perspectiva, a palavra de ordem do governo mineiro é reformar para contornar uma crise institucional em processo, para evitar rompimentos. Essa ação modernizadora se reveste de algumas características muito importantes, trata-se de uma iniciativa no nível do próprio grupo no poder (PEIXOTO, 1983). Assim, a famosa frase “Façamos a revolução antes que o povo a faça!”, pronunciada por Antônio Carlos, então governador do estado de Minas, às vésperas da revolução de 1930<sup>21</sup>, nos leva a questionar as reais intenções do governo mineiro em relação às reformas empreendidas no sistema de ensino.

---

<sup>21</sup> A Revolução de 1930 põe fim à hegemonia da burguesia do café, desenlace inscrito na própria forma de inserção do Brasil, no sistema capitalista internacional. Sem ser um produto mecânico da dependência externa, o episódio revolucionário expressa a necessidade de reajustar a estrutura do país, cujo funcionamento, voltado essencialmente para um único gênero de exportação, se torna cada vez mais precário (FAUSTO, 1982, p. 112).

Antônio Carlos e Francisco Campos defendem um programa de “saneamento” de nossas estruturas sociais. Trata-se de uma ação em sentido vertical, em que, em nenhum momento – nunca é demais repetir – é possível identificar alguma intenção de solapar as bases do regime vigente. Ambos militam ao lado da ordem constituída. Seu objetivo é substituir, reconstruir do alto, as instituições políticas e burocráticas, modernizando-as. E, embora sua ação modernizadora possa, a nível da aparência, colocá-los em oposição às forças no poder, a nível da realidade revela-se absolutamente conservadora, na medida em que traduz absoluta fidelidade às elites do poder. (PEIXOTO, 1983, p.75)

Após 1930, com o intuito de conter manifestações contra o governo central, o então presidente do Brasil, Getúlio Vargas, prega a necessidade de unidade nacional, contrapondo-se ao regionalismo. Porém, para evitar a desintegração, eram necessárias certas restrições à autonomia dos estados em troca do fortalecimento da União. O princípio federativo que atribuía alta margem de autonomia aos estados federados inviabilizava a elaboração e implementação de uma política orgânica voltada para os interesses nacionais.

Nesse contexto, Benedito Valadares Ribeiro, em Minas, foi anunciado como interventor do governo provisório de Getúlio Vargas, em 12 de dezembro de 1933, e, em 1935, foi eleito pela Assembleia Legislativa mineira para governador do estado. Esse período é marcado pelo predomínio das ideias liberais e pela tentativa de dinamização da vida política. Dessa maneira, Valadares soube impor-se com maestria aos políticos do interior; era moderado, contemporizador e sagaz (TÔRRES, 1980), e conseguia articular a ambição dos chefes políticos dos rincões das Gerais.

Dessa maneira, embora Valadares insistisse em afirmar suas intenções de levar à frente a Reforma Francisco Campos, de 1927, na prática esta foi aos poucos desfigurada. Contudo, alguns de seus princípios são mantidos, outros são descartados. Dessa forma, se por um lado o governo reforçava os mecanismos de controle sobre a escola, enfatizando a importância do meio ambiente, continua depositando nos métodos e nas técnicas os critérios e as medidas da qualidade do ensino. Por outro lado, se exime dos compromissos com a oferta e manutenção do mesmo.

Enquanto isso, em âmbito nacional, Francisco Campos assume, em 1931, a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, credenciado por sua atuação à frente dos assuntos educacionais em Minas. Nessa conjuntura, a Reforma Campos de 1931<sup>22</sup> imposta a

---

<sup>22</sup> Os primeiros decretos da Reforma Francisco Campos referem-se à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931), à organização do ensino superior (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931) e à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931). Também seriam definidas medidas relativas ao ensino secundário (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931), ao ensino comercial e à regulamentação da profissão de contador (Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931). Finalmente,

todo o território nacional dá início a uma ação mais objetiva em relação à educação do país, e inova o sistema escolar, refletindo uma realidade sociopolítica também nova. A reforma é marcada pela articulação com os ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas, em que um Estado homogêneo e centralizado necessitava de uma política educacional de caráter nacional. Assim, a Reforma Francisco Campos de 1931 efetivou-se através de uma série de decretos, criou o Conselho Nacional de Educação e dispôs sobre o ensino secundário, comercial e superior, bem como sobre a instrução religiosa<sup>23</sup> nos cursos primário, secundário e normal.

Para Campos, a grande função da escola era transformar os indivíduos em cidadãos, em seres racionais, ou seja, adaptá-los de maneira adequada à sociedade. Porém, em momento algum define com clareza que sociedade seja esta. A palavra “cidadão”, para ele, refere-se ao indivíduo capaz de exercer sua liberdade no sentido da racionalidade existente. Nesse intuito, Campos defendia o projeto de reformulação do ensino que levava à formação de um novo meio social através de uma educação organizada em novas bases, em que será possível criar uma “sociedade democrática”. Todavia, nesse ponto é necessário desenvolvermos a seguinte análise: o que está sendo proposto por Francisco Campos aparentemente constitui algo propositivo, mas é preciso questionar as reais intenções e condições em que seria possível efetivar tais propostas. A postura autoritária de Campos<sup>24</sup> se camufla em uma tendência reformista, que na verdade continua apostando na elite como sendo a única capaz de erradicar os males da sociedade brasileira.

Assim, a análise da política educacional contribui para uma compreensão das ideologias que circulam em diferentes circunstâncias políticas, econômicas e socioculturais. Nessa perspectiva, a Constituição de 1934 caracterizava um contexto de maior abertura política, e organizava o sistema de ensino de forma que sua orientação permanecia com os estados e o distrito federal. Dentre as normas estabelecidas para o Plano Nacional de Educação está o ensino primário integral entendido como educação física, intelectual e moral, gratuita e de

---

viram disposições adicionais sobre a organização do ensino secundário (Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932) (VIEIRA, 2008, p. 83).

<sup>23</sup> “Em 1931, a Igreja pressionou o Governo Provisório – e seu Ministro dos Negócios da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos –, obtendo a inclusão do ensino religioso nas escolas primárias, normais e secundários do país, ainda que em caráter facultativo. Neste mesmo ano, promoveu a festa de N. S. Aparecida, em Aparecida do Norte, SP, e a momentosa inauguração do Cristo Redentor, no Rio de Janeiro, reunindo um impressionante número de pessoas na então Capital Federal. Em 1932, fundou a Liga Eleitoral Católica (LEC), com objetivo explícito de alistar, organizar e instruir os eleitores católicos, em todo país, no sentido de votar em um candidato à Constituinte favoráveis à religião e que promovessem a proteção material e a defesa dos princípios cristãos” (MORAES, 2000, p. 135).

<sup>24</sup> Para quem poucos anos antes havia empreendido ambiciosa reforma do ensino primário e normal em Minas Gerais, sua política educacional para o Governo Provisório deixou uma imensa lacuna, sendo que as reformas que empreendeu nesse período marginalizaram inteiramente esses dois níveis de ensino.

frequência obrigatória. Outro ponto importante apresentado é do financiamento da educação, pois pela primeira vez são-lhe definidas vinculações de receitas, assim como são atribuídas responsabilidades às empresas com mais de cinquenta empregados quanto à oferta de ensino primário gratuito.

As novas propostas educacionais aparecem adequadas às novas circunstâncias de rompimento com uma sociedade basicamente agrária. Nesse contexto, desenvolvem-se propostas pedagógicas inovadoras (Escola Nova) que se adaptavam melhor a essa nova realidade socioeconômica. Entretanto, ao lado de ideias liberais inovadoras, o texto constitucional de 1934 expressa tendências conservadoras, favorecendo o Ensino Religioso de frequência facultativa.

A Constituição de 1934, apesar de trazer pontos contraditórios ao atender reivindicações, principalmente de reformadores e católicos, dá bastante ênfase à educação, dedicando um capítulo ao assunto (cap. II). A reivindicação católica quanto ao ensino religioso é atendida, assim como outras ligadas aos representantes das “ideias novas”, como as que fazem o Brasil ingressar numa política nacional de educação desde que atribui à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional (cap. I, art. 5º, XIV) e de fixar o plano nacional de educação (art. 151). Aos estados, segundo este artigo, competia organizar e manter os seus sistemas educacionais, respeitadas as diretrizes definidas pela União. (RIBEIRO, 2001, p. 116)

Nessa conjuntura, a descentralização garantida pela constituinte de 1934 faz com que as realizações no campo educacional variem de estado para estado, pois cada qual organiza seu sistema escolar segundo seus interesses e suas condições. Dessa maneira, o ensino primário não recebeu a devida atenção do governo central nesse período, estando o sistema de ensino ligado à administração dos estados. Contudo, as reformas que ocorriam em nível estadual se constituíam, muitas vezes, de forma efêmera, e muitas eram desarticuladas da realidade lugar/espço onde se materializava o processo de escolarização.

Em termos comparativos, a Constituição de 1937 dedicou bem menos espaço à educação do que a anterior, mas o suficiente para incluí-la em seu quadro estratégico com vistas a equacionar a questão social e combater a subversão ideológica. Diferentemente da Constituição de 1934, a de 1937 tem nítida inspiração nos regimes autoritários fascistas. A Constituição de 1937<sup>25</sup> amplia a competência da União para fixar as bases e determinar os quadros da educação

---

<sup>25</sup> Em 10 de novembro de 1937 foi outorgada uma nova Constituição, idealizada e redigida pelo ministro da Justiça Francisco Campos. A nova Carta incluía vários dispositivos semelhantes aos encontrados em constituições de regimes autoritários vigentes na Europa, como as de Portugal, Espanha e Itália. Com o Congresso Nacional fechado

nacional, traçando as diretrizes às quais deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude brasileira.

Por conseguinte, o presidente do estado mineiro, Benedito Valadares Ribeiro, com o Decreto 11.501/34, sintetiza o processo de modernização iniciado pelos seus antecessores. Tal decreto representa o apogeu de uma série de medidas introduzidas anteriormente na administração do ensino, tendo como objetivo obter da escola padrões de desempenho compatíveis com o desenvolvimento das ciências e as novas exigências da sociedade brasileira. Desse modo, em busca da modernização, a escola mineira se apresenta como instituição altamente moralizante, abertamente dualista e excessivamente burocratizada. Assim, Minas se antecipa em vários aspectos à implantação do Estado Novo<sup>26</sup>. Em 1937 a escola mineira já se encontra de tal forma a serviço dos interesses oficiais e é tal sua subordinação aos órgãos de administração, que a explicitação do regime autoritário dispensa mudanças significativas (PEIXOTO, 2003).

Em novembro de 1938 foi criada a Comissão Nacional do Ensino Primário (CNEP) pelo Decreto-Lei nº 868. Na Exposição de Motivos enviada ao presidente Vargas para justificar a sua criação, o ministro aponta o ensino primário como um dos mais importantes problemas do governo. Assim, a função de traçar as diretrizes fundamentais do ensino primário seria atribuída à CNEP, sendo que a cooperação financeira da União aos estados e municípios seria viabilizada pela criação do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942.

Todavia, a Comissão Nacional do Ensino Primário iniciou seus trabalhos em 18 de abril de 1939, e ocupou-se principalmente com três questões, definidas pelo ministro como prioritárias: a nacionalização das escolas primárias nos núcleos de população de origem estrangeira, especialmente nas colônias italianas e alemãs do sul do país; a elaboração do anteprojeto de lei de organização nacional do ensino primário; e a formação e disciplinamento do magistério primário em todo o país. Quanto ao estabelecimento de diretrizes orientadoras da organização e funcionamento do ensino primário em todo o país, a CNEP

---

e com a decretação de rigorosas leis de censura, Vargas pôde conduzir o país sem que a oposição pudesse se expressar de forma legal.

<sup>26</sup> A promulgação da Constituição de 1934 pôs fim ao chamado governo provisório, instaurado com a vitória da revolução de 1930. A nova Constituição, elaborada por uma Assembleia Nacional Constituinte, introduziu no país uma nova ordem jurídico-política que consagrava a democracia, com a garantia do voto direto e secreto, da pluralidade sindical, da alternância no poder, dos direitos civis e da liberdade de expressão dos cidadãos. Em janeiro de 1938 deveriam ocorrer novas eleições presidenciais, porém, alegando existência de um suposto plano comunista (Plano Cohen) e aproveitando-se do momento de instabilidade política pela qual passava o país, Getúlio Vargas deu um golpe de estado, em 10 de novembro de 1937, instituindo o Estado Novo, que permaneceu até 1945.

elaborou um anteprojeto de decreto-lei encaminhado ao ministro Gustavo Capanema<sup>27</sup> em dezembro 1939. O caráter nacional aludido apresenta um duplo aspecto: o da nacionalização da rede escolar primária de todo o país, pela indicação de normas de administração e coordenação geral, a serem aplicadas pelo Ministério da Educação; e o espírito mesmo do ensino a ser ministrado nas escolas mediante a subordinação do exercício do magistério a imperativos de ordem nacional.

Como marco de delimitação desse estudo tivemos as leis orgânicas do Ensino, decretos-leis outorgados pelos presidentes Getúlio Vargas, durante o Estado Novo, e José Linhares, durante o governo provisório pós-Getúlio. Essas leis tiveram como objetivo reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação, com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social que se configurava no Brasil naquele momento. Dentre essas leis, interessamos aqui o Decreto-Lei 8.529, de 02/01/1946, que corresponde à Lei Orgânica do Ensino Primário.

A Lei Orgânica do Ensino Primário foi a primeira iniciativa concreta do governo federal para esse nível de ensino e entra em vigor em um momento de crise política, com o fim do Estado Novo e o retorno à democracia. Até 1946 o ensino primário carecia de diretrizes nacionais, o que demonstra o desinteresse do governo na educação popular, que dispensava, em um modelo agrário-exportador, uma formação escolarizada ao trabalhador. Somente com o desenvolvimento industrial a política educacional passa a dar prioridade à formação da classe trabalhadora, do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Todavia, o ensino primário é “[...] compreendido como aquele ofertado às crianças de sete a doze anos. Dentre suas finalidades, destaca-se a de proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas” (VIEIRA, 2008, p. 103).

Com a carta constitucional de 1946, a escola primária foi dividida em fundamental e supletiva. A fundamental era destinada a crianças de 7 a 12 anos de idade, com duração de quatro anos para o curso elementar, mais um ano de curso complementar preparatório ao exame de admissão ao ginásio (BRASIL, 1946). Com duração de dois anos, por imposição do mercado de trabalho, o curso primário supletivo supria a necessidade de fornecer educação a adolescentes e adultos que não receberam esse nível de ensino em idade adequada para atender

---

<sup>27</sup> Durante a longa gestão do ministro Gustavo Capanema (1937-1945), este foi responsável pela organização do MEC segundo um modelo altamente centralizador. Como demonstrou Schwartzman (1985), o apoio que ele deu a grupos de intelectuais, especialmente arquitetos e artistas plásticos de orientação moderna, cercou sua administração de uma imagem de modernização da esfera educacional, ao mesmo tempo em que atrelava certas decisões da alçada do Ministério da Educação aos setores mais tradicionais da Igreja católica.



ao mercado, que passou a exigir um trabalhador minimamente alfabetizado e detentor de alguns conhecimentos práticos.

Dessa maneira, a Constituição de 1946, no artigo 10, compreende os princípios nos quais o ensino primário seria capaz de organizar e pautar as atividades educativas: desenvolver a instrução de forma sistemática e graduada, de acordo com a necessidade da criança; primar pelas tarefas dos alunos; no planejamento das atividades; levar em conta a realidade em que a escola se inseria; desenvolver a colaboração e a solidariedade social; revelar as tendências e aptidões dos alunos, para um melhor aproveitamento, visando ao bem-estar individual e coletivo; e primar, em todos os momentos, pelo sentimento de unidade nacional (patriotismo) e pela fraternidade humana (BRASIL, 1946).

### **1.3 Processo de assimilação e apropriação das novas ideias pedagógicas: disputas travadas entre católicos e liberais**

Como vimos nos tópicos anteriores, o estado mineiro buscou se adequar aos novos tempos reformando o ensino no início do século XX, com João Pinheiro em 1906 implantando os Grupos Escolares, a Reforma de Francisco Campos em 1927, e as demais legislações da década de 1930. Contudo, essas medidas demoravam a se materializar nos municípios mineiros. Tais reformas estavam comprometidas com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira desse período, mas é importante entender que a transição e acomodação das novas ideias pedagógicas encontraram alguns obstáculos para se efetivar, constituindo-se de forma lenta, gradual e progressiva.

A ideia de escola torna-se uma constante na primeira metade do século XX, mas não tem a mesma forma organizacional nas diferentes sociedades (o discurso dissociado da prática). A forma de organização da sociedade que foi pensada com a constituição de uma lei geral para todos vai sendo implementada aos poucos, atendendo as especificidades de cada localidade, de forma que as ideias não se implementaram facilmente; desta forma, as alterações políticas, econômicas e filosóficas levaram à afirmação de um novo modelo de Estado.

Finalmente merece destaque entre os movimentos modernizantes desse período, o da luta pela democratização da escola e pela melhoria de nossas instituições educacionais, desencadeado pelas classes médias, em sua tentativa de conquista de um espaço político. Essa luta encontra ressonância nas frações modernizantes da classe no poder, que vêem na escola um instrumento capaz de auxiliá-la no processo de incorporação das classes dominadas ao projeto de desenvolvimento que desejam imprimir ao Brasil. (PEIXOTO, 1983, p. 41)

Para tanto, a constituição de uma sociedade democrática passava pela sua valorização desde os bancos escolares. Todas as associações complementares da escola, criadas por Francisco Campos, tinham uma organização próxima à de uma república, elegendo-se os seus dirigentes, estabelecendo-se as competências e, em alguns casos, criando um regulamento próprio. Assim, especialmente a partir de 1927, o estado mineiro assume o papel de mediador entre os diferentes grupos sociais, utilizando a educação como elemento estratégico na solução da questão social, de forma que, aos professores mineiros, caberia a tarefa de implementar a reforma utilizando seus preceitos no dia a dia escolar.

Contudo, em um estado de grande dimensão, com poucos meios de comunicação, era preciso garantir aos professores acesso às mudanças introduzidas pelos novos regulamentos, inculcando-lhes uma nova mentalidade sem a qual seria improvável que se realizassem mudanças efetivas no ensino.

Em 22 de dezembro de 1927, foi baixado o Decreto nº 8094 que aprovou os programas do ensino primário sugerindo para o preparo das lições do método Decroly. Essas “sugestões” começam caracterizando o método Decroly. O fato essencial era o de “transformar o professor em excitador ou despertador das faculdades psíquicas da criança. (...) No método Decroly, o papel do professor era bem mais elevado, embora fosse a criança “o ponto de convergência de toda a ação da chamada Escola Ativa”. Ao professor cabia “o papel de guia, de orientador da criança”. Cabia ao mestre suprir o livro e ir muito além, orientando a inteligência da criança impedindo que essa inteligência se dispersasse “em objetos sem proveito, que ela considere ou observe falsamente, sem, no entanto, forçá-la de qualquer modo.” (MOURÃO, 1962, p. 386)

Nessa perspectiva, alimenta-se um processo de revisão em torno dos fins e meios da educação, o que leva à elaboração de variadas e complexas epistemologias educacionais, tendo como fundamento cada vez mais central as ciências, exatas e humanas. Mas essa renovação só ocorre a partir do momento que a escola se impõe como instituição chave para atender as especificidades dessa nova sociedade, conforme observa André Petitat: “o saber resume-se a uma soma de conhecimentos elementares, julgados indispensáveis aos futuros trabalhadores e cidadãos, aos quais se faz entrever a possibilidade de escapar a seu destino social utilizando a escola como uma escada para a mobilidade” (PETITAT, 1994, p. 161).

Como vimos até aqui, a escola não poderia permanecer alheia às profundas transformações da sociedade capitalista, e para tal se associa intimamente ao progresso sociocultural, mudando radicalmente sua “forma”. Dessa maneira, contrapondo-se à concepção tradicional, a concepção pedagógica renovadora se ancora nas pesquisas das ciências experimentais, tendo como objetivo a formação do cidadão dotando-lhe de uma mentalidade

nova e moderna. Nesse sentido, uma das maiores críticas dirigidas à Escola Tradicional era a de que esta não utilizava as características infantis como auxiliares do método pedagógico. Entretanto, este fato se justificava já que a psicologia não possuía, ainda, condições suficientes para auxiliar na compreensão da infância. Com o advento da psicologia, e outras ciências que poderiam dar suporte ao trabalho pedagógico, desconsiderar a criança passava a ser um erro inadmissível.

Os professores, ou seja, aqueles que efetivamente realizavam o trabalho escolar, deveriam abandonar os métodos da escola antiga, ultrapassados e ineficientes, em favor dos métodos pedagógicos centrados no interesse e no trabalho do aluno. Pois, esses novos métodos garantiriam um ensino mais prazeroso, e principalmente mais eficaz.

Todo um repertório de saberes se dispõe como ferramenta de organização da escola em moldes compatíveis com os preceitos da pedagogia moderna, baseada na eficácia incontestada dos processos de ensino ativo. As concepções acerca da natureza infantil são formuladas nos marcos de uma psicologia das faculdades mentais, além da aposta de um corpus de saberes e de instrumentos metodológicos aptos a viabilizar uma escola graduada, organizando o ensino simultâneo em classes numerosas.

Assim, no ponto de convergência dessas convicções e desses propósitos, o exercício escolar se configura como a base de estruturação do ensino, e em função desses exercícios uma rotina escolar se estabelece. O tempo se organiza como horário, um percurso de aprendizagens se estabelece como programa disciplinar de estudos, as classes de alunos adquirem um perfil e o espaço da sala de aula se estrutura.

Nesse contexto, a escola que existia até então passava a ser denominada de “tradicional” pelos escolanovistas. As denominações Escola Tradicional ou Antiga versus Escola Nova ou Moderna criava uma dicotomia entre o que era velho, antiquado, ultrapassado e retrógrado, contrapondo com o novo e o moderno, com um olhar para o futuro. “A educação nova nega tudo quando os tradicionalistas afirmam, o que ela afirma mais energicamente, os tradicionalistas declaram inadmissível. Encontramo-nos em presença de dois sistemas irredutivelmente opostos” (COUSINET, 1959, p. 8).

Todavia, essa dualidade era reforçada de forma intencional, à Escola Antiga caberia todo o erro e à Escola Nova as melhorias. Assim, fica claro que a Escola Tradicional se justificava em um período no qual as ciências, principalmente a psicologia, não haviam surgido e demonstrado as características diferenciadas da criança, suas necessidades e as melhores formas de se ensiná-la. Contudo, no final do século XIX e início do século XX as investigações científicas haviam provocado alterações significativas no meio escolar, modernizando suas

técnicas e aprimorando a concepção de ensino-aprendizagem.

A teoria sobre o conhecimento e a função social da educação adquiriram consenso tácito e a necessidade de incrementar a escolarização foi ampliada com o investimento na questão metodológica; tratava-se de preparar educadores, estabelecer práticas e inovar em proposições e padrões para níveis e séries de instrução. As discussões teóricas naquele momento giravam em torno do reconhecimento dessas inovações propostas no âmbito das teorias e práticas que fundamentavam os procedimentos didáticos.

Embora as “escolas novas” nasçam e se desenvolvam como experimentos isolados, ligados a condições particulares e a personalidades excepcionais de educadores, elas, justamente porque tiveram imediatamente ampla ressonância no mundo educativo, propiciaram uma série de pesquisas no campo da instrução, destinadas a transformar profundamente a escola, não só no seu aspecto organizativo e institucional, mas também, e talvez sobretudo, no aspecto ligado aos ideais formativos e aos objetivos culturais. (CAMBI, 1999, p. 514)

Com o advento do movimento renovador, os representantes escolanovistas adaptam a política educacional ao processo econômico gerado pelas novas forças produtivas mediante o processo de urbanização-industrialização que se desencadeia entre o final do século XIX e início do século XX, de maneira que a educação pudesse contribuir para “configuração/conformação” dessa nova sociedade. Para tanto, os pensadores que defendiam os princípios escolanovistas lutavam por diferenciar suas práticas pedagógicas das práticas anteriores (pedagogia tradicional), fazendo assim clara oposição e crítica ao tradicionalismo pedagógico, que até então era hegemônico e marcado por uma cultura educacional verbalista e enciclopédica.

A pedagogia tradicional, acusada de uma falsa concepção da natureza infantil (por desvalorizarem seus aspectos ativos e produtivos), de uma visão “separada” do ensino (como momento que se diferencia nitidamente da experiência vivida das crianças e a ela se opõe) e de uma interpretação do trabalho mental em chave predominantemente mecânico – repetitivo e nenhum pouco criativo. (CAMBI, 1999, p. 525)

Desta forma, de acordo com Cambi (1999), a Escola Nova propõe repensar as práticas educativas, tendo como via de elaboração uma base predominantemente científica, ligando a pedagogia às ciências humanas e caracterizando suas implicações políticas, de forte orientação democrática e antropológica, destinadas a formar um homem mais livre, mais feliz, mais inteligente e mais criativo. Inserindo a criança no centro da atividade pedagógica, com suas necessidades e capacidades, a partir da valorização do fazer, dando ênfase aos trabalhos

manuais, para que a aprendizagem ocorresse mediante o interesse da criança, tendo como estímulo o meio físico, natural e construído, no qual está inserida. Assim, toda atividade educacional deveria partir do concreto para o abstrato, do simples para o composto, do conhecido para o desconhecido, e todo processo de simbolização deveria ser apreendido através de um contato prolongado com a realidade.

Nessa perspectiva, vários estudiosos, pensadores e/ou educadores se dedicaram à tarefa de criar novas propostas educacionais, ora se distanciando por apresentarem pensamentos divergentes, ora comungando dos mesmos princípios e ideais. Mas, todos partindo das mesmas bases científicas e pragmatistas. Foram inúmeros os autores e teóricos promotores da Escola Nova citados por Francisco Campos para reforçar a autoridade simbólica de sua reforma: Claparède, Dewey, Decroly, Sprengler, Stern, Herbart, entre outros. E também universidades e institutos internacionais, onde se desenvolviam as últimas pesquisas na área educacional, que influenciaram a disseminação dos ideais escolanovistas no Brasil, especialmente em Minas.

Desse movimento revisionista, que acusava a pedagogia tradicional de ter gerado o intelectualismo e o individualismo, eclodiu com base na biologia e na psicologia, uma preocupação com as necessidades e o desenvolvimento da infância, seus estágios de maturação e as diferenças individuais. Ademais, o avanço da sociologia promoveu a invenção de novas finalidades para a educação, a reconstrução social, a regeneração moral e a estabilidade política. Esse movimento buscou, assim, a modernização do pedagógico e do social, com a retomada dos princípios da revolução democrático-burguesa: educação pública gratuita, obrigatória, laica e a coeducação.

Dessa forma, percebemos que o panorama intelectual do pensamento educacional que se estabelece no período em apreço, acarretará profundas transformações no modelo educacional tradicional, criando novos meios e novas formas de conceber a educação, tendo em vista o dinamismo do mundo moderno. A imposição do saber científico como legítimo e verdadeiro contribuiu para a desmistificação e o questionamento de outros saberes que não se enquadravam nas exigências para a criação de uma escola que se colocava como necessária e essencial para a sociedade. Todavia, é importante que façamos a seguinte pergunta: essa escola, como portadora da verdade científica, contribuiria de fato para uma sociedade mais democrática, justa, civilizada, moderna, capaz de construir uma nação e fazê-la progredir? Pois, o que ficou classicamente designado como Escola Nova se consistiu em um movimento deveras complexo e heterogêneo.

Contudo, o movimento escolanovista sofreria, ademais, múltiplas alterações ao adentrar uma nação de economia dependente, que buscava se modernizar e cuja elite intelectual

acreditava convictamente que a difusão do ensino escolar seria capaz de transformar a massa num povo ordeiro e civilizado, a fim de efetuar a transição da sociedade brasileira agrária, oligárquica e analfabeta para uma sociedade urbano-industrial, democrática e com uma população minimamente escolarizada. Como vimos até aqui foi nas décadas de vinte e trinta que impuseram com mais força várias reformas públicas na educação, as quais tinham em comum a crença na educação popular como um mecanismo modernizador e disciplinador da sociedade brasileira, especialmente na sociedade mineira.

Em lugar de resolver o problema da marginalidade a “Escola Nova” o agravou. Com efeito, ao enfatizar a “qualidade do ensino” ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. (SAVIANI, 2007, p. 10)

Como demonstra Saviani, a sociedade adquire consciência do papel social da escola, impondo reformas nos sistemas de ensino tendente a solucionar problemas da saúde, de ajustamento a família e ao trabalho, com a criação correlata de instituições auxiliares à mesma. Nesse contexto, as ideias pedagógicas republicanas tiveram como pressuposto a concepção pragmatista moderna, que se manifestou por algum tempo através da Associação Brasileira de Educação<sup>28</sup> e suas conferências nacionais de educação.

Além do âmbito das reformas, as Conferências Nacionais e demais atividades da Associação Brasileira de educação (ABE) também teriam sido espaço para discussões das novas ideias pedagógicas. As reuniões agregavam intelectuais interessados na área educacional, bem como os primeiros “profissionais” em educação, muitos dos quais renovadores ou “reformadores” que direta ou indiretamente, estiveram envolvidos com as reformas estaduais. Segundo Fernando de Azevedo, ABE teria sido um dos mais eficazes instrumentos de difusão do pensamento pedagógico da Escola Nova e, talvez, o mais importante centro de coordenação e debates dos problemas educacionais brasileiros. (...) Certamente, interpretações como esta qualificavam a ABE como um centro privilegiado do debate sobre a tecnificação pedagógica. Tal interpretação, bem ao estilo “otimista” de Fernando de Azevedo, possivelmente não tenha levado em conta a presença massiva, pelo menos na ABE do Rio de Janeiro, dos pensadores católicos e defensores de outros princípios pedagógicos, bem distantes dos da Escola Nova. (MORAES, 2000, p. 129)

---

28 Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924 no interior desse projeto de modernização, fez parte do movimento reformista da educação nos anos vinte, mas foi um projeto do qual faziam parte tradicionalistas e renovadores que, no entanto, tinham uma proposta comum. A criação da ABE representou um passo importante em direção ao debate e à formulação de projetos que tinham como objetivo a adoção de políticas educacionais consistentes, que correspondessem à altura das necessidades que o momento político, econômico e social do país estava a exigir.

Todavia, as disputas em torno da educação revelam interesses diversos e, por vezes, contraditórios, como mostra, por exemplo, Carvalho (1998), ao descrever a história da Associação Brasileira de Educação. Se havia consenso em modernizar o ensino e ampliar o acesso à educação no Brasil, muitos eram os impasses sobre como isso deveria se dar, o alcance das mudanças e os grupos envolvidos. Questões de saúde, de moral e relativas à organização racional do trabalho integravam as expectativas referentes à ação formadora da escola acalentadas no círculo da ABE.

Discursos e rituais representaram a Associação Brasileira de Educação como congregação de homens de elite, esclarecidos, bem-intencionados e por isso devotados à “causa educacional”. As sessões de abertura de tais Conferências, como também a programação das Semanas de Educação, eram pontuadas de pronunciamentos e proclamações que entrelaçavam indissociavelmente fé e esperança nos destinos do país e devotamento à “grande causa da educação nacional”, numa operação que concomitantemente delineava, no avesso da figura do brasileiro-objeto da obra educacional redentora, a imagem do cidadão que deveria dela resultar. (CARVALHO, 1998, p. 137)

Nesse contexto, o escolanovismo em Minas teve influências tanto europeias quanto americanas, buscando inspiração nessas diversas fontes. De maneira geral as reformas mineiras construíram um entendimento bastante singular da educação, embora apresentassem divergências e contradições teórico-metodológicas. Entretanto, por ser um estado de forte cunho religioso muitas das novidades educacionais eram vistas com reservas, sendo acusadas de um excessivo materialismo e distanciamento da moral cristã. As reformas educacionais buscavam conciliar as propostas modernas com o conservadorismo e a religiosidade característicos do Estado mineiro, no período em apreço.

Entretanto, os dois projetos educacionais, da Igreja Católica e dos reformadores, eram, sem dúvida, divergentes em sua superfície, embora não houvesse discordância de fundo entre eles, pois ambos se adequavam, cada um a seu modo, às relações sociais vigentes. Na defesa de seus objetivos, lutavam pela hegemonia de suas propostas ao nível do governo estadual e federal. De um lado, a Igreja com o seu enorme poder de influência ético-religioso sobre a população, e de outro os renovadores escolanovistas, com seu prestígio como educadores na sociedade brasileira, ambos na disputa pelo domínio do mercado pedagógico. Os renovadores muitos dos quais ocupavam importantes cargos da burocracia educacional, tanto no âmbito federal quanto no âmbito estadual contando com importantes defensores de sua proposta, sobretudo entre os que se opunham ao grupo católico. Os católicos, por sua vez, colhiam os

resultados do trabalho realizado pela Liga Eleitoral Católica (LEC)<sup>29</sup>, e podiam contar com o voto de todos os deputados que haviam se comprometido com seu programa.

A Igreja Católica naturalmente reagiria à interferência do Estado nos assuntos educacionais, área em que mantinha inquestionável hegemonia. Uma das formas de propagação dos seus ideais em seus cultos efetivamente desencadearam intensa campanha contra as reformas educacionais, até o recuo do governo permitir a instrução religiosa dentro do horário escolar das escolas mantidas pelo Estado. Para a Igreja a educação moral do povo brasileiro era de sua exclusiva competência, uma vez que, colaborando para a pureza dos costumes, defendiam a tese que estariam formando homens úteis e conscientes, com os conhecimentos necessários aos bons cidadãos.

Assim, para a Igreja a “pedagogia nova católica” seria a única capaz de atender às necessidades globais da criança e de capacitar a juventude de acordo com os princípios da ordem cristã. Contudo, existia a preocupação com aquilo que eles consideravam ser a interferência do Estado na educação, tirando da família a sua primazia. Doravante, a educação em Minas, de responsabilidade do Estado (governador e do secretário da educação e saúde), ao qual fica subordinada as decisões relativas à oferta e distribuição dos serviços educacionais, construção, manutenção e equipamento de prédios e contratação de professores. Pois, mais do que a amplitude do sistema escolar, interessava ao Estado que esse sistema educacional funcionasse bem. Para tanto, fazia-se necessário introduzir no fazer das escolas públicas primárias os princípios e as técnicas recomendadas pelo movimento renovador. Assim, toda a legislação educacional é inspirada nos princípios da Escola Nova, sendo os decretos-leis implantados nesse período como reflexo da crença na educação como instrumento capaz de atuar de maneira decisiva sobre a formação dos educandos como indivíduos e ser social.

Nessas circunstâncias, a escola pública primária mineira é moralista, cientificista e autoritária em suas formas de atuação, e extremamente hierarquizada em seu funcionamento, apresentando como principal característica o ensino leigo, gratuito e obrigatório na faixa etária 7–14 anos. Todavia, esses princípios objetivam criar a imagem de uma instituição neutra, que não privilegia nem se submete a interesses de grupos e que atende a todos indiscriminadamente, em benefício da coletividade.

---

<sup>29</sup> Associação civil de âmbito nacional criada em 1932 no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, por dom Sebastião Leme da Silveira Cintra, auxiliado por Alceu Amoroso Lima. Seu objetivo era mobilizar o eleitorado católico para que este apoiasse os candidatos comprometidos com a doutrina social da Igreja nas eleições de 1933 para a Assembleia Nacional Constituinte e de 1934 para a Câmara Federal e as assembleias constituintes estaduais. A LEC atuou, ainda, nas eleições presidenciais de 1945, nas eleições para a Assembleia Constituinte de 1946 e nas eleições presidenciais de 1950. Em 1962, passou a denominar-se Aliança Eleitoral pela Família.



Outrossim, os anseios escolanovistas influenciaram o quadro educacional em defesa dos ideais do liberalismo, a escola única e democrática seria capaz de implantar na sociedade capitalista mecanismos democráticos capazes de reconstruir a sociedade. Contudo, nunca é demais lembrar que a igualdade de oportunidades, no pensamento liberal, não significa que não existirão mais diferenças entre os indivíduos, nem que as classes sociais deixarão de existir, significa sim a possibilidade de mobilidade social, tendo esta como base as qualidades pessoais reveladas por cada um. Estas qualidades, segundo os liberais, dizem respeito apenas ao indivíduo e independem das condições postas. Assim sendo, o lugar ocupado por um indivíduo na sociedade está diretamente relacionado ao uso que ele faz de suas potencialidades, de forma que a escola, ao redistribuir os indivíduos segundo suas aptidões, estaria realizando uma obra de justiça.

As preocupações educacionais nesse período culminaram na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, assinado pelos principais expoentes do meio educacional brasileiro. Com o manifesto foram definidos e traçados os princípios e as diretrizes de um programa geral de educação de uma forma orgânica e sistemática, formulando uma nova política educacional e aglutinando as modernas teorias da educação.

O Manifesto de 1932, assinado por 26 intelectuais e dirigido ao povo e ao governo brasileiro, consagrou a defesa formal da escola para todos e conferiu visibilidade às contradições no processo de escolarização, estimulando o debate em torno da democratização do acesso à educação. Os autores do manifesto acreditavam que o almejado desenvolvimento do país só seria possível com base em novos comportamentos e conhecimentos. Negaram os princípios da escola tradicional e defenderam os princípios da Escola Nova, que priorizava os sentimentos patrióticos, as aptidões naturais, a colaboração e a moralização.

Contudo, com o tema *A reconstrução nacional do Brasil: ao povo e ao governo*, o Manifesto circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes a uma política de educação. Os pioneiros acreditavam que o direito à escola era fundamental para se garantir não só o pleno desenvolvimento de capacidades individuais, mas também a aprendizagem do exercício da cidadania. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Assim, as bases da ideologia educacional foram assentadas no movimento de reconstrução educacional e o sistema de ensino sofreu uma reorganização que lhe definiu a própria estrutura.

Os renovadores teriam importado um modelo educacional, mas um modelo necessário à ordem econômico-social que se consolidava no país e que deveria tomar os rumos de desenvolvimento característicos do avanço capitalista. Segundo essa ótica, os renovadores também não alcançaram o seu intento. Fracassaram pela inconsistência teórica e programática do seu movimento, resultado da má assimilação dos ideais transplantados. (XAVIER, 1990, p. 21)

No Manifesto a educação é assinalada como uma função social eminentemente pública, e como uma das tarefas de que as famílias se veem despojadas em proveito da sociedade política, incorporando-se definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. Embora acentuasse o papel do Estado ante a família na matéria educacional, o documento não deixava de mencionar a importância da instituição familiar, vista ainda como o quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a se entreter-se as suas aspirações para o ideal (MANIFESTO, 1932).

A divulgação do Manifesto provocou violentos contra-ataques da direita católica e da hierarquia da Igreja, condenaram a interferência da Igreja católica nas questões ligadas ao ensino. Os pioneiros conclamam o Estado a viabilizar, por meio da ação de grupos de comprovada competência técnica, a transformação da educação em uma função social e pública. Dessa forma, eles pretendiam inaugurar um processo de especialização e autonomização do campo educacional, com base na convicção de que a secularização da cultura associada à busca da autonomia do sujeito privado suplantaria o enfraquecimento do papel social da família, promovendo uma ruptura entre poder político e religião, contribuindo, assim, para o afrouxamento dos laços de dependência que prendiam as instituições educacionais às órbitas doméstica e religiosa.

Nesse contexto, para os renovadores a definição de Escola Nova está ligada à vertente americana, para a qual a expressão “pública, leiga e única” é o princípio consagrador. Para o grupo católico, no entanto, esta tríade não respondia aos seus anseios em termos pedagógicos. Este grupo se identificou com o movimento europeu de orientação de matriz cristã, o que não significa dizer que o grupo rejeitou autores consagrados como o americano Dewey<sup>30</sup>, por

---

<sup>30</sup> John Dewey (1859-1952), pela riqueza e rigor filosófico, é um dos mais importantes teóricos da educação nova e um dos mais influentes pensadores escolanovista no Brasil. Dewey elabora uma filosofia centralizada na noção de experiência, valorizando a criança como protagonista do processo educativo. Seu pensamento educacional toma como princípio a educação prática estando no centro das atividades que se desenvolvem na escola, a criança, e suas iniciativas ligadas às suas necessidades físicas e intelectuais. Com Dewey, todas as temáticas educativas tradicionais e os novos problemas que emergem na sociedade industrial são revistos de maneira inovadora. Sensível ao papel político da pedagogia e da educação, ele elaborou uma filosofia centrada na experiência e na ciência, tendo como pressuposto uma “[...] reflexão política, que gira em torno do princípio

exemplo, ainda que os tenha adotado com ressalvas. Entre outros desafios, para estas vertentes, está o de encontrar a melhor maneira para lidar com a evolução da sociedade ocidental que se insere entre a cultura laica e concepções tradicionais, e as novas relações que seriam necessárias estabelecer com o mundo moderno e seus ideais, ou seja, abrir-se ao diálogo com a sociedade contemporânea e seus valores.

Nessas circunstâncias, os pioneiros da Escola Nova no Brasil professavam alguns princípios renovadores sem constituírem um grupo homogêneo. A versão ideológica dos pioneiros representa a adaptação da política educacional ao processo político e econômico pelo qual passava o país após a revolução de 1930. E, nesse contexto, entre os principais pensadores brasileiros da primeira metade do século XX, estão Lourenço Filho<sup>31</sup>, Fernando de Azevedo<sup>32</sup> e Anísio Teixeira<sup>33</sup>, dentre os que mais influenciaram as políticas educacionais brasileiras nesse período.

Nesse sentido, cabe observar que enquanto Fernando de Azevedo se aproximava mais da corrente liberal de direita, Anísio Teixeira despertava admiração entre os socialistas, o que lhe custou perseguição política. Mas, de maneira geral os reformadores entenderam que as novas formas de organização política e social, o progresso das ciências e o avanço técnico, exigiriam uma nova pedagogia educacional que refletisse as transformações da própria existência humana. Manifestando crescente interesse pelos estudos de biologia e psicologia da infância, bem como dos instrumentos para melhor avaliação das capacidades e condições da aprendizagem, e da função dos programas de ensino.

---

da democracia, vista como a forma mais avançada e atual (na sociedade industrial de massa), mas, que deve ser constantemente construída (e reconstruída) por obra da educação escolar” (CAMBI, 1999, p. 548).

<sup>31</sup> Lourenço Filho, no Brasil, representava as bases psicológicas do movimento renovador baseando suas análises em estudos realizados nas áreas da biologia, psicologia e sociologia. Em sua obra, *Introdução ao estudo da Escola Nova*, defende um ensino ativo, baseado nos interesses da criança, desenvolvendo os hábitos democráticos através da cooperação e do trabalho em grupo. Tal obra apresenta-se como um manual pedagógico oferecido aos professores para auxiliá-los a confrontar suas ideias e procedimentos. Dividido em três partes, o livro possui a base, os sistemas e a problemática, apresenta a concepção de aprendizagem humana pautada nas variações do desenvolvimento físico e mental da criança, e em suas necessidades; os procedimentos e técnicas mais propícios para mudança de comportamentos, o objetivo da educação e os resultados esperados da aplicação das novas concepções.

<sup>32</sup> Fernando de Azevedo representava as bases sociológicas do movimento renovador, se revestindo do pensamento de Durkheim e remetendo à perspectiva funcionalista e integradora. Porém, se torna reticente quanto às possibilidades das massas, dando mais ênfase ao aspecto da formação das elites. Assim, Azevedo reflete uma contradição, conforme seus conceitos era necessária uma revolução na base socioeconômica da sociedade que viria das massas, mas que seria encabeçada pelas elites.

<sup>33</sup> Anísio Teixeira representa as bases filosóficas e políticas da renovação escolar no país, no período em apreço. Sob a influência de Dewey, Anísio defendeu uma filosofia com sentido experimental, que atendessem aos preceitos de uma sociedade em transformação e aos interesses da vida prática. A educação deveria estar a serviço da convivência democrática, e a democracia era condição de todo e qualquer sucesso em matéria educacional (ainda que esta não estivesse consolidada no Brasil).

As ideias que se propagavam buscavam a formação de uma consciência social dos problemas educacionais e revelam na escola a necessidade de organização, formas de trabalho e transformações que a ajustava às novas situações e novos fins, sentidos como desejáveis. O movimento de renovação representa um grande esforço no sentido desse reajustamento, segundo novas bases e ensaio de instrumentação mais eficazes para a consecução de tais objetivos. Nesse contexto a escola acenava no campo das ideias como redentora, como instância social que está voltada para a formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para a veiculação dos valores éticos necessários à convivência social.

Assim, palestras, festas, prêmios, competições, inaugurações, exposições eram organizadas em diversas escolas e locais públicos, cultuando signos de autoridade e hierarquia e ritualizando, no espetáculo cívico, modelos de comportamento exemplar. Valores burgueses encenados como normas disciplinadoras do corpo e do espírito sacralizavam o Lar, a Escola, o Mestre, o Dever, a Saúde, fazendo desses essenciais objetos de comemoração programados para dias inteiros. A formação de hábitos saudáveis era objeto de atenções especiais. A saúde era não somente um dos temas preferidos das preleções cívicas nas festividades promovidas como também objeto de celebrações em inúmeras competições esportivas oferecidas em espetáculo como modelos exemplares de comportamento. O esporte e a vida saudável simbolizavam a energia, o vigor, a força, a operosidade, signos de progresso inscritos no corpo que conhece o movimento adequado e útil para cada ato. Preceitos de higiene eram divulgados em palestras e folhetos ou constituídos, ainda, pelo incentivo à organização de Pelotões de Saúde, em preceitos cívicos de bom comportamento. O escotismo – fusão exemplar de vida saudável e moralizada – era iniciativa que contava com todo o apoio da ABE. (CARVALHO, 1998, p. 180)

Contudo, é preciso compreender as perspectivas das relações entre educação e sociedade, e fazermos uma revisão crítica dos métodos e/ou metodologias adotadas, bem como os meios e os recursos de ensino, no período em apreço. Nesse sentido, falar nas diferentes formas de apropriação em torno da escola nova no Brasil, e em particular em Minas Gerais, exige uma atenção especial que permita identificar as tensões no interior desse processo.

Assim, na próxima seção buscaremos captar os métodos e metodologias de ensino, através dos impressos utilizados como estratégias de controle do Estado no processo de disseminação dos ideais escolanovistas. Os manuais pedagógicos, a Revista do Ensino e o acompanhamento pedagógico mediante a ação dos inspetores; tais recursos orientavam os conteúdos a serem ensinados, os métodos, as técnicas de ensino e os materiais didáticos a serem utilizados no processo ensino-aprendizagem. Para embasar nosso estudo analisaremos a dinâmica de apropriação dos professores do Grupo Escolar de Ibiá frente ao processo de

assimilação e acomodação desses novos ideais pedagógicos ao aprofundar seus conhecimentos na prática de leitura e revisão de seus saberes, em um desafio cotidiano de compreender a teoria e materializar as práticas prescritas.

## **SEÇÃO 2. DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS A MATERIALIDADE DOS IMPRESSOS: PRÁTICAS DE LEITURA DAS PROFESSORAS DO GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ - MG**

No final do século XIX e início do século XX, com a disseminação da escolarização, criou-se demanda para a produção de materiais que pudessem auxiliar os professores na adoção de métodos e metodologias tidas como mais inovadoras e, nesse processo, o campo pedagógico configurou-se de modo diferente daquele expresso nos tratados até então. Surge, nesse contexto, uma tendência que se fortalecerá, impulsionando a reflexão sobre a perspectiva prática da pedagogia.

O campo pedagógico começa a ser desenhado com diferentes áreas articuladas de modo mais ou menos coerente, ou mais ou menos formalizadas, a depender do autor. Assim, os estudos pedagógicos passaram a ser estruturados a partir de um conjunto de informações cujos referenciais estariam, principalmente, na sociologia, na biologia e na psicologia. Estes seriam divulgados por meio de coleções bibliográficas<sup>34</sup> disponibilizadas aos professores a partir das quais seria possível a derivação para práticas diferenciadas, voltadas para contextos e clientela específicos.

Desta forma, o campo pedagógico é concebido como arte aplicada, como saber fazer, como prática que se apoia na imitação de modelos fornecidos, quer pela observação de práticas exemplares, quer pela aplicação de roteiros de lições, também oferecidos como exemplos em manuais pedagógicos. Nesse sentido, diferentes estratégias para a divulgação das novas bases educacionais contribuem para esse processo, que abrangem impressos e novas configurações institucionais, tais como a organização da Biblioteca de Educação por Lourenço Filho, publicada pela Companhia Melhoramentos, de 1927 a 1941, a coleção Atualidades Pedagógicas coordenada por Fernando de Azevedo, entre 1931 e 1946 e os diferentes periódicos educacionais que circulam no período em apreço, como a Revista do Ensino em Minas Gerais.

A ampla circulação de pesquisas, ideias, impressos e materiais escolares ajudam a explicar a força da adoção de elementos comuns na organização do sistema de ensino primário. São produzidas versões da teoria, cujos sentidos e significados são evidenciados nas

---

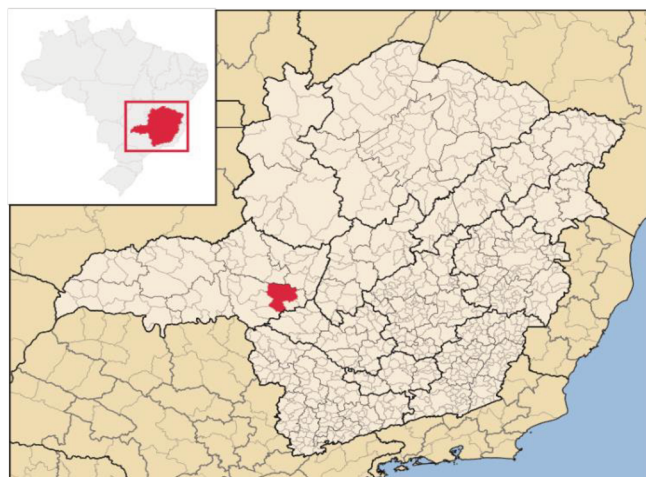
<sup>34</sup> Na Revista do Ensino de 1932, no artigo intitulado *A Biblioteca mínima do professor primário*, afirma que “o coeficiente natural e a prática profissional não bastam em si. É preciso o aparelhamento técnico. Aliás, as verdadeiras vocações, em meio do atual movimento pedagógico, não se contêm nem se satisfazem com estes elementos pessoais. São arrastadas invencivelmente a aperfeiçoar-se e aumentar o seu cabedal de conhecimentos”. Na sequência elenca uma série de “livros valiosos” que deveriam compor as bibliotecas escolares e consequentemente as rodas de leituras nos momentos de formação continuada dos professores. Tais obras apresentam como autores/pensadores: Dewey, Kilpatrick, Binet, Claparède, Bomfim, Ferrère, Sampaio Doria, Durkheim, Lourenço Filho, Piaget, dentre outros.

continuidades estabelecidas. Dada à ampla difusão, seu manuseio cotidiano e as sucessivas edições, os manuais didáticos e os periódicos contribuem decisivamente para que determinadas interpretações se tornem hegemônicas. Contudo, é importante compreender como as ideias se encarnam nesses dispositivos dedicados às artes de fazer, e quais os reflexos desse processo de apropriação; e de que forma ocorre à apropriação desse sistema pedagógico mediante aos modos de usos possíveis, considerando a conjuntura socioeconômica e política-cultural do período em estudo.

### 2.1 Identidade histórica do Grupo Escolar de Ibiá.

O município mineiro de Ibiá fica na macrorregião do Triângulo Mineiro e microrregião de Araxá. A região do Triângulo Mineiro pertenceu à Capitania de São Paulo até 1720; depois, à Capitania de Goiás, até 1816. Situada estrategicamente, essa região tinha relações comerciais com São Paulo, Goiás e Mato Grosso. No final do século XIX e no início do século XX essa mesorregião mineira foi entreposto comercial, devido à sua localização, servindo de passagem aos bandeirantes, exploradores territoriais com a finalidade de encontrar ouro e prata, que massacraram e dizimaram muitas tribos indígenas, expropriando suas terras. Nesse contexto, até 1840, a região contava somente com os municípios de Araxá, Uberaba e Patrocínio. Ao longo de um século, com o crescimento econômico e intenso povoamento, esses municípios foram-se desdobrando.

FIGURA 2: Localização do município de Ibiá no mapa de Minas Gerais



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ibi%C3%A1#/media/File:MinasGerais\\_MunicipIbia.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ibi%C3%A1#/media/File:MinasGerais_MunicipIbia.svg)

Nessas circunstâncias, as origens mais remotas do município de Ibiá estão associadas ao rancho de tropeiros que surgiu às margens do rio Misericórdia, graças à doação de uma

grande extensão de terras para formação de um povoado, onde se ergueria uma igreja em louvor a São Pedro de Alcântara. Todavia, no histórico do município também consta a participação de alguns personagens de época, como Antônio Alves Costa, proprietário de um grande latifúndio na região, tendo como sede de suas terras a fazenda Cotovelo, em uma área que abrangia a margem direita do rio Quebra-Anzol, descendo por ele até a confluência com o rio Misericórdia. Antônio Alves Costa fez uma promessa a São Pedro de Alcântara de doar parte de suas terras para a formação de um povoado que receberia o nome de São Pedro de Alcântara. Tendo, pois, seu pedido atendido por intermédio do santo devoto, doou parte do terreno onde se desenvolveu um povoado e, posteriormente, uma pequena vila. Assim, foram sendo edificadas as primeiras habitações, e os primeiros moradores se estabeleciam para a formação do povoado que se fundava sob a proteção de São Pedro de Alcântara, sendo que pessoas de pontos remotos se transferiam para essa região. Porém, o elemento que mais concorreu para o aumento populacional e a futura implantação do povoado foi o tropeiro.

Dessa forma, o rancho de tropeiros às margens do rio Misericórdia cresceu, suprimindo as necessidades da época e contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento daquele povoado. Por ali passavam comitivas, vindas do Rio de Janeiro, conduzindo cargas para Goiás; e os proprietários do rancho alugavam, aos tropeiros, pastos para os animais e mantinham uma espécie de armazém anexo. Até 1830, a cidade de Ibiá era um simples povoado. Não obstante, um dos possíveis motivos que propiciou o povoamento dessa localidade foi o desejo daqueles que ali se instalaram de desenvolverem a pecuária; acredita-se que seja essa a principal causa da transferência das primeiras famílias, com a vinda dessas outras foram se transferindo para a região, por parentesco ou afinidades.

Em 10 de outubro de 1882, o povoado, por força da Lei provincial 2.980, foi elevado à categoria de distrito, ficando então integrado ao município de Araxá. Esta condição se manteve até 7 de setembro de 1923, quando foi promulgada a Lei estadual 843, criando o município, que passou a se chamar Ibiá, palavra indígena que significa cabeceiras altas ou chapadas, devido ao aspecto panorâmico da região. Porém, o município só foi instalado oficialmente dia 24 de janeiro de 1924.

O desenvolvimento de Ibiá ocorreu gradualmente, mediante o estabelecimento de prestação de serviços aos tropeiros e, posteriormente, aos garimpeiros, no seu deslocamento em busca de novas áreas de mineração. Estes, devido às circunstâncias, passaram para a criação de gado, visando ao abastecimento de carne e fornecimento de animais de tração para garimpos remanescentes e para o povoado. Desta maneira, o impulso definitivo para a consolidação do crescimento de Ibiá só ocorre com a chegada dos trilhos da Estrada de Ferro Goiás, em 1913.



Nesse contexto, a ferrovia dinamiza o processo de povoamento da região, contribuindo de forma significativa para o processo de concentração populacional. A rede ferroviária desencadeou um movimento de expansão comercial gradual que provocou modificações na paisagem urbana das pequenas cidades que emergiam. A ferrovia representava a modernidade, na medida em que refletia as mudanças de ritmos e mentalidades, associando-se aos projetos de superação do atraso, em busca da civilidade. Conseqüentemente, entrelaçada a essa visão e desejo de mundo moderno, “[...] se ancora a política educacional assentada na escola graduada, na defesa da escolarização, na luta contra o analfabetismo. Onde os Grupos Escolares, por conseguinte, estão dialeticamente correlacionados” (ARAÚJO, 2008, p. 9).

Nessa perspectiva, em novembro de 1928 ocorre a aquisição do terreno do Grupo Escolar de Ibiá, medindo 34,2 metros por 58,5 metros, localizado na praça São Pedro, avaliado em 6,5 contos de réis, terreno esse doado ao estado de Minas Gerais. Após a construção do prédio do grupo, este serviu para reunir os alunos das escolas isoladas, formando-se assim as escolas reunidas da Villa de Ibiá. Contudo, o prédio do Grupo Escolar não correspondia aos palácios em termos arquitetônicos do início do século XX. Mas, para a cidade o prédio possuía um sentido maior, além da estrutura arquitetônica, revelava para essa localidade a possibilidade de mudança, de civilidade e de progresso.

Assim, representando a força e o interesse do estado na formação do povo ibiaense, o Grupo Escolar de Ibiá é criado, de acordo com o Decreto de número 10.254 de 22 de fevereiro de 1932, como podemos observar a seguir.

O Presidente do Estado de Minas Gerais resolve criar Grupos Escolares em Coromandel, Ibiá, Ibirací, Itajubá (2º grupo) e Tiros, atendendo ao fato de terem sido construídos prédios especialmente destinados ao seu funcionamento e tendo em vista o índice de estatística da população escolar das localidades acima. Palácio da Presidência, em Belo Horizonte, 22 de fevereiro de 1932. (MINAS GERAIS, 1932, s/p)

O Grupo Escolar de Ibiá foi instalado em 1º de julho de 1932, “[...] debaixo de grande entusiasmo e festas vibrantes. A sua instalação deu-se às 18 horas desse dia, em sessão solene presidida pelo inspetor escolar municipal Cleobulo Furtado de Souza” (ARAÚJO, 1942, p. 37), como podemos constatar na ata de instalação do Grupo Escolar de Ibiá.

Ao primeiro dia do mês de julho de mil novecentos e trinta e dois (1932), nesta Villa de Ibiá termo e comarca de Araxá Estado de Minas Gerais, no salão nobre do Grupo Escolar local, presentes os Snrs: Cleobúlo Furtado de Sousa, inspetor escolar municipal, Dona Maria Costa Noronha, diretora do referido

Grupo; Eduardo Affonso de Castro professor efetivo das Escolas Reunidas desta Vila, ora transformadas em grupo; Dona Hercília Bastos e Laura Romaneli Rosa, professoras interinas das mesmas escolas; Dona Durvaleta Ferreira de Mello, professora substituta; Donas Geralda Teixeira da Silva, Floripes Mendes e Isaura Ferreira de Castro, professoras contratadas; José Lourenço Vieira porteiro do estabelecimento; João Ferreira de Noronha, prefeito municipal; João Antonio de Araujo Silva, juiz de paz em exercício; Pe. Jacintho Fagundes, vigário da Freguesia; Sylvio Braga de Araujo, diretor do externato “São Vicente de Paulo”; funcionários públicos municipais, estaduais e pessoas de representação política e social deste e de outros municípios. Foi solenemente instalado o Grupo Escolar de Ibiá, de acordo com o que determinará o Sr. Inspetor Escolar. Foi orador oficial o professor Sylvio Braga de Araujo, que produziu um magnífico discurso alusivo ao ato. Oraram também com entusiasmo patriotismo e propriedade o Sr. Luis Gottelub e a professora Laura Romaneli Rosa. Ouviram-se vários discursos e recitações pelos alunos do estabelecimento. Foram entusiasticamente citados os nomes do ex-presidente Antonio Carlos, Olegário Maciel, do Dr. Noraldino Lima, ilustre secretário da educação e Saúde Pública de Minas, do Dr. Carlos Campos ilustre Inspetor Geral da Instrução e os nomes dos beneméritos desta terra. A solenidade foi abrilhantada pela Banda Municipal, que executou várias e bonitas peças do seu vasto repertório. Do que, para constar lavrou-se esta que vai devidamente assinada. Eu, Eduardo Affonso de Castro, professor do estabelecimento, servindo de secretario a escrevi. (GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ, 1932, p. 2)

Nesse contexto, a instalação do Grupo Escolar de Ibiá faz parte dos melhoramentos urbanos e reflete o desejo de superação política, além de simbolizar a civilidade e o progresso. Este grupo, em um primeiro momento, foi festejado e aclamado como solução para boa parte dos problemas que envolviam a sociedade ibiaense nesse período.

Para tanto, o Grupo Escolar de Ibiá se localizava privilegiadamente no centro do núcleo urbano: a praça São Pedro, ocupando, na trama urbana, um lugar de destaque, denotando o grau de importância desse estabelecimento de ensino. A localização privilegiada garantia seu status, distinguindo-se das residências, das casas comerciais e dos demais edifícios que constituíam a cidade nesse período. A seleção do terreno para a construção desses edifícios escolares era criteriosa, com a utilização de quadras inteiras ou grandes lotes de esquina, de forma a proporcionar uma visualização completa do prédio, como podemos observar a seguir na fotografia, figura 3, do Grupo Escolar de Ibiá, marcado por uma seta.

FIGURA 3: Fotografia da Praça São Pedro (1945).



Fonte: ISTO É IBIÁ, 1964, capa.

Com a participação direta nos estabelecimentos de ensino dos assistentes técnicos regionais, como podemos constatar no livro de Termos Visita do Grupo Escolar de Ibiá, no termo de abertura, consta que esse estava sob a supervisão da sétima circunscrição literária. Mas, além desse órgão de inspeção, o Grupo Escolar de Ibiá contava com a direção interna, tendo como primeira diretora dona Maria da Costa Noronha, esposa do prefeito, nomeada pelo governador do estado, Olegário Dias Maciel. Serviu como diretora por dois anos, ocupando cargo de confiança do governo. Todavia, pela atuação direta no fazer pedagógico ordinário, possuía importante papel na produção do Grupo Escolar de Ibiá, que se encontrava sob sua responsabilidade, pela tarefa administrativa a que lhe cabia.

Dentro do período em estudo, conforme o livro de Termo de Posse, ocuparam a direção do Grupo Escolar de Ibiá, sucessivamente, professor Eduardo Affonso de Castro, como diretor substituto, e dona Celina Valladares Portela, como diretora substituta. Dona Celina esteve à frente do Grupo Escolar de Ibiá de 18 de julho de 1935 a 12 de fevereiro de 1938, quando pediu exoneração do cargo ao governador do estado, transferindo-se o mesmo para a professora efetiva Iracema Aguiar. Entretanto, em 25 de abril de 1938, tomou posse o senhor Gilton Xavier de Alcântara, diretor transferido para esse grupo. Mas, em 1941, o senhor Gilton é removido para o Grupo Escolar de Tiros. Assim, em 29 de setembro de 1941, novamente assume a direção Iracema Aguiar, como diretora substituta. Em 13 de setembro de 1943, assume a direção do Grupo Escolar de Ibiá a senhora Olga Rocha Reis, diretora nomeada que permaneceu à frente do grupo até 1948.

Desde a criação dos grupos, o diretor foi visto como o responsável pela implementação do tipo de organização e método de ensino das escolas-modelo

do Estado. Cabia a ele fiscalizar todas as classes durante o funcionamento das aulas, elaborar horários, representar a escola, propor ao governo criação e supressão de lugares de adjuntos no grupo e nomeação e dispensa de professores, indicar a nomeação de porteiros, contratar e despedir porteiro e servente, proceder à matrícula, classificação e eliminação de alunos, submetê-los a exames mensais e finais, responder por toda a escrituração da escola, organizar folha de pagamento e diário de ponto, apresentar relatórios anuais, além de fazer cumprir as disposições legais sobre o recenseamento escolar e impor ao pessoal as penas em que incorressem. (SOUZA, 1998, p. 81)

Dessa forma, de acordo com o exposto acima, podemos perceber a importância do papel desempenhado pelo diretor e a influência que exercia sobre o desenrolar das práticas cotidianas do grupo escolar. Dessa maneira, até certo modo, os diretores cooperam com a manutenção da ordem vigente, na medida em que catalisam suas energias para o cumprimento do regulamento de ensino. Entretanto, dependendo das circunstâncias que lhes eram impostas, burlavam as normas como forma de adequação à realidade que circunscrevia a prática pedagógica da escola. Nesse estudo os diretores são compreendidos como sujeitos que participam do movimento da prescrição, leitura e ação possível para implantação das mudanças advindas do órgão central, o estado mineiro.

Importante salientar que o Grupo Escolar de Ibiá, em 1932, funcionava em um único turno, com sete classes: três regidas por professoras interinas e quatro por estagiárias contratadas pela diretora. Constatamos grande atuação de estagiárias até 1940, pois não havia Escola Normal para formação de professores no município de Ibiá até 1937.

Na figura 4, da esquerda para a direita temos a irmã do diretor Gilton, Adelídia Batista de Souza (professora de Arte), Tatana Andrade, Loia Mendonça, Miguel Teixeira da Silva (inspetor municipal de Ensino), diretor Gilton Xavier de Alcântara, Eduardo Afonso de Castro, Marina Alves Pimenta, Galdina de Almeida, Maria da Conceição Palhares, Ana Rodrigues de Assis, Neide Braga, Laura Romanelli Rosa, Iracema Aguiar, representantes do corpo docente do Grupo Escolar de Ibiá, nos idos de 1939.

FIGURA 4: Corpo docente de 1939



Fonte: Acervo da Escola Municipal Dom José Gaspar, 2018.

Em 1937 é instalada a Escola Normal São José e, em 1939, essa instituição diploma sua primeira turma, indo ao encontro dos interesses do Grupo Escolar de Ibiá, que carecia de professoras formadas. Desta maneira, o Grupo Escolar de Ibiá, até 1940 era constituído por professoras leigas e estagiárias, dependendo de professoras designadas vindas de diferentes municípios mineiros. Podemos intuir que, para grande parte das professoras regentes de turmas do período em estudo, a formação inicial e/ou continuada acontecia, de fato, nas reuniões inicialmente semanais e, posteriormente, quinzenais, de quinta-feira, nos momentos de leitura e estudos teóricos, através das orientações dos assistentes técnicos e acompanhamento diário dos diretores, bem como através da própria prática cotidiana.

Nessa conjuntura, os impressos pedagógicos adquirem grande relevância como guia capaz de fornecer modelos exemplares de lições e fundamentos teóricos metodológicos, pois compendiam teorias sobre determinado campo de saber, expondo-as analiticamente por meio de argumentos de autoridade/conhecimentos e exemplos práticos.

## **2.2 Grupo Escolar de Ibiá: entre diferentes concepções de ensino.**

Como vimos na primeira seção desse estudo, as primeiras décadas do século XX representam um momento crucial de transformações histórico-políticas em que a educação

ocupa lugar primordial como redentora dos problemas nacionais. A Escola Nova apresenta-se como capaz de oferecer um ensino que não se limita à instrução, por estar baseada em conhecimentos científicos e modernos.

A escola tradicional até então em funcionamento foi criticada por recorrer a métodos considerados ultrapassados e por desconhecer as necessidades e características da criança. Desta forma, a escola era concebida pelos republicanos como principal responsável pelo atraso da instrução pública brasileira e, conseqüentemente, pelo atraso no desenvolvimento econômico da nação, devendo ser substituída e/ou renovada por um método de ensino novo fundado em uma nova forma de conceber o conhecimento, a criança e o mundo.

A didática tradicional era compreendida como aquela que propunha uma atitude de receptividade e/ou passividade por parte dos alunos. Alunos estes que tomavam notas ou que seguiam pelos compêndios a explicação do mestre, depois, a conferência do que com isso fosse fixado em definições, regras, classificações. Com o ideal da reprodução automática sem qualquer variação, ou sem que se permitisse a expressão de possíveis diferenças individuais. Cada lição era concebida, esboçada e desenvolvida pelo professor; os alunos se limitavam a acompanhar os passos, exercícios, nos quais se estruturavam o trabalho escolar. Nessas circunstâncias a atividade de ensinar estava centrada no professor, que expõe e interpreta a matéria, e mesmo utilizando de recursos como a apresentação de objetos e/ou ilustrações, o meio principal é a palavra, a exposição oral. O aluno é um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la. A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida, estando, assim, desvinculado de sua realidade concreta.

A conseqüência natural era a organização do trabalho do mestre por lições, desligadas umas das outras, expostas em aulas de tipo-conferência ou em explicações que delas se aproximam. Os alunos se convenciam de que estudar seria memorizar, e essa convicção se reforçava nos exames, em que se pedia a reprodução de cada um dos pontos da matéria, indicados por seus respectivos títulos.

Nesse contexto, a educação escolar não era outrora sentida como necessária a todos os grupos sociais, para a grande maioria da população bastava a assimilação provinda de costumes ou da interação social espontânea. Contudo, a imposição do saber científico como legítimo e verdadeiro, contribuindo para a desmistificação e o questionamento de outros saberes que não se enquadravam nas exigências do método científico, faz-se essencial para a criação de uma escola que se colocava como necessária para o progresso da sociedade. Assim, se fortalecia a ideia de que “essa escola”, como portadora da verdade científica, contribuiria para uma

sociedade mais democrática, justa, civilizada, moderna, capaz de construir a nação e fazê-la progredir.

A tendência educacional tradicional enquanto concepção e prática educacional persistiria no tempo, em suas diferentes formas, e passaria a fornecer um quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram. Entretanto, a própria concepção de novo consistiria em uma desqualificação dos métodos tradicionais de ensino, com os quais nem sempre foi possível um rompimento total. Assim, podemos inferir que cada sistema de educação é, pois, um conglomerado do velho e do novo, e a renovação do sistema escolar se faz pela substituição de valores, mais ajustados ao contexto histórico-político, associados aos novos interesses e ideias em circulação.

Nessa conjuntura, a multiplicidade dos sistemas didáticos na fase inicial do movimento renovador, no desejo de substituir velhas doutrinas por novas teorias, fez surgir uma diversidade de ideias e/ou concepções de ensino. Nesse cenário, os ideais da pedagogia libertadora foram difundidos pela Escola Nova, cujo movimento propunha acabar com a rigidez do ensino tradicional, pois acreditava-se que um ensino mais humanizado formaria cidadãos mais participativos e engajados, com apelo por uma educação em moldes científicos e modernos.

Desta forma, a pedagogia da Escola Nova, em nome de uma equalização social, trabalhou com as diferenças individuais. O seu conteúdo escolar abarca a formação de cada indivíduo, segundo sua potencialidade e interesses, através da vivência de experiências variadas do cotidiano. Nesse sentido, a escola se equivale à vida, o que importa é a formação dos sentimentos do educando, através da vivência de múltiplas experiências compatíveis com os seus interesses. Então, os alunos entram na escola em condições diversificadas de aprendizagens e, desta mesma forma, saem dela.

Deste modo, se concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, no qual os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas. A aprendizagem exercita o quanto possível a totalidade do organismo, ensinando os alunos a agir, a pensar, a imaginar e a apreciar valores. O princípio de que o ensino deve ser bem motivado tem um corolário da maior importância. Pois, todo o trabalho escolar deve partir de uma situação problema, isto é, de uma experiência ou dificuldade que provoque a curiosidade e a atenção e estimule o pensamento do aluno.

Entretanto, ao movimento da Escola Nova é atribuída uma missão redentora capaz de atuar sobre a sociedade como uma instância corretora dos seus desvios, tornando-a melhor e mais próxima do modelo de perfeição social idealizada, de modo que a atuação qualitativa da

competência dos educadores se dava sob a égide da ideologia dominante, e ao saber fazer dos educandos acrescentava-se o saber comportar-se.

Nesse sentido, como analisado na primeira seção desse estudo, as reformas e os programas de ensino em Minas Gerais contêm sugestões e conselhos que os mestres devem converter em experiências, atividades e exercícios, sendo estes necessários para dirigir, completar e, tanto quanto possível, sistematizar o processo ensino-aprendizagem. De forma que o processo pedagógico será concebido como se a ele fosse possível imprimir uma racionalidade objetiva, neutra e eficiente, aplicável em qualquer situação. De modo que a técnica de ensino é um componente da racionalidade que se busca imprimir ao processo pedagógico. Assim, a racionalidade de tais meios está subordinada aos fins, sem dúvida capazes de dar suporte aos meios, aos instrumentos e às suas funções.

Em Minas Gerais, as intervenções legais através das Reformas do Ensino Primário, os impressos como os manuais pedagógicos e os periódicos, como a Revista do Ensino, foram utilizados como dispositivos eficientes com o objetivo de pôr em circulação as propostas para a modernização educacional, no período em apreço. Ao mesmo tempo que, enquanto fontes históricas, evidenciam as tensões entre as prescrições e as possibilidades práticas, como analisaremos no cotidiano escolar do Grupo Escolar de Ibiá, na seção 3 desse estudo. Essas tensões tomaram forma concreta nas realizações subsequentes às ações educacionais republicanas equilibrando-se entre a criação de polos irradiadores de inovações e as dificuldades para implementação efetiva destas novas práticas pedagógica.

Nessa conjuntura, para compreender o papel da educação, é necessário inicialmente compreendê-la como parte integrante da própria sociedade. Assim, antes de ser uma exigência escolar, a escolarização é uma exigência de caráter sociocultural. Sendo necessário ir para além da cultura propriamente escolar para inserir a escola na cultura e na sociedade de que é parte (ARAÚJO, 2008). Contudo, como vimos na primeira seção desse estudo os processos de urbanização e disseminação da educação pública haviam provocado as transformações no cenário nacional e se refletiam no estado de Minas. Embora algumas mudanças se expressassem de forma experimental e imperfeita em diferentes níveis, a sociedade avançava para a consolidação da ordem burguesa no período da Era Vargas.

Nesse contexto, o pequeno município de Ibiá <sup>35</sup> até 1946, só possuía um grupo escolar, assumindo este um papel importante de superação em relação à organização escolar existente até então. Servindo de modelo de conformação de um novo mundo urbano, civilizado e

---

<sup>35</sup> Em 07 de setembro de 1923 criou-se o município de Ibiá, emancipado pela Lei nº 483.



moderno, o Grupo Escolar de Ibiá se apresenta à cena urbana do município como modelo a ser imitado. Todavia, é preciso compreender, no contexto de propagação dos Grupos Escolares, o que era tido como moderno e como era possível materializar esse mundo moderno. Moderno eram o urbano, a máquina, o novo e o que poderia ser cientificamente comprovado. Assim, como causa do esforço de modernização educacional, temos os incipientes processos de urbanização<sup>36</sup> e industrialização da sociedade, bem como o desenvolvimento das ciências, sobretudo a psicologia. Dessa maneira, a escola deveria passar por um processo de reformas que a reconfigurassem segundo os novos e modernos preceitos da pedagogia. Nesse contexto, a escola seria marcada por adaptações a novos métodos, horários, currículo e ritos cívicos, além de outras mudanças que se estabelecem no diálogo entre essa instituição e as cidades pelos limites e pelas dificuldades encontradas durante o percurso de consolidação da escola pública primária nos diferentes municípios mineiros.

### **2.2.1 A nova pedagogia em diferentes abordagens: método intuitivo e método ativo**

Como analisado na seção primeira desse estudo, com a criação e instalação dos Grupos Escolares ocorreu uma nova ordenação dos tempos e espaços, a divisão do trabalho docente, a adoção sistemática do ensino simultâneo e a classificação ordinária dos alunos para a formação das classes, entre outros aspectos, que constituem-se como elementos de racionalização, controle e eficiência considerados fundamentais no empreendimento de moralização da infância, em voga já no século XIX. A escola torna-se um espaço específico de socialização, vinculada à existência de saberes objetivados, e o tempo escolar constitui-se como um novo regulador das condutas. Nesse contexto, a prática pedagógica passa a ser vinculada à moral, tornando importante não somente instruir, mas também educar, o que significou a integração da vigilância e do controle na relação pedagógica estabelecida entre educadores e educandos.

Nessa conjuntura, foram implantadas as novas doutrinas pedagógicas, transformadas em princípios norteadores da prática educativa, colocando em perspectiva as matrizes discursivas que, desde o final do século XIX, reiteraram a validade dessa renovação pedagógica, culminando com a análise dos ajustes entre o método intuitivo e as proposições mais inovadoras da escola ativa.

O método intuitivo já era reclamado bem antes do movimento da Escola Nova, mas foi julgado como ícone da modernidade do ensino primário no final do século XIX e início do

---

<sup>36</sup> Sobre o processo de urbanização do município de Ibiá veremos na próxima seção desse estudo.

século XX, considerado pelos reformadores do ensino público como a base da escola primária moderna, foi adotado nos grupos escolares mineiros devido às supostas melhores condições materiais dessas instituições de ensino. Contudo, ratificamos que toda concepção pedagógica ao explicitar finalidades também orienta práticas e, para isso, depende de uma série de mediações e da criação de estratégias e dispositivos que passam a integrar, junto com os aspectos teóricos, um sistema prático-pedagógico (VALDEMARIN, 2010).

Assim, o método de ensino foi apresentado de forma simplista e/ou reducionista como um conjunto de procedimentos, derivados de uma teoria do conhecimento que atribui aos sentidos o ponto de partida da formação das ideias e dos pensamentos claros, fundamentado na intuição sensível onde se aprende pela vista, pelo ouvido, pelo olfato e pela gustação. Desta forma, o método intuitivo, ao aproximar a escola ao cotidiano da criança por meio do programa de estudos, selecionado segundo o critério de utilidade, possibilitou a observação de objetos conhecidos que, sistematizados e apresentados aos sentidos, formaram ideias que ampliaram e aprofundaram o já sabido.

Nesse sentido, o método intuitivo foi uma das formas encontradas para que a racionalização do ensino se tornasse possível através da educação dos sentidos, pela observação direta dos objetos e das coisas da natureza, possibilitando uma nova relação com o conhecimento. Tal método foi instrumentalizado didaticamente por intermédio dos manuais intitulados “Lições de Coisas”<sup>37</sup> que pretendiam facilitar sua aplicação. A valorização da intuição como facilitadora das aquisições dos processos de aprendizagem disseminou a prática da educação dos sentidos, de forma que a educação, através da observação das coisas, ao invés da valorização do ensino pelas palavras (pedagogia tradicional), deveria fazer com que a criança, educando os sentidos e educada através deles, adquirisse o conhecimento de forma concreta e prazerosa (VALDEMARIN, 2010).

A superioridade do método intuitivo consistia na apresentação de objetos para serem observados e manipulados pelos alunos, sendo que o conhecimento se processaria na criança a partir dos dados fornecidos pelo próprio objeto. Nesse intuito, os grupos escolares permitiram uma melhor organização e utilização do método nas salas de aula, além do incentivo para a criação dos museus pedagógicos e equipamentos que dariam visibilidade ao conteúdo do método intuitivo, ou seja, dispor, observar e experimentar as coisas. Assim, também foi

---

<sup>37</sup> Com Rui Barbosa que esta discussão será difundida, nos Pareceres da Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública elaborados em 1882. Nestes documentos, o autor possibilita a divulgação do método intuitivo e das lições de coisas a partir da tradução do livro de Norman Allisson Calkins “Primeiras Lições de Coisas, manual de ensino elementar para uso de pais e professores”.

estimulada a criação dos museus escolares com o objetivo de produzir uma relação intuitiva com o conhecimento, de forma que deveriam ser um espaço de exposição de coisas e objetos para serem apreciados, tornando o ensino concreto, sem abstrações, como queriam os precursores do método. Estes espaços compunham-se de peças e materiais de variadas origens, além de cartazes de diferentes naturezas, como desenhos de animais, atlas geográficos etc.

A palavra intuição foi introduzida no vocabulário pedagógico pelos alemães, significando o conhecimento sensível, a percepção sensível e material. Refere-se à presença das coisas, dos objetos, ante o exame direto dos órgãos dos sentidos. Intuir, nessa perspectiva, é pensar mediante a percepção dos objetos. (...) A ênfase dada pelo método de ensino intuitivo ao empírico, a observação direta, ao ver, sentir e tocar é, pois, alicerçada no pressuposto de que o conhecimento tem início na operação dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir das quais seriam produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos, transformadas em matéria-prima das ideias, as quais, acrescidas da imaginação e do raciocínio, possibilitariam o desenvolvimento da capacidade de julgamento e de discernimento. (TEIVE, 2008, p. 112)

Nesse contexto, com a difusão da escolarização e o aumento das funções a ela atribuídas, formação moral e instrução elementar, a necessidade de formar professores fomentou o movimento de renovação pedagógica que depositou no método de ensino as esperanças de realização dos propósitos filosóficos e sociais consensualmente aceitos. O método de ensino é configurado em um repertório de regras comuns, simplificadas, que podem ser entendidas, memorizadas e repetidas por todos de modo a participarem, mesmo que discursivamente, das inovações pretendidas. Regras sintéticas exercitadas com os diferentes conteúdos, compondo modelos de aulas ou lições metodicamente descritas em diálogos, que explicitam ao professor o raciocínio a ser desenvolvido na aplicação do método, fixando o ponto de partida no objeto conhecido e sua progressão para a palavra que o traduz em ideia.

A prática pedagógica encontrava-se facilmente definida em modelos a serem exercitados pelos professores mineiros: pelas descrições dos programas e nas reformas de ensino, em cursos de formação de professores, através da leitura de manuais e horas de reuniões de estudo das teorias descritas nos periódicos. Como podemos confirmar na orientação ministrada pela assistente técnica regional Leonilda Scarpellini Montandon, no termo de visita de 21 de outubro de 1932, do Grupo Escolar de Ibiá.

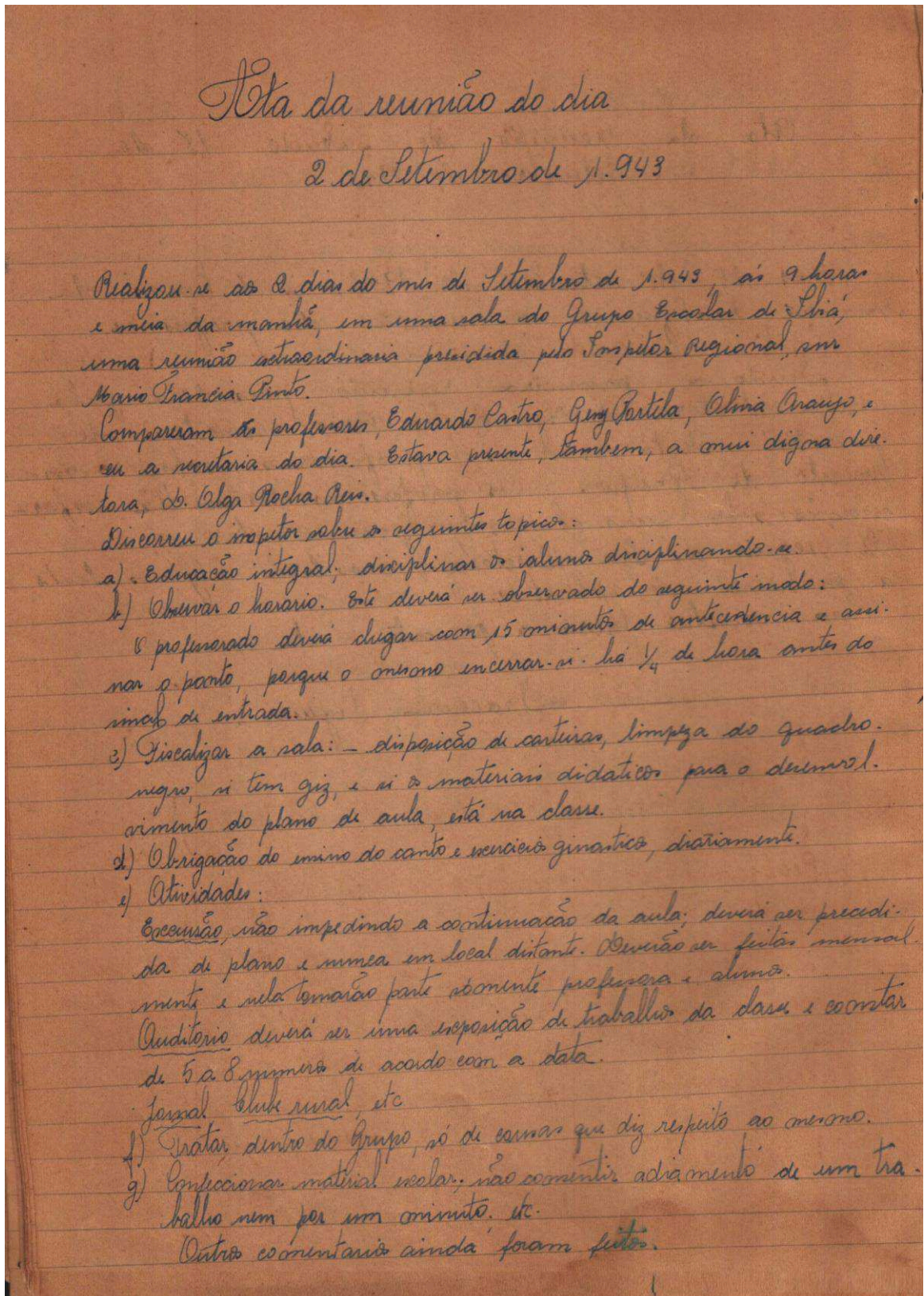
Acompanhem cuidadosamente as notas pedagógicas publicadas no Minas Gerais; leiam, analisem e apliquem as orientações contidas na Revista do Ensino; façam das reuniões de quinta-feira, sessões de estudo intenso e inteligente, discutindo métodos e planos de lição elaborados por qualquer dos professores, acompanhando a crítica e sugestões que melhorem e aperfeiçoem

os processos apresentados não plano. Seja, assim, a hora de leitura, uma hora verdadeiramente aproveitável e interessante, que decorra ativamente, sem monotonia, nem bocejos. (MINAS GERAIS, 1932a, p. 4)

Nessa conjuntura, as exposições pedagógicas se converteram em momentos de visibilidade à educação, como forma de divulgação das novas teorias e/ou possibilidades de ensino e aprendizagem, de forma que tais exposições eram compreendidas como indicadoras das renovações metodológicas, contribuindo para disposição das coisas para despertar e educar os sentidos, produzindo uma aproximação com a natureza e a capacidade que o homem possui para transformá-la através do poder da ciência. Nesse aspecto, as inovações metodológicas da educação foram produtos e produtoras de mudanças das formas de pensamento e de posturas, mudanças significativas em relação a vários aspectos da vida dos educadores e seus educandos, de maneira que essas inovações na educação, incluindo os novos métodos de ensino-aprendizagem, entre eles, o método intuitivo, foram também instrumentos destas mudanças.

Contudo, a imposição de um método e/ou novos procedimentos de ensino esbarram em problemas cujas soluções não estão prescritas nos manuais, exposições e/ou museus. Assim, a apropriação e reapropriação que os professores fizeram das concepções dos métodos, e dos manuais que facilitariam seu estudo e aplicação, estavam intrinsecamente ligadas aos desafios de colocá-los em prática. Na ata da reunião dos professores do Grupo Escolar de Ibiá de 1943 percebemos uma série de prescrições quanto as práticas pedagógicas e suas possíveis formas de apropriação enquanto práticas de ensino.

FIGURA 5: Práticas pedagógicas e práticas de ensino no Grupo Escolar de Ibiá.



Fonte: Livro de Ata de Reunião de Professores (1937-49)

Todavia, apesar de todas as dificuldades encontradas na aplicação dos novos métodos, podemos afirmar que os discursos e saberes veiculados neste período produziram mudanças sistemáticas na prática docente e no cotidiano do Grupo Escolar de Ibiá. Os professores se percebem capazes de colocar o aluno em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, o educando pudesse buscar conhecimentos e experiências.

Por conseguinte, o método ativo põe foco na aprendizagem, no ritmo do educando que dita o ensino e permite, por sua iniciativa, a sua própria aprendizagem. Desta forma, o aluno aprende melhor o que faz por si próprio; não se trata apenas de aprender fazendo, no sentido de trabalho manual, ações de manipulação de objetos, trata-se de colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade global que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, expressão verbal, escrita e outras. Desta maneira, o centro da atividade escolar não será o professor nem a matéria, será o aluno ativo e investigador. Para tanto, os professores incentivam, orientam e organizam as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos. Por isso, o método ativo dá grande importância às técnicas de ensino como trabalho de grupo, atividades cooperativas, estudo dirigido, pesquisas, excursões, projetos e experimentações.

Os projetos implicam a globalização dos conhecimentos; são ativos por excelência; melhor se desenvolvem em comunidade, com exercício de ação autônoma em muitos casos. Repercutem frequentemente no lar, interessando os pais pelo trabalho da escola. É, enfim, a vida transplantada para o seio das classes, com toda a riqueza de seus aspectos de ação, pensamento e sentimento. (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 207)

Assim, como elucidado acima por Lourenço Filho, a eficiência do método ativo é avaliada por sua capacidade de adaptar o indivíduo ao meio segundo suas aptidões. O processo de aprendizagem, nesses termos, é determinado pela criança, individualmente considerada, e pela sociedade, à qual compete orientar e dar sentido ao processo de aprendizagem. Assim, cabe à escola garantir ao aluno o controle científico do meio em que se processa a aprendizagem; isso significa oferecer-lhe um ambiente de aprendizagem suficientemente diversificado, capaz de atender à heterogeneidade de sua clientela. Significa, ainda, proporcionar as condições de ensino adequadas, isto é, métodos que enfatizem a atividade do aluno e seu interesse em aprender. Isto explica a importância dos métodos no movimento escolanovista mineiro, a preocupação de Francisco Campos em divulgá-los e o empenho de seus sucessores em garantir sua aplicação.

De forma geral, em Minas o ensino ativo também ocorreu por meio do método de Projetos de Kilpatrick<sup>38</sup>, a aprendizagem da leitura pelo método global e a ênfase nas atividades de socialização e em disciplinas como canto, trabalhos manuais, desenho e educação física. Lembrando que, nesse período, a importante função do sentido de criar no indivíduo o desejo de colaborar na construção de uma pátria una, que tem no homem brasileiro, produtivo e disciplinado, a base da nação progressista. Assim, as atividades de socialização como auditório, excursões, clubes de leitura, dentre outros, foram introduzidas no currículo com o intuito de manter o vínculo escola/sociedade.

Os passos básicos do método ativo são: a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesmo; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções a prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida. (LUCKESI, 1990, p. 58)

Nesse contexto, todo o processo apresentado acima por Luckesi foi acompanhado e sustentado por um trabalho intenso de teorização com base nos fundamentos filosóficos e científicos da renovação pedagógica. O trabalho da Escola Nova formou um projeto de educação ativa cujo movimento vinculava a pedagogia às ciências humanas, além de reconhecer a importância da criança no processo educacional, valorizar o fazer na aprendizagem e apontar o estudo do ambiente como essencial à aprendizagem, incentivando a socialização através de trabalhos em grupo.

Todavia, a eficiência do ensino, além de impor uma certa postura diante dos problemas educacionais, exige o domínio do método e depende de procedimentos como observar, testar, medir e avaliar. Depende de uma estrutura administrativa pedagógica capaz de garantir uma abordagem científica no tratamento das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, bem como de pessoas capacitadas ao exercício de suas funções. De maneira que se espera dos professores algo mais que a simples transmissão de conhecimentos; espera-se que eles despertem no aluno a vontade de aprender, que planejem e desenvolvam atividades que mobilizem as habilidades intelectuais, estimulem o espírito de cooperação e atendam às

---

<sup>38</sup> A modernidade, marcada pela contradição entre a suposta autonomia do indivíduo e as condições sociais desfavoráveis à sua realização, fortalece a crença no sujeito; é o que evidencia, por exemplo, Kilpatrick, ao elaborar, em 1918, um método de ensino centrado no aluno, mais especificamente em sua ação inteligente, ou seja, guiada por propósitos claros e precisos. Mediante a noção de projeto, tal método permite analisar a contradição apontada.

diferenças individuais. Para tanto, reafirmam que era preciso que os docentes cumprissem seu papel: reconhecer a criança como sujeito da aprendizagem e dominar os métodos de ensino.

### **2.3 Os Manuais pedagógicos como estratégia de formação e instrução dos professores mineiros**

Como vimos até aqui, para divulgação das concepções da escola nova, de modo a caracterizá-las como inovação imprescindível às novas condições políticas e econômicas do país, foram necessárias mudanças de estratégias para fazê-las circular e serem incorporadas ao cotidiano escolar, de maneira que o livro se torna um grande veículo de divulgação, sendo esses estruturados em consonância com os novos princípios educacionais e socioeconômicos do período em apreço.

Se, por um lado, é necessário situar o impresso de uso escolar relativamente às modalidades diferenciadas de concepção pedagógica que presidem a sua produção e distribuição, por outro lado é necessário pensar que, uma vez produzido e distribuído, o impresso de destinação escolar pode ganhar vida própria, sendo objeto de usos não previstos pelas regras que presidiram a sua produção. O que significa também que um mesmo impresso pode comportar usos muito diferenciados em tempos e em espaços distintos. O que significa ainda que sua credibilidade como fonte historiográfica que informa sobre os usos que dele foram feitos é largamente dependente da possibilidade de circunscrever, com o recurso a outras fontes, situações de uso bem configuradas. E que determinar as estratégias políticas, pedagógicas e editoriais que produziram e fizeram circular um impresso é condição necessária, mas não suficiente para se dar conta dos usos que dele são feitos. (CARVALHO, 1998, p. 39)

De fato, os impressos pedagógicos compuseram uma estratégia decisiva para a divulgação dos novos conhecimentos sobre a aprendizagem e suas novas diretrizes, tornando-os acessíveis aos professores. O manual de *Lições de Coisas*, de Normam Allison Calkins, por exemplo, constitui-se na imagem da sociedade capitalista que o produziu e em um meio privilegiado para disseminar essa imagem, assegurando a sua reprodução. A utilização de tal manual pelos professores da escola primária servia aos interesses dos organizadores do nascente sistema de instrução pública brasileira, interessados em modificar a prática pedagógica do professorado, assegurando-lhes um novo modo de pensar e de agir relativamente à situação de ensino escolarizado, o que deveria contribuir para a instauração de uma nova cultura escolar.



A bibliografia pedagógica<sup>39</sup> produzida e editada nesse período contribuiu para delinear uma agenda de transformações pretendidas, apresentando os conteúdos mais rapidamente adaptáveis e as medidas que podiam ser identificadas com sua adoção, além de uma síntese compreensiva do sistema pedagógico em vigor. Inspiradas principalmente nas proposições de John Dewey e Willian Kilpatrick, as diretrizes da educação nova priorizaram o contexto no qual se desenvolve a escolarização no Brasil na década de 1930 e 40, com base nas experiências do aluno, na sua inserção na sociedade e no desenvolvimento de sua autonomia.

Nessa conjuntura, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) expressava uma direção para a renovação educacional, contudo seus sentidos já vinham sendo explicitados simultaneamente por meio de bibliografias distintas que induziam mudanças na mentalidade dos professores. Os livros reunidos em coleções construíram a representação do novo conhecimento, demarcando também um espaço irradiador. E para a ação educacional no que se refere aos programas, essa bibliografia contribuiu para a criação de lugares e conteúdos que pudessem tornar praticáveis e visíveis as mudanças pretendidas.

A dificuldade mais explícita era, no entanto, introduzir novos procedimentos para minimizar a rigidez do programa conformado por áreas do conhecimento, em um sistema que tinha nas disciplinas sua configuração determinante. Essa estratégia de difusão de ideias colocou em circulação o vocabulário da renovação pedagógica, orientando a interpretação do público leitor e homogeneizando discursivamente as suas aspirações. A circulação das novas ideias disponibilizou um estoque de referências conceituais que foram interpretadas mediante uma rede de relações que produziu sentidos mediante sua aplicação.

Embora as atividades compiladas nos manuais não devam ser tomadas como efetivamente realizadas, sua prescrição é legitimada pelos próprios autores como o registro e a síntese de práticas bem-sucedidas e validadas pela experiência docente. Isto porque seus autores apoiaram-se em sua própria experiência de magistério e/ou na ocupação de cargos da administração escolar, e demonstravam familiaridade e domínio da literatura pedagógica, sendo capazes de nela discriminar os aspectos que podiam ser transformados em orientações para a prática. Além de se intitularem grandes conhecedores da legislação educacional, trabalhavam com afincamento na busca de alternativas para a introdução de inovações pedagógicas em consonância com os novos métodos de ensino.

---

<sup>39</sup> Lourenço Filho se serviu da editora Melhoramentos onde organizou em 1926 a “Biblioteca de Educação”, primeira coleção de divulgação de textos pedagógicos do país, Fernando de Azevedo constituiu sua base na Companhia Editora Nacional, onde criou, em 1931, a “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, com cinco coleções, entre as quais se destacou a “Coleção Brasileira” (SAVIANI, 2007, p. 206).

Nessa tipologia de livros, em geral, a primeira parte é dedicada à fundamentação teórica, resumidamente exposta, que preconiza a aprendizagem baseada nas percepções dos sentidos que, exercitadas e dirigidas pelas atividades escolares, produziram o conhecimento desejado. Essa fundamentação teórica, além de informar o leitor visado (o professor), possibilita a constituição de uma homogeneidade discursiva. (...) O método de ensino é apresentado como o recurso pedagógico capaz de atender às demandas da sociedade, formando indivíduos portadores das habilidades básicas, como ler, escrever, calcular, e que valoriza o progresso científico e industrial de modo a dar-lhe prosseguimento por meio da formação escolar. (VALDEMARIN, 2010, p. 21)

De acordo com o exposto por Valdemarin, o método de ensino descrito nos manuais era entendido como uma orientação segura para a condução dos alunos por parte do professor nas salas de aula. Para tanto, foram elaborados segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro que, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte também no material essencial para o professor, expondo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades.

Desta maneira, os manuais operavam nos detalhes e nos procedimentos técnicos, e seus autores apropriavam-se das teorias com inventividade para desencadear e conformar novas práticas. Operando em um sistema prévio de ideias, produziam versões praticáveis da teoria nas condições específicas da escola brasileira daquele tempo. Os manuais compendiam e sistematizavam os saberes instituídos como necessários ao exercício da docência.

Entretanto, no senso comum e de forma intencional na autoridade magistral da enunciação que o constituía como súpula ou compêndio desses saberes, são apagadas as marcas das circunstâncias históricas específicas que presidiram a sua produção, fazendo com que esses impressos se confundissem com o próprio campo da pedagogia que se propunha a compendiar. Assim, os manuais pedagógicos passam a ser organizados com a pretensão de totalizar e sistematizar doutrinariamente um campo de saberes, o da pedagogia, investindo-o do caráter de corpus de conhecimentos dedutivamente derivados de conhecimentos filosóficos ou científicos.

Vale ressaltar que os manuais surgem como um novo tipo de literatura com peso significativo na configuração do campo da pedagogia, mas com objetos culturais datados, produzidos em circunstâncias marcadas por estratégias políticas, pedagógicas e editoriais determinadas.

A história cultural, tal como entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momento uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. [...] As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico

fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 2002, p. 17)

Desse modo, os manuais pedagógicos se tornaram um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como da sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino de seu tempo. Nesse entendimento, o manual didático é um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, além de nos permitir ler as marcas de uso dos prescritos e de destinatário, fornecendo indícios sobre as práticas que formalizam os seus usos.

Portanto, os manuais apresentam também o seu peso documental fortemente marcado por sua relação com a estratégia de que são produtos, o que significa dizer que as informações que fornecem sobre as leituras de que são objetos são mediadas por sua configuração como produto de estratégias determinadas.

Nesse sentido, ganham vida própria, passando a circular por circuitos estranhos à situação particular em que foram produzidos, difundindo um modelo de configuração do campo doutrinário da pedagogia que seria apropriado segundo códigos inscritos em contextos culturais e políticos muito distintos. Essa literatura sedimentou um modelo de organização do campo dos saberes pedagógicos organizado segundo uma articulação linear e descendente entre o que era definido como ciência pura, aplicada e prática.

Nesse contexto, o manual pedagógico aparece como principal instrumento de formação do professor, garantindo ao mesmo tempo a veiculação de métodos e conteúdos, de acordo com as prescrições de poder estabelecidas pelo Estado. Assim, podemos afirmar que nesses manuais encontra-se uma síntese dos saberes e das práticas pedagógicas, predominantemente do ideário escolanovista, que eram consideradas necessárias para que os docentes pudessem exercer, com eficiência e êxito, suas atividades no magistério primário. Constituem-se, assim, em um corpus de análise a partir de critérios que levam em conta o seu uso como impressos destinados à leitura para a formação de professores.

No livro de atas de reuniões dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, realizadas entre 20 de maio de 1937 a 26 de outubro de 1946, estão registradas nas reuniões de quinta-feira os movimentos de leituras e inferências das mesmas para aplicabilidade no fazer pedagógico do Grupo Escolar, a partir de referências teóricas específicas. O que pode ser constatado também pelo livro de Termo de Visita dos Inspectores Regionais da 7ª Circunscrição Literária<sup>40</sup>, entre os

---

<sup>40</sup> O Decreto-Lei 38, de 3 de janeiro de 1938, cria a Inspeção de Assistência Técnica do Ensino. “Considerando ter sido deliberada pelo governo a delimitação do Estado em circunscrições, para que, na sede de cada uma delas,

anos de 1932 a 1946, indicações de leituras e horas de estudo de livros e/ou manuais que reforçam nossa tese inicial. Pois, ao longo dos anos os referenciais de estudos desses professores se restringiram basicamente em duas obras: *Didática da Escola Nova*, de Alfredo Miguel Aguayo e a *A técnica da pedagogia moderna*, de Everardo Backeuser. Esses manuais, como foram selecionados, e como organizavam os saberes que se impunham como necessários à prática docente, seriam capazes de extrair analiticamente os princípios escolanovistas e aplicá-los? Essa pergunta, se possível resposta, tentaremos responder na próxima seção desse estudo.

Em suma, encontra-se descrito nos manuais pedagógicos os modelos de exercícios escolares veiculados nos programas de estudos que constituem o currículo que descrevem a repartição do tempo escolar e hierarquiza os conhecimentos e habilidades a serem adquiridas, em consonância com os objetivos para a formação continuada dos professores, além da sequência de atividades articuladas de modo a compor um método para ensinar, atestando sua importante função para a docência. Estamos, assim, diante de um conteúdo que, valendo-se de inúmeras formas e dispositivos de inculcação e repetição, garante sua continuidade legitimando a criação de comunidades, de sistemas de valores, de padrões de comportamento e de mecanismos de diferenciação social através da constituição do hábito culto, que diferencia os participantes do sistema educacional (BOURDIEU, 1992). Assim, a exposição do conteúdo e da metodologia apresentada nos manuais nos possibilita analisar de quantos mecanismos se vale a instituição escolar para proceder a inculcação de valores e padrões de comportamento.

Diante dessas considerações, os manuais escolares são entendidos por Roger Chartier como objeto cultural e espaço de memória, uma vez que refletem, como espelho da sociedade que os produziu, os valores, atitudes e ideologias hegemônicas, bem como a forma de ensinar e de aprender consideradas válidas. Os manuais constituem-se como valioso instrumento para analisar o discurso pedagógico, possibilitando compreender como e por que determinados saberes e práticas escolares conseguiram conquistar o estatuto de verdade, adquirindo autoridade e legitimidade, contribuindo para forjar uma nova cultura escolar.

Vale ressaltar que, no desenvolvimento e circulação de ideias, os manuais vinculam-se a propósitos coletivos e abrangentes, pois são dispositivos para provocar mudanças no sistema educacional, focalizando os procedimentos cotidianos. Neles a teoria é apresentada em sínteses

---

se centralizem e associem – dando-lhes maior eficiência – serviços a cargo de diversos departamentos do Estado; considerando que a nova organização de circunscrições consultará especialmente os interesses da Assistência Técnica do Ensino. Art. 3º. Esta inspetoria compor-se-á de 27 inspetores técnicos regionais do ensino e será chefiada pelo auxiliar técnico do Secretário da educação. 2º Circunscrição. Sede: Patos. Municípios: Patos, Paracatu, Patrocínio, São Gotardo, Tiros, João Pinheiro, Monte Carmelo, Coromandel, Rio Paranaíba, Ibiá e Carmo do Paranaíba” (MINAS GERAIS, 1939, p. 5-8).

compreensivas e a ênfase recai sobre as atividades didáticas, pois destinam-se a formar novos professores e auxiliar aqueles já formados, aliando-se à modernização pedagógica. Podemos constatar isto na orientação ministrada pela assistente técnica regional Leonilda Scarpellini Montandon, no termo de visita de 1º de setembro de 1933, do Grupo Escolar de Ibiá.

Não basta, Sr.<sup>a</sup> professoras, que se apliquem alguns processos e métodos modernos de ensino, para que se considere introduzida e observada a nova pedagogia. Para a transformação da escola, necessário se torna também, que o espírito do professor se modifique e se adapte ao novo sistema de educação. E para que essa modificação se realize de modo vantajoso, a leitura contínua e assimilada de livros didáticos, de bons pedagogos como Ferrière, John Dewey e muitos outros, é o meio mais rápido e eficaz. Leiam, pois, Senhoras mestras, leiam muito e muito! (MINAS GERAIS, 1933, p. 6)

Nesse sentido, convém destacar que esses livros são elaborados a partir de prescrições, desenvolvendo uma forma mais detalhada os temas previstos para estudo e indicando, inclusive, as formas pelas quais os conteúdos deveriam ser transmitidos. Ao mesmo tempo, apresenta a síntese de uma ampla literatura, produzida por diversos nomes e relacionada a diferentes áreas, como a psicologia, a sociologia, a biologia etc. Assim, os manuais constituem-se a partir da explicação que os seus autores fizeram de algumas ideias, criando uma categoria específica de formulações sobre modos de se organizar a aula.

A produção de manuais didáticos e os processos formativos institucionais são entrelaçados nos movimentos do autor: são professores que atuam na formação de professores, mas também orientam institucionalmente o trabalho docente pela ocupação de cargos que é referendada com a produção do manual, que também consolida uma área de conhecimentos institucionalizada. Nos textos produzidos, são encontradas referências das práticas estabelecidas e daquelas emergentes, cuja compatibilização atribui significados para as novas tendências que surgem no cenário intelectual e, por isso, têm influência decisiva no desenvolvimento da cultura pedagógica, contribuindo para que determinadas proposições se tornem hegemônicas. (VALDEMARIN, 2010, p. 130)

Nosso estudo considera os manuais pedagógicos como formas simbólicas por possuírem tais aspectos caracterizadores; como descrito acima por Valdemarin, estes são intencionais, pois têm em sua elaboração o interesse de levar aos futuros professores aquilo que seus autores e as instituições que regulamentam sua produção consideram os conhecimentos mais importantes. Seus autores apropriando-se das referências contextuais e conjunturais, elaboram um produto didático destinado da posição que ocupam nesse mesmo sistema, dirigentes e conhecedores do

dia a dia escolar, que lhes permite, ao mesmo tempo, acompanhar e afiançar as mudanças desejadas.

Portanto, os manuais, ao fornecer itinerários de antemão esboçados, tornam-se instrumentos imprescindíveis de instrumentalização das práticas escolares. Sua influência recai sobre a sociedade, em um momento histórico de profundas transformações em que a educação elementar é considerada um veículo de socialização obrigatório, capaz de contribuir para recriar o imaginário popular com base em novos valores, instaurando uma nova sociabilidade.

Como elucida Marta Carvalho (1998), esse apelo circula no Brasil em torno de uma crença generalizada no papel da educação como arma para se construir uma unidade nacional e para se solucionar problemas sociais. A campanha veiculada pela Associação Brasileira de Educação (ABE) defende a disciplinarização dos hábitos de trabalho, condição concebida como indispensável diante das exigências do mundo moderno. Para tanto, propunha-se o ensino centrado na constituição integral do indivíduo e uma formação predominantemente moral e higiênica.

Como esclarecem algumas observações de Roger Chartier (1990) acerca da produção de textos e leituras em um determinado espaço, os textos de pedagogia, metodologias e práticas de ensino correspondem a uma das instâncias pelas quais se procura exercer, de algum modo e à distância, a autoridade de instruir e controlar o trabalho pedagógico, pois produzem e fazem circular um modelo ideal de professor no campo educacional.

Contudo, os manuais são também convencionais, pois seguem as regras que regulamentam a produção de materiais impressos, mas também são referenciais, pois representam e dizem algo sobre os conhecimentos necessários para a formação do professor. Assim, a produção dos manuais constitui-se em uma atividade retórica destinada à sedução, ao convencimento e à conversão, fornecendo um “repertório de modelos e hipóteses” (CERTEAU, 2005). Desta forma, fica patente que os manuais são contextuais, por serem produzidos em contextos sociais e históricos que de uma maneira ou de outra influenciam na sua produção, e que se inserem na premissa estratégica de moldar a mentalidade do leitor por meio dos textos.

Consequentemente, os impressos pedagógicos institucionalizaram-se como estratégias articuladas, em um contexto de reforma escolar, de configuração de uma materialidade que se finaliza como dispositivo modelador de práticas de leitura e de novos modelos de formação de professores e na proposição dos conhecimentos pedagógicos reconhecidos como socialmente válidos. Desta forma, se constituem como produto de táticas que deixam ler as marcas de usos prescritos e de destinação visada; fornecem indícios sobre as práticas escolares que se formalizam nos seus usos, e configuram como peso documental fortemente demarcado por sua

relação com as estratégias das quais são produtos.

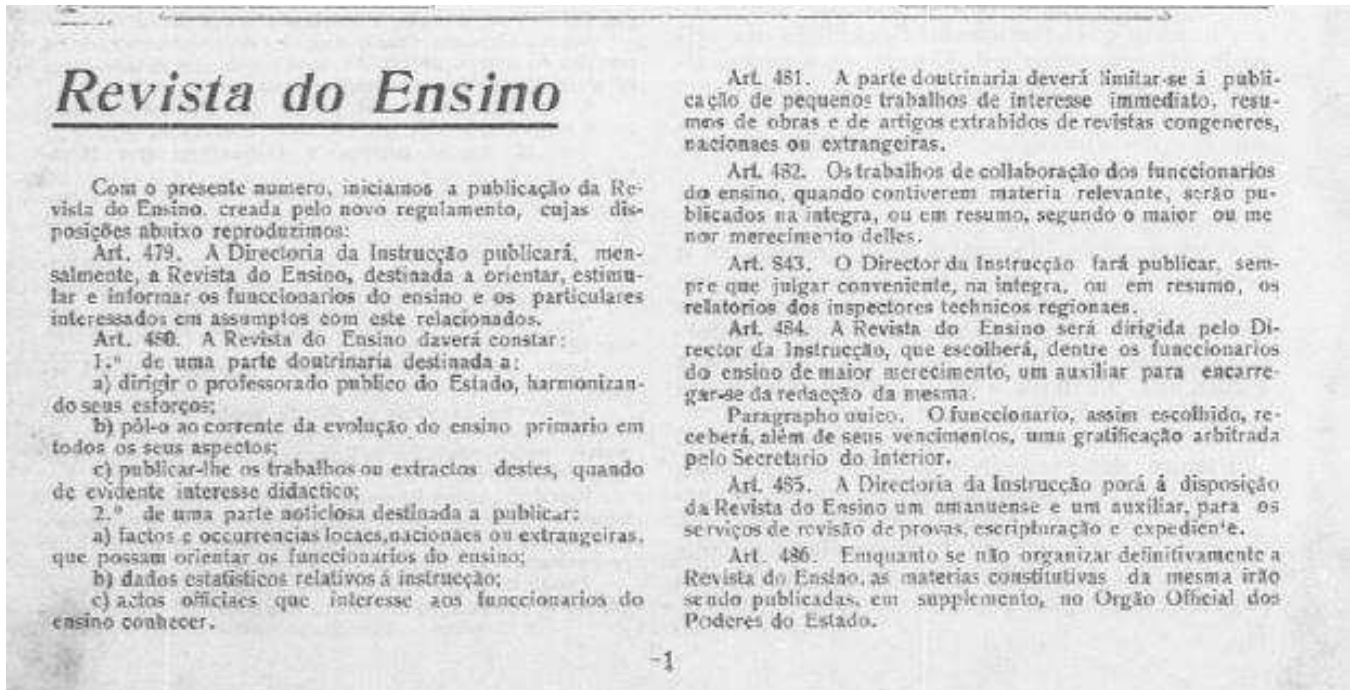
#### **2.4 A Revista do Ensino como estratégia de circulação dos novos ideais educacionais em Minas Gerais**

A Revista do Ensino apresenta-se como uma das fontes de nosso trabalho de pesquisa, sendo um importante canal de comunicação do governo do estado com os professores, chegando às mais longínquas cidades do interior de Minas. Através desta fonte foi possível rastrear os caminhos pelos quais o ideário escolanovista chegava a Minas Gerais, especificamente no Grupo Escolar de Ibiá. Assim, através das atas de reuniões dos professores e os termos de visitas dos inspetores técnicos, foi possível analisar de que forma este ideário era apropriado e repassado aos professores dessa instituição de ensino, como veremos nas próximas seções desse estudo.

Como uma das estratégias de formação de professores, a Revista do Ensino, forjada a partir da reforma educacional de Francisco Campos, foi um dos impressos responsáveis por coordenar o movimento de mudança na cultura pedagógica do professorado mineiro no período em apreço. Pois, como impresso pedagógico oficial, traços das políticas educacionais mineiras estarão presentes em suas páginas, por meio de estratégias e mecanismos que poderiam ser considerados periféricos, mas que, neste caso, são fundamentais para perceber a composição e transmissão de mensagens que se pretende divulgar e inculcar junto aos professores da rede pública mineira.

A Revista do Ensino foi criada originalmente em 1892, no governo do presidente da província de Minas Gerais, Afonso Pena, ao realizar a primeira Reforma no ensino do período republicano. Nesse período, o secretário do interior, Silviano Brandão, era responsável pela educação no estado. Tal reforma implementada a partir da Lei nº. 41 de 3 de agosto de 1892, criava, no § 18 do artigo 27, a *Revista do Ensino* mineira, sua impressão e administração ficaria a cargo da imprensa do estado tendo esta uma edição mensal ou quinzenal. Constituíam-se em uma publicação oficial sob a responsabilidade da Diretoria da Instrução, enviada a todas as escolas públicas de Minas Gerais inicialmente como um encarte do *Minas Gerais*, órgão oficial do estado, e posteriormente, por meio de assinatura.

FIGURA 6: Diretoria da Instrução: Revista do Ensino



Fonte: Revista do Ensino n.1, 1925

Contudo, circulou durante um curto espaço de tempo, com apenas três números publicados. Em 1925, após 33 anos, foi reativada no governo de Fernando Mello Viana, quando foram editados um total de 175 números. Os anos de 1929 a 1939 constituíram-se nos de edição mais regular, de forma que, até 1934, a Revista do Ensino tinha uma publicação trimestral, de 1934 até o final de 1935, ela se torna mensal, a partir dessa data, adquire caráter bimestral, sendo suspensa em abril de 1940, só voltando a funcionar de forma irregular a partir de 1946. Entre outras interrupções, a maior delas ocorreu no período supracitado, quando não houve sequer uma edição publicada, sendo que em 1946 voltou a circular e foi extinta 25 anos mais tarde.

Entretanto, sua publicação teve relevante longevidade, podendo ser considerado o periódico pedagógico mais representativo da história da educação mineira, não só pela sua permanência ao longo de cinco décadas, mas pelo papel significativo no processo de formação dos professores e de conformação do campo educacional do estado. Assim, a Revista do Ensino constitui um importante instrumento de divulgação das reformas realizadas no período em estudo, sendo enviadas às mais distantes escolas do estado, incluindo escolas infantis, particulares, municipais e federais.



No dia 8 de março de 1925 era publicada novamente a *Revista do Ensino* que, desconsiderando os três números anteriores, iniciava sua edição a partir do número 1. A direção da *Revista*, nesse momento, ficava a cargo do Diretor da Instrução e este poderia selecionar, dentre os funcionários do ensino de “*maior merecimento*”, um auxiliar que se encarregaria da redação e receberia, por isso, uma gratificação. Além disso, um amanuense e um auxiliar para revisão de provas, escrituração e expediente seriam postos à disposição da *Revista*, pela Diretoria da Instrução Pública. O Regulamento previa também que, enquanto não houvesse uma organização definitiva, as matérias da *Revista* seriam publicadas no Órgão Oficial dos Poderes do Estado, até que ela passasse a constituir-se numa publicação independente. (...) A *Revista do Ensino* assume o papel de “órgão de propaganda do que se quer fazer para o aparelho educacional responsável pela educação em Minas Gerais”. Além de suas tradicionais publicações ela passa a editar o *Boletim Pedagógico*, a *Coleção Pedagógica e o Anuário Pedagógico*. O *Boletim* é uma “publicação oficial relativa a assuntos pedagógicos mais ou menos especializados, pesquisas ou realizações práticas, selecionados para este fim pela administração da *Revista*” (art 40. § 1º, dec. nº 11.501/34). A *Coleção Pedagógica* “será constituída de uma série de publicações e de obras pedagógicas originais ou traduzidas, que a *Revista* publicará por aquisição de propriedade ou como combinar com os respectivos autores” (art. 40, § 2º dec. nº 11.501/34). O *Anuário Pedagógico* “será a súpula do movimento educacional do estado durante o ano” (art. 40, § 3º, dec. nº 11.501/34). (PEIXOTO, 2003, p. 155)

Como explicitado por Peixoto, para atingir diretamente os professores, remodelaram a *Revista do Ensino* com vistas, principalmente, à implantação dos preceitos da reforma e à ampliação da circulação e divulgação desse impresso. Como um dos instrumentos de formação do professorado nesse período, teve um papel fundamental na divulgação de exemplos de conduta, modelos de ação pedagógica e sugestões de atividades para aplicação dos novos métodos de ensino. Isto porque o periódico, por sua agilidade de produção e circulação, conseguia captar aspectos do cotidiano pedagógico, quase ao mesmo tempo em que as informações, os embates e as mudanças nas políticas educacionais estavam acontecendo.

Nesse sentido, constitui-se como guia para ação dos professores, e como estratégia para ganhar a adesão dos mesmos para as principais ideias divulgadas pela legislação em vigor, tornando-se um poderoso instrumento de propaganda do Estado, não somente pelos conteúdos que divulgava, mas também na sua materialidade que vai configurando o próprio leitor: os educadores mineiros.

Deste modo, a *Revista do Ensino*, como um impresso pedagógico, encarna e explicita as estratégias traçadas para formar e atualizar os professores mineiros a partir de concepções teórico-metodológicas que fundamentam os métodos mais modernos a serem aplicados na educação. Além disso, os editores tinham por objetivo fazer com que os professores se apropriassem dos princípios e de modelos indicados nos regulamentos e programas de ensino,

na perspectiva de que suas práticas educacionais fossem transformadas. O que nos faz crer que os editores da revista, inspirados pela moderna pedagogia, estavam empenhados na formação e instrumentalização dos professores, ensinando-os a ensinar.

Vale ressaltar que, entre as décadas de 1920 e 30, a Revista do Ensino era o único impresso dirigido aos professores primários e, nesse sentido, ganhou um papel fundamental na constituição do cenário educacional mineiro e no processo de informação e formação dessa modalidade de ensino. Um dos efeitos percebidos do acesso dos professores à Revista foi o de promover novas demandas por outros tipos de materiais voltados a formação docente. O impresso oferecia uma série de modelos de lições e uma diversidade de materiais que poderiam ser usados na sala de aula, como fábulas, poesias, músicas, desenho, histórias, e indicações metodológicas de como planejar uma aula utilizando tudo isso. Assim, a Revista parece produzir um processo de tomada de consciência sobre as necessidades de subsídios por parte dos professores, que, a partir daqueles acessados, começam a solicitar outros materiais.

Nessa perspectiva, a Revista do Ensino, por suas características, ser uma revista periódica, mensal e pelos tipos de seções e artigos, acabou, de certa forma, por promover um elo entre professores mineiros, até então isolados. Isto porque Minas Gerais tinha uma grande população rural espalhada em centenas de municípios, distritos e vilas, como o pequeno município de Ibiá. Para muitos professores, a Revista constituiu-se na única forma de ter um panorama regional, nacional e internacional do que ocorria na área da educação.

Afim de fazer-se a leitura costumada, reuniu-se quinta-feira, 29 de julho, às 8 horas da manhã, todo o professorado deste estabelecimento. Pela diretora foi designada a professora Elza Rocha, para ler um capítulo da Revista do Ensino, o qual versou sobre o ensino da língua pátria nas classes primárias. A leitura foi a todos aprazível, devido as boas orientações que dela obtivemos para o ensino de tão importante disciplina. Seguiu-se finalmente conselhos diversos pela diretora, para que cultivem as professoras, com a prática dos mesmos, a boa ordem do grupo. Registrando o que se passou, eu, secretaria, lavrei esta, e, com a aprovação de todos os presentes será assinada. A secretaria Anayde Teixeira de Faria. (GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ, 1937a, p. 3).

Como referendado pelos professores do Grupo Escolar de Ibiá, a Revista do Ensino destaca-se também pelos textos que publica, apresentando temas diversificados, teóricos e práticos, além de linguagem fácil. Assim, configurou-se como uma publicação atraente para os leitores com muitas fotografias nas quais exibiam os Grupos Escolares, registravam as festas comemorativas na cidade e apresentavam as professoras e os alunos em atividades fazendo exercícios em sala de aula e no horário do recreio.

Todavia, não se pode deixar de considerar que a revista, em sua primeira fase, era mais pragmática, trazendo sugestão de exercícios, pequenas histórias, poemas e pequenas peças teatrais que os professores poderiam utilizar facilmente no contexto da sala de aula. Embora houvesse também artigos teóricos sobre a educação, tais artigos eram bem mais curtos que os da segunda fase. Entretanto, essa busca por oferecer soluções ao trabalho educativo perpassa todos os períodos de publicação da revista, sendo que os autores não somente ensinavam como enfrentar as dificuldades encontradas na escola, como ainda garantiam resultados satisfatórios na implementação de suas propostas.

Vale salientar que a Revista do Ensino foi inserida nos grupos escolares passando a se constituir como o primeiro canal de comunicação direto entre a Diretoria de Instrução Pública e os professores. Foi destinada, conforme regulamento, a orientar, estimular e informar os funcionários do ensino e os particulares interessados em assuntos com este relacionado. Desse modo, cumpriu o papel de informar e divulgar os atos oficiais, notícias várias e avisos considerados de relevância para o bom funcionamento do ensino. Assim, não existia em Minas Gerais nenhum tipo de impresso similar produzido e veiculado com tal especificidade. A Revista se constituía como um complemento importante no processo de formação dos professores mineiros, pois trazia em suas páginas as ideias e as mais novas correntes pedagógicas que estavam sendo produzidas e utilizadas no campo educacional em outros estados e, principalmente, em outros países.

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas. (CHARTIER, 2002, p. 27)

Assim, como o conceito de apropriação em Chartier, é preciso nos apropriar dos impressos em educação nesse período sem desprezar o texto e o contexto, e aqui consideraremos também a organização tipográfica. Pois, essa traduz uma intenção editorial e pode revelar a marca, no próprio objeto, das maneiras de ler que, espera-se, sejam praticadas pelo público, nesse caso, os professores.

A análise sobre as condições de produção da Revista do Ensino, bem como as estratégias estabelecidas para formar os professores, revelam que, ao mesmo tempo em que a revista foi produzida, também produziu e construiu o próprio campo educacional mineiro, visto que a revista se destinava a comunicar uma maneira de fazer e uma maneira de agir. Muitos textos passavam diretamente ao estado da prática, sem que houvesse necessariamente mediações de uma decifração no sentido que entendemos. Os editores pareciam apostar em um processo de inteligibilidade, já que admitiam a possibilidade de comunicá-la por meio do uso de práticas como imagens modelares.

A Revista do Ensino criou ainda no período de implantação da reforma mineira a seção *Daqui e Dali*, que começou a ser publicada no final de 1928 e continuou sendo veiculada até o final de 1933. Essa foi a única seção que conseguiu permanecer com o mesmo nome após a mudança de governo do Estado, e consequentemente, do Inspetor Geral do Ensino, responsável pela direção da Revista do Ensino. O objetivo da seção *Daqui e Dali* era trazer informações para seus leitores sobre as questões educacionais que estavam circulando na Capital, no interior, em outros estados brasileiros e também noutros países. Os textos publicados eram os mais variados possíveis: cartas, entrevistas, divulgação de concursos para assistentes técnicos, divulgação de concursos de elaboração de livro didático, conferências, discursos, artigos sobre escola nova, relato de experiências sobre método de projeto, transcrições de artigos de outros jornais e revistas, indicações de livros para composição de bibliotecas, etc. Apesar da variedade de assuntos e temas o tom dessa seção, principalmente no período da reforma, era a abordagem de questões e aspectos que de forma direta e indireta poderiam situar, contextualizar e fortalecer a compreensão e apropriação por parte dos leitores das mudanças que estavam sendo implementadas pela reforma mineira. Os textos deveriam, portanto, provocar efeitos e impacto nos leitores no que diz respeito às mudanças educacionais, buscando afirmar que Minas Gerais estava no caminho certo. (BICCAS, 2005, p. 162)

Como demonstrado por Biccás, a Revista do Ensino é utilizada como instrumento estratégico do Estado no processo de assimilação e apropriação das ideias pedagógicas ao veicular as orientações e diretrizes projetadas nos regimentos e programas de ensino. É um dos meios mais eficientes do Estado, no qual veiculam informações a respeito do trabalho pedagógico, da prática docente, das disciplinas, da organização dos planos de ensino e outros temas pertinentes à educação, tendo como princípio divulgar a concepção de sociedade voltada para formação física, cívica e moral.

Era um impresso autorizado e reconhecido, pois procurava mais do que mostrar, pretendia seduzir seus leitores para que eles abandonassem as velhas práticas e passassem a incorporar as novas, confirmando a importância e as possibilidades efetivas de transformar a escola mineira.

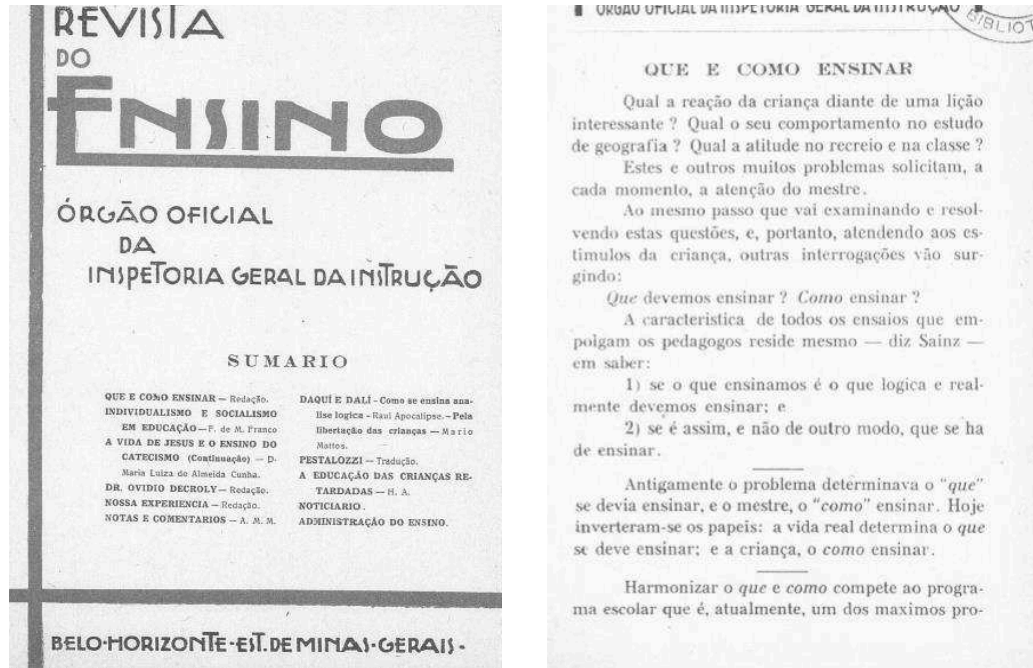
Vale sublinhar que na primeira seção desse estudo vimos que os aspectos materiais e os protocolos de leitura, explícitos ou implícitos na Revista do Ensino, foram concebidos para instruir os leitores no seu manuseio, leitura e estudo, visando, assim, integrá-los a um grupo de leitores pertinentes ao momento de reforma pelo qual passava a educação em Minas Gerais.

Nesse contexto, a Revista do Ensino não é apenas um texto para ser lido, pois comporta um sentido plural, uma rede de significações que justifica e orquestra a prática educativa. Com efeito, a importância da revista indica o lugar onde se realiza a dinâmica da produção de sentidos, como reconhecem alguns autores, como Roger Chartier. Os discursos não estão soltos, nem são apenas um conjunto de enunciados, mais do que isso, funcionam como condições de possibilidades para que seu significado seja assimilado e praticado em uma determinada época.

Nos primeiros 17 números da Revista observa-se uma abordagem bem delineada e bastante significativa de temáticas que enfocam concepções acerca da criança, do professor, da escola, dos métodos, das novas orientações pedagógicas, das áreas de conhecimento (linguagem, aritmética, estudos sociais – geografia e história, etc.). Pode-se ainda, perceber nos mesmos, a seguinte configuração temática por ordem de frequência: linguagem oral e escrita, teorias e teóricos da pedagogia, educação física, temas ligados à psicologia (principalmente testes), aritmética e geometria, história (os grandes vultos nacionais), valores (hábitos, disciplina, moral e civismo), métodos (pedagogia de projeto), saúde e higiene, geografia, música, desenho, livros e bibliotecas, cinema e informes da Diretoria de Instrução, como avisos e atos oficiais. (BICCAS, 2005, p. 159)

Podemos observar na forma como as áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática, história e geografia, foram tratadas, de uma maneira geral os textos publicados sobre estes temas apresentaram modelos e roteiros de lições desenvolvidos por professores experientes que atuavam nas escolas mineiras. Os temas são explorados de forma simples, uma vez que seu objetivo é mostrar ao professor como se desenvolvem os métodos e as atividades recomendadas pela Escola Nova e/ou demonstrar sua aplicação no sistema escolar mineiro. A exortação, o aconselhamento e a motivação para que os professores tenham determinada conduta, predominam em diversos artigos. Desta maneira, a Revista do Ensino não só concede maior atenção aos aspectos teóricos relacionados à aplicação dos novos métodos, mas preocupa-se em demonstrar: “o que e como ensinar”, como apresentado na figura 6.

Figura 7: Revista do Ensino: Órgão oficial da Inspetoria Geral da Instrução



Fonte: Revista do Ensino n. 75, 1932.

Importante considerar que na primeira fase da Revista o grande número de imagens consistia em uma forma de divulgação das realizações educacionais implantadas no estado, o cuidado com os edifícios escolares, as crianças atendidas, os professores e demais funcionários empenhados na tarefa educativa. Não obstante, não se descuidava também de homenagear aqueles que se empenhavam pela educação, seja em um âmbito mais amplo, como os grandes nomes de educadores como Dr. Ovidio Decroly, como demonstrado na figura 8, sejam divulgando os próprios políticos mineiros, nem sempre diretamente ligados às questões educacionais.

FIGURA 8: Dr. Ovidio Decroly

REVISTA DO ENSINO 15

---

## DR. OVIDIO DECROLY

A 12 de setembro findo ocorreu em Bruxelas o falecimento do dr. Decroly. Essa noticia deve enlutar a todos os amigos da escola e da infancia e a todos os que militam na benemerita cruzada da educação nova.

Segundo P. Bovet num recrológio escrito para a revista "L'Éducateur", Decroly escreveu pouco e não deixou nenhuma grande obra. A que ele publicou, com Buyse na Coleção-Alcan é uma coleção de textos, que não tem muito de original.

Os dois pequenos volumes publicados na coleção aludida ilustram unicamente dois capítulos da sua obra.

Suas comunicações ás sociedades sabias e aos congressos versam sobre pontos de detalhe. Se Decroly não era escritor, não era também orador. Era um homem de ação, um pensador — porque ele foi um pensador e até um inventor — cujas vistas teoricas se realizavam imediatamente na pratica.

Sam sobre pontos de detalhe. Se Decroly não era escritor, não era também orador. Era um homem de ação, um pensador — porque ele foi um pensador e até um inventor — cujas vistas teoricas se realizavam imediatamente na pratica.

Pregou com o exemplo: mostrou o que se podia fazer, o que cumpria fazer, pelo que fazia ele proprio. Milhares de homens e mulheres de todos os países hauriram dele idéas e uma inspiração que lhes fecundou as obras.

A influencia de Decroly figura entre as mais extensas exercidas pela escola moderna, a julgar pelo que devemos, na Suissa, a Melle. Desroandres. Não cabe expôr aqui o que ele fez pela educação dos anormais, a principio, e para a dos normais, depois. Um artigo não seria suficiente para isso.

O nome de Decroly está ligado principalmente a estes três lemas: jogos educativos, centro de interesse e globalização.

Jogos educativos para o desenvolvimento da intelligencia pela atividade moltriz, ocupando-se das crianças retardadas que Decroly redescobriu a imensa importancia dos exercicios de identificação, de recognição, de classificação para o desenvolvimento gradual da faculdade de abstração.

Alargada e transportada, a mesma idéa se mostrou fecunda em todos os dominios. Aplicaram-na não só á aprendizagem da leitura e do calculo, mas á da eografia.



Fonte: Revista do Ensino n.75, 1932

A Revista do Ensino como impresso pedagógico, produzido pela Diretoria de Instrução

Pública, portanto, uma publicação oficial que atende à demanda de formação inicial e continuada dos professores mineiros, comporta em sua materialidade um suporte de práticas de leitura e de usos escolares, abordando aspectos de produção e circulação dos novos métodos de ensino. Assim, um número significativo de trabalhos acadêmicos, de forma direta ou indireta, utilizaram a Revista de Ensino como fonte, confirmando a relevância desse impresso no estudo do pensamento pedagógico, dos temas debatidos dentro e fora do cenário educacional mineiro.

Nesse contexto, os professores deviam se tornar sujeitos, a partir do que esses discursos circunscreviam, na perspectiva foucaultiana, a palavra e/ou discurso como valor representativo, uma vez que as práticas discursivas moldam as maneiras de construir o mundo, nesse caso o mundo da prática educativa. Posto que os artigos publicados são práticas discursivas, pois expressam interesses, demandas, moldam maneiras de constituir a profissão docente e de compreendê-la.

Torna-se evidente que diversos temas atravessam a Revista do Ensino e pontuam diretrizes, normas e preceitos, mudam as palavras, no entanto preservam o conteúdo. As malhas do discurso normativo pontuam as situações: o amor como princípio, a ordem como base e a qualificação como progresso intelectual. Em linhas gerais, as publicações do governo, no período, deixam claro que a Escola Nova em Minas seria uma realidade e que a adesão aos seus princípios e métodos não constituiria uma afronta à Igreja.

Em consequência disso, tema recorrente em muitos artigos é a comparação da profissão docente com o sacerdócio. A ênfase nesse lugar do profissional da educação desconstrói o aspecto profissional, pois com a feminização do magistério são-lhe ainda atribuídas às qualificações de mãe, como amor, dedicação etc. A importância atribuída à educação, em nível de discurso, faz com o Estado difunda essa imagem no tratamento dado aos professores. Assim, na medida em que o professor é percebido como peça fundamental na reconstrução da nação, vários artigos destacam esse aspecto pelo próprio título: “A personalidade em formação e a responsabilidade do educador”; “A atitude do mestre”; “Mestra e amor”; “Dignidade, austeridade, firmeza e doçura do mestre”; “Oração da Mestra”, “O apostolado do professor”; “Dentre as profissões, o Magistério”; “Mandamentos do educador cristão”; dentre outros.

Nesse contexto, vislumbrando novas possibilidades de atuação, bem como a necessidade de pôr ordem na vida geral do país, o Estado contará com a influência da Igreja Católica, que detém nesse período um papel de destaque na legitimação da ordem dessa nova sociedade que se pretendia formar. Isto nos faz crer que a doutrina católica será para o Estado não apenas um instrumento capaz de garantir a preservação da ordem, mas também um instrumento indispensável de transmissão de valores ligados à religião, à grandeza da pátria, à



família e à moralização dos costumes. Dada a sua relevância, os debates entre os defensores dos princípios da escola nova e da escola cristã eram recorrentes no período em estudo. Face ao exposto, não é de se estranhar que em Minas o escolanovismo teve um viés católico muito evidente, flagrado em vários números da Revista do Ensino, como veremos nas próximas seções nesse estudo.

Pode-se concluir que as publicações da Revista do Ensino refletem as mudanças que ocorrem no processo de formação e aperfeiçoamento do professor e estas, por sua vez, no papel do professor na organização do trabalho pedagógico. Doravante, é necessário sublinhar que a utilização da Revista como veículo de divulgação do novo modelo escolar não visa apenas satisfazer as necessidades de aperfeiçoamento do professor, mas se constituiu, como já foi mencionado, um importante recurso utilizado pelo governo na divulgação da nova concepção de escola que deseja divulgar nos meios educacionais.

### **2.5 Os assistentes técnicos: sujeitos capazes de dar tônica ao uso dos impressos no fazer dos Grupos Escolares**

A inspeção do ensino já existia no estado mineiro, apesar de realizada de forma precária, desde o século XIX. Os agentes eram pessoas escolhidas pelo governo e tinham como função determinar a criação, nomeação ou remoção de cargos, e fiscalizar os professores quanto à idoneidade moral e competência para ensinar. Eram chamados visitantes e, posteriormente, inspetores ambulantes. Na reforma do ensino primário de 1892 são criados os cargos de inspetor municipal, distrital e seis inspetores ambulantes, que deveriam visitar as escolas públicas e particulares, verificando se os professores cumpriam o programa, se tratavam os alunos com amor, se a casa da escola estava em boas condições etc. Doravante, assim como a designação desses profissionais, encarregados de fiscalizar e inspecionar o ensino, mudam os critérios para agrupar os municípios e suas denominações também variam (MOURÃO, 1962).

Nesse contexto, a reforma João Pinheiro (1906) mantém a divisão em inspeção administrativa e técnica. A primeira ficava a cargo dos inspetores escolares municipais e distritais e que não exerciam nenhuma interferência nos processos de ensino especificamente. Já a inspeção técnica era privativa dos inspetores ambulantes, que teriam funções pedagógicas, aos quais caberia verificar o cumprimento do programa de ensino primário, assistir ao funcionamento das aulas e interferir, se necessário, nas atividades docentes (MOURÃO, 1962). Ao final de cada quinzena, os inspetores deveriam enviar relatórios à Secretaria do Interior especificando as escolas visitadas, a descrição dos prédios escolares e como os pais dos alunos consideravam os professores.

Para fins desse estudo, é importante ressaltar que a exigência de uma formação específica para a inspeção técnica surgiu com a reforma Francisco Campos (1927), quando de fato o sistema de fiscalização se torna mais complexo. A divisão em inspeção administrativa e técnica são mantidas, sendo que a primeira era exercida pelos inspetores municipais e distritais, e a inspeção e assistência técnica pelos presidentes das federações escolares e pelos assistentes técnicos ordinários, os quais seriam escolhidos, de preferência, dentre os membros do magistério público, pelas notas de merecimento registradas na Secretaria do Interior, exigindo, porém, o diploma da Escola de Aperfeiçoamento (Decreto N.7.970- A/1927, art. 73).

Ao passo que pelo regulamento do ensino primário de 1927, a direção superior do ensino caberia ao Presidente do Estado e ao Secretário do Interior, os quais, direta ou indiretamente, controlavam as decisões mais importantes, uma vez que detinham, em última instância, a competência para nomear e demitir funcionários (art. 47 §5 a, §8; §9º). Percebemos uma preocupação em estabelecer órgãos diretores, fiscalizadores e incentivadores das novas propostas. Os setores administrativos são separados dos setores técnicos, a partir de então responsáveis pelo planejamento, programação e controle das atividades desenvolvidas no interior das escolas. Todavia, ficou evidenciado que novos processos de ensino, revisão anual dos programas primários e normais, escolha de livros, isto é, todas as decisões pedagógicas e técnicas estariam subordinadas a esses setores.

A Inspeção-Geral de Instrução, incumbida até 1934 da administração do ensino, é substituída, após a instalação da Secretaria de Educação, pela Seção Técnica composta pela Inspeção de Higiene e Assistência Médica e Dentária, pela Inspeção de Educação Física e pelo Corpo Técnico. [...] Em 1938, a Seção Técnica cede lugar ao Departamento de Educação, que conta com a inspeção de Assistência Técnica, com 27 circunscrições, localizadas em diferentes pontos do Estado. Refletindo a preocupação cada vez maior de prever e controlar todos os aspectos relacionados à dinâmica do trabalho escolar, as modificações introduzidas na administração do ensino acentuam o hiato entre a concepção e a execução, acelerando o processo de burocratização do sistema escolar mineiro. (PEIXOTO, 2003, p. 422)

Nessa conjuntura, as modificações no sistema de ensino vão sendo introduzidas gradualmente, primeiro com o Decreto 10.362/32, e em 1934, com o Decreto 11.501. Os serviços de inspeção administrativa e técnica são mantidos, mudando apenas a forma de recrutamento desses profissionais. Os inspetores escolares municipais, agentes de confiança do governo, seriam nomeados, a partir de então, dentre as pessoas de projeção social residentes na sede do município, ficando dispensada a exigência de serem os promotores de justiça (art. 5). O governo abre mão também da obrigatoriedade da habilitação na Escola de Aperfeiçoamento

para o cargo de Assistente Técnico.

Nesse sentido, o inspetor regional e/ou assistente técnico assume o papel de ser o elemento orientador e guia dos professores tendo como responsabilidade, dentre outras, despertar e estimular as energias do corpo docente. Por esse ângulo, os relatórios que os inspetores produziram sobre a instrução primária contribuem para a explicitação da trama que esteve implicada no processo de produção da escola, a partir de um lugar, especificamente do lugar daquele que detinha o poder de reformar e/ou de “controlar” tal processo.

Diante dessas considerações, é importante ressaltar que as práticas desenvolvidas nas escolas fazem parte de relações institucionalizadas historicamente, nas quais as normas, no período em estudo, exercem papel fundamental. Deste modo, as normas previstas nas reformas de ensino tinham validade para todos os implicados na trama escolar, sem exceção, desde o inspetor até o aluno. Entretanto, uma coisa é ter uma norma válida para todos; outra é se ela será apropriada por todos de igual modo. É importante ter em mente que a norma é geral, no entanto, a leitura dela é individual/pessoal, sendo estas apropriadas de diferentes maneiras.

As práticas cotidianas escolares podem ser entendidas nas várias redes de negociação das experiências vivenciadas internamente na escola. Por isso, pode ser dito que o que se pratica na escola diz respeito à materialização dos diversos projetos impostos pelo poder estatal e pelas manifestações sociais originadas de diferentes contextos e momentos históricos que incluem a heterogeneidade dos elementos culturais dos atores e dos grupos sociais implicados na vida escolar diária. Muitos eram os atores e, por conseguinte, diversos, diferentes e dinâmicos também eram os papéis e espaços que cada um desenvolvia e ocupava na vida cotidiana da escola. Uns estiveram ocupando o espaço da sala de aula, outros o da secretaria, outros o da diretoria, outros o da cozinha e da copa, outros o do pátio e, ainda, outros lugares, como o da biblioteca, etc. Cada um se organizando e organizando os saberes, os espaços e os tempos, contribuindo, assim, para o acontecer da escola. (GONÇALVES, 2006, p. 103)

Como demonstrado na primeira seção desse estudo, a dinâmica educacional dos grupos escolares, como modelo do ensino primário mineiro, fundamenta-se no controle do tempo para que esse fosse bem utilizado. Um conjunto disciplinar se impõe ao professor mediante um sistema de inspeção, um controle eficiente sobre a escola para que esta cumpra seus objetivos. As normas que advêm de lugares diferentes são recebidas por aqueles que atuam no cotidiano da escola, mas são, sobretudo, reinterpretadas, apropriadas taticamente pelos atores. Compreender a escola que se produziu historicamente implica, todavia, em distinguir o lugar em que se deram as referências.

Nessa perspectiva, a organização pedagógica toma uma formatação do controle do

tempo, espaço e conteúdo, com base em um plano de estudo, do currículo e da divisão de tarefas atribuídas ao porteiro, ao pessoal da limpeza, ao professor, ao diretor e ao inspetor. Com essa nova organização do trabalho no interior da escola, cada indivíduo assume seu papel. Diante disso, o professor se torna essencial no processo de ensino e aprendizagem, assumindo papel central na relação entre professor e aluno.

Dentre as táticas dos diferentes sujeitos que materializam o fazer pedagógico no cotidiano da escola, o Estado utiliza também como estratégia de controle o livro de Termos de Visita, que servia ao propósito de averiguação das condições de funcionamento e regularidade das funções educativas dos grupos escolares. Essa tarefa era designada ao inspetor regional, o qual, ao visitar a escola, deveria registrar, nesse livro, um relatório minucioso da escola visitada e enviar uma cópia para a diretoria de instrução da Secretaria do Interior. Como consta na parte III do Regulamento do Ensino Primário de 1927.

Da inspeção e Assistência Técnica do Ensino. Capítulo I

Art.75. Nas visitas às escolas públicas e particulares os assistentes técnicos atenderão aos seguintes pontos, de que devem fazer referência pormenorizada em suas informações: a) localização e área do edifício escolar; b) estatística e classificação do pessoal docente; c) estatística e classificação dos alunos; d) estatística e classificação do mobiliário e material escolar. (MINAS GERAIS, 1928, p. 1104)

Fica evidente que o registro das visitas dos inspetores é mais um mecanismo para assegurar o controle do estado sobre a instrução pública, sobre os rumos da sua reforma, tal como a organização de uma série de normatizações que deveriam reger o cotidiano das escolas públicas e o trabalho dos professores. Nessas circunstâncias, nosso desafio é analisar o cotidiano do Grupo Escolar de Ibiá e tomá-lo na sua condição de espaço e tempo privilegiado de produção da cultura escolar, que envolve crenças e valores e onde atuam diferentes atores que nesse rico universo se inserem.

Não obstante, é importante destacar que os inspetores e/ou assistentes técnicos deveriam difundir as novas ideias provenientes do movimento da Escola Nova, além, é claro, de controlar com maior competência o trabalho desenvolvido nas escolas. O cargo de assistente técnico era um dos mais altos da hierarquia educacional e suas funções eram semelhantes às dos inspetores, mas seus poderes bem mais amplos: além de observar o trabalho desenvolvido pelos professores, poderiam interferir no desenvolvimento do mesmo, sugerindo mudanças, aplicando testes, examinando os cadernos ou arguindo os alunos. Desta forma, possuíam a legitimidade necessária para interferir na prática pedagógica como fiscalizadores de frequência, passando a verificar o trabalho dos professores e, em seus relatórios, emitiam pareceres do

cotidiano dos grupos escolares. Podemos constatar isto no Termo de Visita do Grupo Escolar de Ibiá, assinado pela Assistente Técnica Regional Leonilda Scarpellini Montandon.

Em contato diário com os professores de Ibiá, pude com prazer verificar o espírito dedicado, inteligente e trabalhador que os anima. Percebendo-lhes a boa vontade e o interesse em se iniciarem nos novos métodos de ensino, multipliquei os nas reuniões e palestras, tendo tido oportunidade de tratar dos seguintes assuntos: a) organização das classes, b) planos de lição, c) correlação das matérias, d) métodos no ensino de leitura, aritmética, e) método projeto, ensinado praticamente, iniciando nos 3º e 4º anos, o ajardinamentos do Grupo, f) auditórios, club de leitura, excursão, g) jogos educativos, h) Ginastica, tendo ensinado uma série de exercícios calistênicos. Recomendei às professoras que interrompessem as ginásticas em conjunto e a fizessem na hora em que o sol fosse menos quente, dirigindo elas próprias os exercícios de suas respectivas classes. Todo o trabalho de orientação, foi contemplado por aulas modelos, dadas em todas as classes. (MINAS GERAIS, 1932b, p. 2v-3)

Nesse sentido, os assistentes técnicos se constituem como agentes importantes no processo de tramitação entre o prescrito, o lido e o possível de ser materializado pelos professores na assimilação dos novos ideais escolanovistas. Pois, como vimos até aqui, apesar de Francisco Campos ter reformulado toda a legislação do ensino, divulgando amplamente sua reforma, apenas pelo estudo das normas definidas não é possível afirmar que tenha ocorrido uma verdadeira mudança dentro das escolas. Daí a importância da utilização de novas fontes de pesquisa, entre elas os impressos educacionais e a escrita dos profissionais do ensino. Esses relatos, termos de visitas dos inspetores e/ou assistentes técnicos, oferecem pistas, indícios do que ocorria nas escolas, pois os relatórios trazem uma série de informações a respeito do funcionamento dessas instituições.

Entretanto, é preciso analisá-los considerando o lugar a partir do qual são produzidos e a posição dos sujeitos que os produzem, pois, ao mesmo tempo em que registravam suas observações, pretendiam também organizar a escola.

Esses relatórios têm como objetivo fornecer à Secretaria os elementos necessários a um balanço minucioso da situação do ensino no Estado. Neles não há espaço para críticas e sugestões, pois interessa apenas tomar conhecimento, e não, ouvir. (...) Os relatórios, além de servirem de instrumento de controle, fornecem ao governo os dados necessários para oferecer ao professor o estímulo indispensável, uma vez que deles são aproveitados, para publicação na coluna “Pelo Ensino”, do *Minas Gerais* e na *Revista de Ensino*, os melhores relatos das atividades escolanovistas levadas a efeito no sistema escolar. Essa publicação é o reconhecimento cabal da qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor. E é, ao mesmo tempo, um recurso de que se utiliza o governo para homogeneizar o trabalho de ensinar por todo o Estado. (PEIXOTO, 2003, p. 147)

Contudo, vale salientar que em nossa pesquisa pudemos constatar que no início da década de 1930 os relatórios evidenciavam também as condições de precarização em que o processo de escolarização se efetivava em Minas, além de captar o movimento dos atores envolvidos nesse processo. As visitas eram regulares e prolongadas, com duração aproximada de uma semana. Os relatórios eram extensos, redigidos cuidadosamente, incluindo as atividades observadas nas salas de aula, as desenvolvidas pelos próprios assistentes técnicos, as recomendações feitas aos professores, o número de alunos por turmas, frequência, observações gerais quanto a estrutura, recursos didáticos-pedagógicos, dentre outras. As visitas realizadas a partir da década de 1940 vão se tornando cada vez mais esporádicas e os comentários sucintos. Finalmente, os últimos relatórios são redigidos a lápis, sendo que muitas vezes as palavras são ilegíveis, apenas documentando a ida à escola.

Nesse sentido, podemos elucidar que no mesmo Termo de Visita, parcialmente citado anteriormente, que coloca o assistente técnico na condição de mediar, implementar e monitorar as políticas educacionais emanadas pelo estado mineiro, conforme os novos métodos de ensino, encontramos também referências claras de posições adversas ao Estado mineiro, como falta de funcionários suficientes para atendimento adequado à demanda, falta de mobiliário, como carteiras para acomodar os alunos, material didático, etc.

Em vista da dificuldade que o elevado número de alunos traz a organização das escolas e ao seu regular funcionamento, procurei, sem me afastar do Regulamento, dar uma orientação mais prática e aproveitável, sobre os novos métodos de ensino, possíveis de serem aplicados num meio tão pouco propício ao desenvolvimento das novas ideias de Educação, não só pela desconfiança dos pais e constante vigilância com que procuravam controlar a atuação dos professores nas classes, como também pela falta de material numa casa de educação. É desanimador, ver-se como as crianças ali se acham acumuladas, desconfortavelmente, assentadas, três ou quatro em cada carteira, dificilmente pode-se conceber que elas possam ali permanecer sem cansaço e sem anarquia. Só mesmo muita dedicação, paciência e boa vontade do professor, para se conseguir que a classe aproveite alguma coisa. (...) Infelizmente, pouca esperança posso depositar na eficiência da minha orientação, pois o número excessivo de crianças que se comprimem nas diversas classes, a falta de material didático e de mobiliário, tornam impossível ou difícil a aplicação de um sistema novo de ensino. (MINAS GERAIS, 1932b, p. 2)

Todavia, importante refletir que os termos de visitas do Grupo Escolar são textos produzidos a partir da ótica de um agente do estado que, ao redigir em detalhe a realidade circunscrita, sem desconsiderar a subjetividade que constitui todo sujeito histórico, não tem como omitir a precarização do mesmo estado que ele serve. Assim, os inspetores não narravam nos seus relatórios apenas imprudências observadas ou erros cometidos, mas ressaltavam

também sua contribuição para modificar as condições de ensino-aprendizagem da escola, como os resultados conseguidos neste propósito.

Nesse estudo os assistentes técnicos regionais são sujeitos importante devido ao papel desempenhado na articulação das orientações de leitura dos impressos educacionais, como os manuais pedagógicos e a Revista do Ensino, sendo essas referências de estudo e modelo de práticas pedagógicas aos professores no fazer do Grupo Escolar de Ibiá. Através da análise do livro de Termo de Visita e no livro de Ata dos professores é perceptível a presença desse agente do estado que mobilizou de forma direta e indireta o movimento possível de materialização da escola nova nos rincões das Gerais.

Para tanto, buscamos nas próximas seções compreender as complexas particularidades da instituição de ensino em estudo, suas artes de fazer e de usar as regras e os produtos postos em circulação no período em apreço. Rastreamos suas práticas cotidianas, suas formas de apropriação e assimilação e, sobretudo, os aspectos relacionados às ações, ou usos dos atores que produziram com criatividade suas práticas educativas, sendo estas resultantes de práticas que fazem parte das relações estabelecidas entre as normas e a realidade local dessa unidade escolar.

### SEÇÃO 3: MANUAIS DIDÁTICOS COMO PRÁTICAS DE LEITURAS E FORMAS DE APROPRIAÇÃO E CONSTRUÇÃO POSSÍVEIS DE SABERES PEDAGÓGICOS NO GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ-MG

O manual didático ou pedagógico como impresso educacional cujos usos supõem regras que não necessitam de explicitação, sendo dadas como regras culturalmente compartilhadas, circulou nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, e prescrevia a boa arte de ensinar, a partir de cópia e/ou modelos a serem seguidos. Nessa perspectiva, nosso trabalho tem como intuito averiguar as discussões sobre as práticas pedagógicas nos manuais didáticos: *Didática da Escola Nova*, de Alfredo Miguel Aguayo e a *A técnica da pedagogia moderna*, de Everardo Backeuser, sendo esses as principais referências de leituras dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, no período em estudo. Através deles analisamos de que maneira e em que intensidade a Escola Nova se apresentou como uma possibilidade de mudança, para assim compreender a cultura escolar do Grupo Escolar de Ibiá a partir das tensões estabelecidas mediante a probabilidade de materialidade das ideias pedagógicas em voga. Pois, tais tensões representam as possibilidades de revelação dos métodos e metodologias de ensino, da cultura dos objetos e mobiliários, as formas de apropriação das teorias e a expectativa de sua materialidade pelos sujeitos que lhes deram vida e sentido.

Nessa seção avançaremos mais nas discussões e análises desses impressos, no sentido de trazer e aprofundar novos aspectos ligados aos usos, aos manuseios e às formas de apropriação e leitura dos professores em articulação com as orientações dos assistentes técnicos regionais. Para tanto, corroboramos com o pensamento de Bittencourt, ao compreendermos que o manual didático configura como material escolar carregado de vestígios sobre o ensino e a formação de professores, sendo meio para revelar aspectos das práticas pedagógicas de um determinado momento histórico (BITTENCOURT, 2004).

Assim, abordaremos os manuais didáticos e sua importância para a compreensão do fazer pedagógico do Grupo Escolar de Ibiá, apresentando aspectos significativos e capazes de revelar diversas informações como: o tipo de conhecimento selecionado para compor o conjunto de conteúdos a serem ensinados; a seleção dos conteúdos mais expressivos; as ideologias presentes na disposição desses conteúdos; e as orientações metodológicas. Além disso, apontaremos a importância que os autores desempenharam na sociedade, buscando compreender a história dos impressos de destinação escolar como um dispositivo de saberes e



normatização de práticas produzidas pelo Estado.

Contudo, vimos nas seções anteriores que os manuais pedagógicos trazem em si, elementos que norteiam a formação inicial e continuada dos professores primários, destacando concepções teóricas, referências para estudos com indicações de diversos autores, apontando métodos e metodologias de ensino para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, como planos de aulas, sugestões de aplicação de provas, entre outros aspectos. No tocante à apresentação textual, verificamos que os autores, de forma geral, adotam o modelo de texto corrido e explicativo; os conteúdos são apresentados de forma descritiva e contínua, sendo que proporcionam um aparato pedagógico pertinente para época.

Para Vidal (2010) analisar os manuais didáticos na sua materialidade permite não apenas a percepção dos conteúdos ensinados, mas o entendimento do conjunto, de fazeres que envolvem a prática dos professores. Nesse sentido, o manual didático era utilizado como guia para o trabalho do professor, subsidiando a sua insuficiente formação teórica e direcionando a sua prática pedagógica de acordo com o que estava proposto pelos novos métodos, em consonância com o estado mineiro.

Vale ressaltar que o professor era responsabilizado por tudo o que deveria ser feito para melhorar a qualidade da educação. A criação do Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938, o qual discute o processo de elaboração, produção, controle e circulação dos manuais didáticos para as escolas brasileiras, no tocante à utilização dos manuais, destaca que os professores tinham liberdade de utilizar, mas que deveriam seguir as orientações pré-estabelecidas pelos programas escolares.

Nesse contexto, nossa análise centra-se na compreensão do manual didático, tanto no que se refere ao seu caráter pedagógico e difusor de ideais quanto ao tocante à sua materialidade. Assim, nos apropriamos da perspectiva de representação de Chartier (1990) para entendermos como eram direcionadas as práticas pedagógicas nos manuais para os professores e como constituíam a relação com o mundo social.

A mistura das variáveis que constituem o Grupo Escolar de Ibiá, especialmente no âmbito político-econômico e sociocultural, conferiu a esta instituição escolar características únicas, mas também possibilitou compreender o processo de circulação e apropriação das ideias pedagógicas em âmbito local e regional. Das prescrições ao ambiente escolar, há uma série de caminhos e descaminhos nos quais se interpõem as regras, as legislações, os ofícios, os programas e regulamentos. Entre os polos encontram-se todos os personagens que fazem parte da obra educacional: presidentes do estado, inspetores, diretores, professores, demais funcionários da escola, alunos, seus familiares e a própria sociedade.

### **3.1 Técnica da Pedagogia Moderna: Everardo Backheuser como referência de leitura no processo de formação/instrução dos professores do Grupo Escolar de Ibiá**

O livro de Ata das reuniões dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, entre os anos de 1937 a 1949, e a segunda edição do manual pedagógico *Técnica da Pedagogia Moderna* de Everardo Backheuser, de 1936, nos possibilitam afirmar que entre os anos de 1937 a 1940 esse manual foi um dos principais referenciais de leitura dos professores do Grupo Escolar em estudo. Vale ressaltar que as reuniões de professores do Grupo Escolar de Ibiá no início da década de 1930 ocorriam semanalmente, sendo estas muitas vezes organizadas/orientadas pelos assistentes técnicos regionais com recomendações de leituras do Regulamento e Programa de Ensino, ora mediante sugestões de leituras da diretora, por acreditarem/idealizarem serem esses os sujeitos detentores de maior propriedade/conhecimento na condução didática-metodológica do Grupo Escolar. Podemos constatar isto na Ata da reunião de 8 de julho de 1937.

Como se tem observado que o autor esclarece todos os pontos concernentes ao ensino, de modo claro e preciso, revelando-se através de sua obra, profundo conhecedor dos métodos e processos adaptados atualmente ao ensino, os professores vem lendo com interesse seu livro, escolhendo a Diretora, em ocasião oportuna o capítulo que pelo seu conteúdo satisfaça as necessidades observadas, quando em contato com as diferentes classes deste estabelecimento. Depois de lido o trecho, houve comentários tirando-se conclusões que poderão guiar os professores no ensino da linguagem oral e escrita. (GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ, 1937b, p. 3)

A ata evidencia a validade dos manuais na condução do trabalho docente e a importância dos atores, diretora e professores na ação de manuseio, apropriação e materialização possível dos novos métodos.

Nesse contexto, Everardo Backheuser fortaleceu sua participação na imprensa periódica, na produção de manuais e atuação em projetos especificamente elaborados na gestão de Fernando de Azevedo na diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Foi professor da Escola Nacional de Engenharia e tornou-se o primeiro presidente da Confederação Católica Brasileira de Educação; foi também geólogo, geógrafo, escritor e deputado estadual. Como pedagogo se notabilizou por sua atuação intelectual na reforma urbana realizada na cidade do Rio de Janeiro, então capital federal.

Como educador católico se apropria de um conjunto de ideias da Escola Nova, disseminando-as em seu manual e associando-as a alguns princípios da educação católica. No preâmbulo do seu livro, *Técnica da Pedagogia Moderna*, propõe um projeto educacional singular que almeja a interlocução entre ciência e religião, pois dedicou-se a debater questões

relacionadas à educação primária popular na articulação de órgãos representativos do professorado com apoio incondicional da Igreja Católica. Interessante considerar que sua trajetória se consolidou na confluência entre o Estado e a Igreja Católica, entre a política e a religião, áreas historicamente imbricadas.

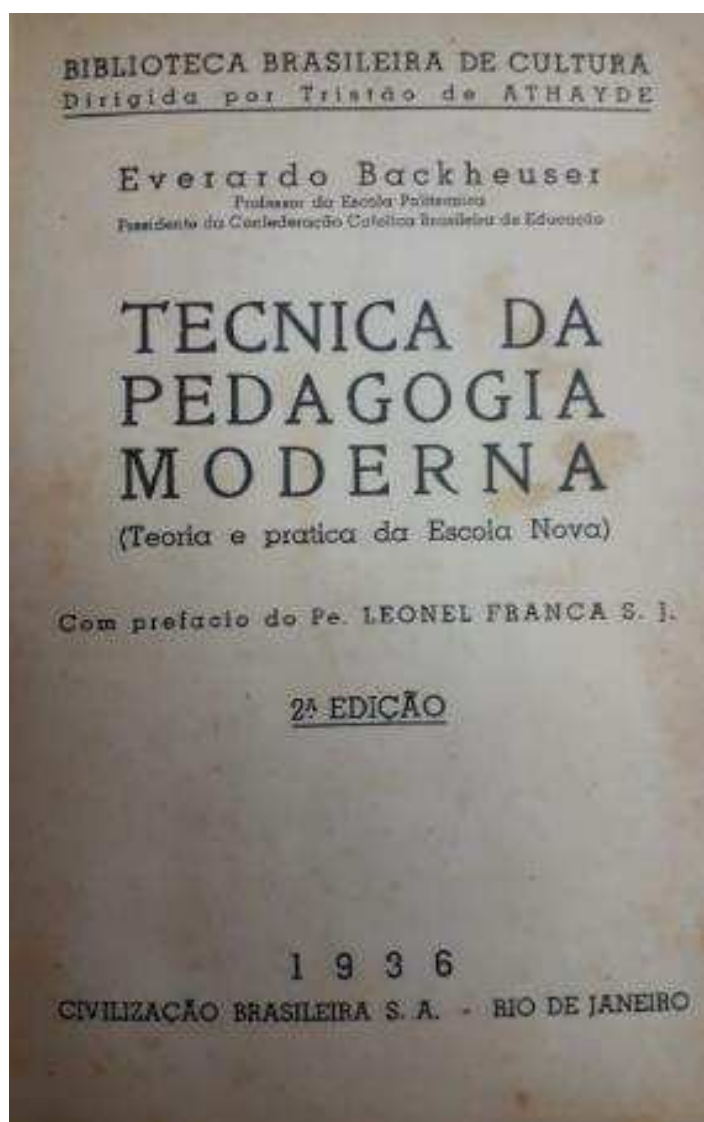
Assim, já no preambulo de *Técnica da Pedagogia Moderna*, aponta a necessidade de sistematização das ideias pedagógicas em voga no país, contudo acena o manual como possibilidade de elaboração de um guia que pudesse oferecer e/ou facilitar a estruturação do trabalho docente.

Ao mesmo tempo que fazíamos a propaganda, orientando-a em certa ordem de ideias, alguns adeptos da escola nova enveredavam por outros caminhos e lançavam na tela de projeção outros princípios, focalizando-os à luz de suas doutrinas filosóficas ou de suas leituras prediletas. Houve assim, ao mesmo tempo, vários derrames de ideias novas, todas passando por ser essência da escola nova, quando, em verdade, algumas nada mais seriam que novidades pedagógicas, mais ou menos revolucionárias. O aparecimento concomitante de tantas doutrinas e teorias sobre a escola nova importou na quase balburdia dos espíritos. O professorado ficou atordoado. Avido de conhecimentos, ansioso por saber o que era afinal a escola nova, o magistério procurava ouvir quantos oradores apareciam com credenciais de profetas da Nova Ideia, mas saía em geral das salas de conferências ainda mais confuso, pois que a palestra de hoje contradizia a de ontem e seria demolida pela de amanhã. E todos eram defensores da escola nova. A esta regra não escaparam os próprios diretores de instrução: uns, porque, de lucida inteligência tendo podido fazer pessoalmente a síntese da vasta literatura da matéria, imaginavam possível o mesmo trabalho a todos os professores, até aos que não dispunham de iguais recurso de saber talento; outros, porque jaziam talvez eles próprios na situação confucionismo a que iam lançando os demais elementos do magistério. Em outras palavras, tudo isto quer dizer que à propaganda da escola nova tem faltado até agora um elemento essencial: sistematização. (BACKHEUSER, 1936, p. 12-13)

Everardo emergiu como um mediador cultural influente no campo educacional, se posicionando ao lado do grupo católico; no entanto, seus discursos e ações não visavam interceptar a difusão dos ideais do grupo oposto, mas favorecer a aproximação entre catolicismo e modernidade. Interessava propagar entre os professores um escolanovismo católico. Entre as suas estratégias para esse fim estava a escrita de manuais pedagógicos para uso das Escolas Normais e Institutos de Educação, direcionados à formação e ao aperfeiçoamento de professores primários.

A primeira edição de *Técnica da Pedagogia Moderna* foi publicada em 1934, pela Civilização Brasileira SA, e fez parte da Biblioteca Brasileira de Cultura, dirigida por Alceu Amoroso Lima. Nesse estudo usaremos a segunda edição.

FIGURA 9: Folha de rosto da Segunda Edição do Manual: Técnica da Pedagogia Moderna



Fonte: BACKHEUSER, Everardo, *Técnica da Pedagogia Moderna: Teoria e prática da Escola Nova*, 1936.

Everardo Backheuser agiu de forma a dialogar com os preceitos escolanovistas sem deixar de lado os fundamentos do catolicismo, valendo-se de estratégias elaboradas no sentido de propagar entre os professores, um escolanovismo católico. Assim, agiu no sentido de buscar equilíbrio entre tradição e modernidade, e o fez, de forma especial, arquitetando um projeto educacional que teve como suporte o manual em estudo.

Entre as páginas 19 e 20 do manual, Everardo propunha uma definição do que seria então a Escola Nova, e usava de ironia, criticando a forma de se conceber a escola nova restrita a tendências, recursos e técnicas de ensino que não contribuíam de forma efetiva para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, como forma simplista e ingênua de transferir

para os objetos o poder de transformação das mentalidades dos sujeitos promotores das reais mudanças.

Assim para alguns dos seus partidários ser a escola nova tudo quanto tenha áreas de novidade recém introduzida ou querendo se introduzir na psicologia, na pedagogia, na metodologia, na didática: os testes, o trabalho manual, tabuleiro de areia, a educação sexual; enquanto que para outros, praticar a escola nova nada mais é do que desenvolver um centro de interesse. (...) Para aqueles, Escola Nova é a arrumação das carteiras em semi-círculo, embora os alunos continuem como dantes, com o mesmo desinteresse pela aula; para outros ainda, a escola nova requer que exista indispensavelmente no edifício escolar uma sala de biblioteca, um museu, um cinema educativo, criado isso pensam fazer escola nova, mesmo que tudo fique, apenas, muito bem catalogadinho, muito limpinho, muito arranjadinho, mas sem ninguém tocar, sem ninguém olhar, sem ninguém gozar... a não serem as visitas. (BACKHEUSER, 1936, p. 19-20)

Nessa perspectiva, dentre os princípios cardeais da escola nova Everardo considera quatro principais: o pedagógico, o filosófico, o psicológico e o político. No aspecto pedagógico considera mais relevante a escola integral mediante a garantia de três pilares: a iniciativa, a cooperação e o preparo para a vida, pela vida.

Por iniciativa o autor compreende o processo de autodescoberta do educando, “ao invés de receber, preguiçosamente sem esforço, os ensinamentos preparados pelo mestre, cabe à criança procurá-los por si mesma” (BACKHEUSER, 1936, p. 40).

O conceito de cooperação reforça o ideal do ensino simultâneo, “o ensino não há de ser dado individualmente como de hábito que o fazia na escola tradicional, mas em classe, em comum para certo número de alunos” (BACKHEUSER, 1936, p. 41).

Na sequência reforça a importância do desenvolvimento dos centros de interesse no processo de ensino-aprendizagem, para ilustrar cita a obra de Claparede e o educador católico Padre Rui Amado.

Aula que não seja dada em torno de um interesse real e efetivo é aula tradicionalista, é aula passiva, é aula morta, é aula de autômatos. O interesse despertado por uma excursão, por um projeto, por um acontecimento fortuito há de ser explorado pelo professor em benefício da classe. Só assim se fará escola nova. (idem, p. 42)

É nítida a preocupação com as mudanças dos métodos de ensino considerados tradicionais, de forma geral os autores utilizavam estratégias para compilar seus manuais as ideias que queriam inculcar nos leitores/professores.

Nesse sentido, como bússola orientadora, definia como princípios básicos de orientação pedagógica o interesse, a iniciativa e a cooperação, como forma de garantir a realização da Escola Nova. Reforça a importância do aspecto filosófico no fazer pedagógico, pois “em função da filosofia ha de caminhar a pedagogia. Esta, é um instrumento; aquela, o artífice que maneja a ferramenta. Má ou nova será a execução, conforme a filosofia que adotar o pedagogo” (BACKHEUSER, 1936, p. 44).

Contudo, considera a pedagogia católica a mais apropriada. “Entre o exagero individualista e o exagero socialista – o ponderado meio-termo católico. O princípio cristão de ‘ama ao próximo como a ti mesmo’ é de um clarividente bom senso” (BACKHEUSER, 1936, p. 45). O autor ainda cita a Encíclica *Divini Illius Magistri* de Pio XI, que considera de franco apoio aos princípios básicos de uma bem entendida Escola Nova. “Como Deus chama as suas criaturas a uma ativa cooperação segundo a natureza de cada uma, (frase de Pio XI) assim o mestre deve apelar para essas qualidades quando quiser dar uma boa educação a seus alunos” (idem, p. 46).

Nessa perspectiva, em 2 de março de 1937 foi criada a Escola Normal São José de Ibiá, mantida pela Congregação das Missionárias Religiosas de Nossa Senhora das Dores, que logo adquiriu um quarteirão inteiro que dividia praticamente o mesmo lugar/espço, lado a lado, ao Grupo Escolar na trama urbana do município.

Figura 10: Fotografia da Praça São Pedro (1945)



Fonte: ISTO É IBIÁ, 1964, capa.

Em 1º de março de 1939 o então interventor de Minas, Benedito Valadares, reconhece o estabelecimento de ensino como Escola Normal de 1º Grau, equiparada a Escola Modelo do Estado, pelo Decreto nº 1.778.

No dia 8 de dezembro de 1939, diplomaram-se as normalistas da primeira turma: Geni Portela, Inai Portela, Sílvia Rocha, Maria das Dores de Angelis, Serafina Borges Mundim e Maria José Cendón. Em 1940 diplomaram-se: Ester Pirilo, Lucinia Pires das Neves, Maria José de Souza, Celina Mendes, Iná Dias e Carmem de Araújo Ferreira. Em 1941 diplomaram-se: Maria da Conceição Conde, Ernestina de Souza Costa, Zaira Borges Mundim, Maria do Rosário Borges e Maria da Conceição Borges. (ARAÚJO, 1942, p. 24)

Figura 11: Primeira turma de normalista do Colégio São José – 1939



Fonte: Acervo da Casa da Cultura de Ibiá.

No primeiro momento temos a impressão que o problema de mão de obra qualificada para atendimento ao Grupo Escolar de Ibiá estava resolvido com a instalação da Escola Normal São José, mas o que averiguamos através das fontes primárias só reforça nossa tese quanto ao fator de carência e/ou insuficiência quanto à formação/preparação docente no embate prático relativo à aplicabilidade dos novos métodos didáticos-pedagógicos. Primeiramente precisamos

considerar que, do pequeno número de formandas, por se configurar como escola de iniciativa privada, parte dessas jovens não residiam no município de Ibiá e outras não tinham o interesse em lecionar, pois para elas bastava o status da formação moral e religiosa.

Assim, pudemos perceber, pelo trabalho de conclusão de curso escrito por Carmem Lúcia Maria Borges Ribeiro, tendo como título *História do Colégio São José de Ibiá-MG (1937-2005)*, que nos primeiros anos dessa instituição de ensino ocorreu uma forte tendência em ensinar as boas maneiras às alunas, sendo a moral elemento principal na educação. A formação feminina correspondeu aos anseios católicos como importante meio de evangelização e interiorização da própria religião naquela sociedade, pelo cultivo e estímulo em defesa da família, pela ordem e a disciplina.

Portanto, as professoras eram, de forma geral, aclamadas pela sociedade da época por seu espírito de devoção ao magistério em meio a uma “jornada obscura”, como podemos constatar na nota de um folhetim local de 1945.

Está de parabéns Ibiá pelo extraordinário e devotado corpo docente do seu bem instalado Grupo Escolar, onde, em dois turnos, 432 alunos de ambos os sexos recebem de suas segundas mães, as primeiras luzes, a centelha que, iluminando, intelectualmente, seu caminho, conduzi-los-á para um grande futuro, pois serão os nossos continuadores e, talvez, com mais visão que nós, saberão preparar um Brasil melhor que o que lhes legamos. Desde a professorinha recém nomeada a Diretora, a nossa sincera admiração e nossos votos para que continuem em sua jornada obscura, porém, nobre, pelo mesmo caminho até aqui trilhado. (ATLÂNTIDA, Agos/1945)

Nessa conjuntura, ao analisarmos as atas das reuniões dos professores no Grupo Escolar de Ibiá percebemos que, no período em estudo, o manual *Técnica da Pedagogia Moderna* foi significativamente utilizado como referencial teórico, possibilidade de leitura e compreensão dos novos métodos e metodologias de ensino que se apresentavam e/ou consolidavam naquele período. De forma quantitativa, por mais de uma vez foram realizadas as leituras de um mesmo capítulo do manual. Podemos inferir, primeiramente, a possibilidade de identificação das ideias formuladas pelo autor para descrever os princípios da Escola Nova em uma perspectiva mais adequada e próxima do contexto local. Lembrando que o Grupo Escolar de Ibiá pertencia a uma conjuntura interiorana, onde a religiosidade perpassava a vida dos sujeitos da ação pedagógica de forma latente. Assim, o desejo de aproximação dos fazeres cotidianos dos inspetores, diretores e professores com os saberes disseminados no manual aproximava-se de seus princípios éticos-morais.



Hoje em dia, e ainda mais daqui por diante enquanto perdurar o regime democrático a escola será, além do local onde a criança recebe instrução o ambiente em que se coordenam e fortalecem os pendores sociais dos indivíduos sem perder de vista a formação da sua personalidade. A escola já evoluiu e continuará a marcha no sentido de mostrar que o homem é sempre membro de uma comunidade social, comunidade esta que começa fundamentalmente na família e se alarga ao pequeno grupo de pessoas com os mesmos interesses de classe ou de clan, até à Pátria, isto é, até o Estado, grande comunidade que abraça todas as demais que nelas se agitam, e até à Humanidade na qual cada ser humano é uma partícula, e, no sentido espiritual, até a igreja a que cada qual está filiado. (BACKHEUSER, 1936, p. 34)

Vale ressaltar que, mesmo com o aprofundamento e centralização do Estado Novo, com a Constituição de 1937, ampliando a competência da União para fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes às quais devia obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e juventude, o que pudemos constatar no Livro Termo de Visita é um afrouxamento quanto às orientações e/ou determinações ou até mesmo a ausência dos assistentes regionais no período entre os anos de 1940-5. Isto pôde facilitar a aproximação e/ou identificação dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, pois detinham uma certa “autonomia pedagógica” enquanto produtores de saberes e fazeres escolares nos rincões das Gerais, distantes dos centros de controle a 326 km da capital mineira.

Nesse momento, o estado passa por uma situação de crise institucional que se traduz, em linhas gerais, na inadequação do sistema de dominação às novas condições de infraestrutura, no panorama político-econômico e social que se configura. Na medida em que a nova ordem social se estabeleceu, alterações paralelas foram produzidas na esfera econômica e social, abarcando o processo de urbanização e ascensão política do proletariado. Contudo, o ensino público permaneceu, no entanto, por assim dizer, bloqueado entre horizontes estreitos, sendo que não conseguiu corresponder satisfatoriamente às condições materiais em termos quantitativos e qualitativos.

Everaldo Backheuser fazia críticas severas quanto à forma que a escola nova estava se constituindo em alguns lugares, regiões e/ou localidades, e nos faz refletir as reais condições de materialização das prescrições do Estado quanto aos princípios escolanovistas. Na página 57 do manual, *Técnica da Pedagogia Moderna*, é apresentada uma série de situações que reforçam a necessidade de intervenção, revisão ou estudo/conhecimento dos princípios cardeais da Escola Nova para que os atores responsáveis pelo fazer pedagógico não promovessem uma metodologia nova superficial arraigada nos métodos tradicionais. Para tanto, para ilustrar apresenta uma série de exemplos de práticas de ensino com equívocos quanto ao referencial pedagógico.

Si certa professora arrumava as carteiras em semicírculo logo se dizia estar praticando escola nova, embora tomasse a lição de um a um na cartilha. Si outra arrumava em fila a classe e saía a passear pelas ruas em excursão logo se acreditava está praticando escola nova, embora as criancinhas houvessem, durante todo o tempo de ficar caladinha e bem comportadas... Si se pregavam pelas paredes as famosas cartolinas dos famosos “centros de interesses”, pensavam logo estar praticando a escola nova, mesmo que essas cartolinas fossem feitas de empreitada por professora. (BACKHEUSER, 1936, p. 57)

Por conseguinte, o autor se posiciona de forma crítica em relação à condução adotada pelo Estado no que diz respeito ao processo de materialização da Escola Nova, o que foi prescrito em suas reformas de ensino e disseminado pelos impressos oficiais, ao considerar os princípios filosóficos e políticos desse mesmo movimento renovador o qual o estado pretendia implantar. “Os reformadores brasileiros adeptos da escola nova esquecem esta premissa. Ou é esquecem, ou, por espírito autocrático, tratam de esquecê-la. Esquecendo-a ou desprezando-a, querem impor os novos métodos a marteladas, a contragosto dos docentes” (BACKHEUSER, 1936, p. 58).

Assim, temos a impressão que o autor se posiciona a favor de uma maior autonomia dos verdadeiros promotores dessa mudança pedagógica, os sujeitos dos saberes e fazeres escolares: os professores, os diretores e inspetores que necessitam de conhecimento e condições reais de trabalho para promover as mudanças tão almejadas.

O grande erro da renovação escolar no Brasil, está em que ela incongruente vem de cima para baixo, ordenada pelos governos aos professores, aos berros de “sejam livres! sejam livres”! Ao invés de vir, como fora natural e tem sucedido em toda a parte do mundo, o magistério para o poder público aos brados de “queremos ser livre! queremos ser livres”! (BACKHEUSER, 1936, p. 58)

Entretanto, não podemos nos esquecer que o desejo de liberdade como consciência de responsabilidade profissional e cívica está associado ao ideal de liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual (CONSTITUIÇÃO DO BRASIL, 1934). Igualmente correspondente à manutenção da liberdade de ensino, ao reconhecimento de estabelecimentos privados, bem como do papel desempenhado pela família na educação.

As questões apresentadas por Everardo, nas páginas 43 e 56, reverberam nossa tese de estudo, pois o processo de prescrição, circulação, assimilação e apropriação da Escola Nova não ocorreu de forma homogênea, linear em todos os estados brasileiros. O autor faz uma crítica

às formas de variação ou às diferentes variáveis da Escola Nova, ao considera-la como algo processual, ora em construção, podendo assim ser problematizado. Assim, considera as condições em que os princípios cardeais da Escola Nova se desenvolveram, ponderando os limites em que isso ocorreu em diferentes lugares, com diferentes recursos, com diferentes sujeitos e mentalidades.

Nessa perspectiva, o que para o autor se apresenta como minúcias excessivas que perturbam a pesquisa da verdadeira Escola Nova, para nós se torna possibilidade de variáveis, afastando o reducionismo numa visão unilateral, para uma análise mais holística. Para tanto, as mesmas perguntas utilizadas por Everaldo reafirmam nosso estudo, pois qual será a Escola Nova que os profissionais do Grupo Escolar de Ibiá se dispuseram a materializar ou qual foi possível? “Qual será a ela? A de Dewey? A de Decroly? A de Kerschernsteiner? A do Estado de São Paulo? A do Distrito Federal? A de Minas? A do Ceará? A do Inspetor tal? A da inspetora qual? A Professor X? Qual a legítima, nesse pandemónio de escolas novas que pululam por aí afora?” (BACKHEUSER, 1936, p. 43).

Mas teremos tido nós no Brasil verdadeiramente experiências de escola nova? Onde? Em que condições pedagógicas? Não conhecemos muitas. A verdade é que aqui ainda não se pratica verdadeiramente a escola nova completa em nenhum estabelecimento público. As tentativas têm sido frustradas, ou têm sido mal guiadas, ou mal preparadas, ou mal apetrechadas. (BACKHEUSER, 1936, p. 56)

Everardo inicia o capítulo terceiro com um dos princípios basilares da Escola Nova, a escola única, promovendo uma extensa revisão desse conceito e fazendo ressalvas quanto à interpretação equivocada de alguns autores, evidenciando que o Brasil ainda não havia estruturado diretrizes nacionais para educação. “Na confusão atualmente reinante em quase todos os estados o ensino público não é modelo. Os professores oficiais sabem quanto lhes é difícil agora o magistério, pela instabilidade das leis e pela instabilidade das teorias de educação” (BACKHEUSER, 1936, p. 64).

Em Minas Gerais, na região do Triângulo Mineiro, no Grupo Escolar de Ibiá, o movimento de conhecimento e compreensão do novo ideal pedagógico promoveu tensões entre os saberes e os fazeres dos sujeitos responsáveis pela ação pedagógica: professores, diretores e inspetores. Assim, as tensões e/ou contradições presentes no movimento de constituição da cultura escolar necessitam ser analisados com cautela, para se perceber a singularidade que se apresenta atrás de condições e/ou situações generalistas.

### **3.2 Manual Técnica da Pedagogia Moderna: entre saberes e práticas nas atas das reuniões dos professores do Grupo Escolar de Ibiá**

Percebemos que enquanto católico renovador Everardo Backheuser tem clareza das mudanças processadas pela sociedade ora em transformação, a partir da compressão de desse novo mundo, “com a vitória da democracia voraz e avida de lucros, geradora de ambições, de posse, de dinheiro e de ânsia de mando” (BACKHEUSER, 1936, p. 34). Mesmo de forma velada ou declarada, ao promover a defesa da vertente católica o autor consegue desenvolver algumas análises bastante sólidas e lúcidas quanto aos aspectos políticos, filosóficos e pedagógicos do movimento de disseminação da Escola Nova no Brasil.

Na Ata da reunião dos professores do Grupo Escolar de Ibiá do dia 14 de outubro de 1937 constam referências de leitura de dois importantes tópicos tratados por Everardo em seu manual: A escola e o lar; Indivíduo e Sociedade. Quanto ao tema A escola e o lar, Everardo reforça a necessidade dos pais de encaminharem os filhos à escola para que possam “evitar o isolamento prolongado, sem emulação, longe do convívio social, longe da luta de competições, em uma palavra, longe da vida” (BACKHEUSER, 1936, p. 34). Quanto ao outro tema, reforça o valor moral do altruísmo da vida em sociedade, conclamando indivíduo e sociedade como tendências que se contrabalançam mantendo-se de forma harmônica na luta pela vida em cooperação.

Nesse ponto fica claro que os momentos de estudos, na busca de fundamentação teórica, proporcionado pelas reuniões semanais com o corpo docente e a diretora do Grupo Escolar de Ibiá, as leituras realizadas buscavam atender a um ideal e/ou tinham uma intencionalidade. A solidariedade e/ou cooperação apresentada pelo autor ao longo do texto nos faz intuir que o Estado naquele momento precisa criar um clima de adesão para o projeto em voga. Como podemos analisar na transcrição da Ata que segue abaixo.

A Diretora falou, no início, sobre uma circular que havia recebido da Cruzada nacional de Educação, a qual deseja que em cada Grupo Escolar se funde uma escola, aliás, uma associação, para manter uma escola pro-alfabetização no Brasil. A Sra. Diretora escolheu-me para ler o regulamento da aludida associação. Fez-se comentários à rosa do assunto e ficou combinado que para o ano se elucidará o caso. Li também, do livro Técnica da Pedagogia Moderna, de Everardo Backeuser, um capítulo referente aos inconvenientes da expressão: “Escola Nova” em que o autor taxa admiravelmente, as conseqüentes desta expressão. Neste capítulo, ele demonstra claramente o esboço do cotejo entre as tendências fundamentais da Escola Atual e as da chamada “Escola Ativa”, explicando as características gerais. Frisou os pontos: “A escola e o lar” e “O indivíduo e a sociedade”, otimamente desenvolvido e que muito agradou a todos. (GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ, 1937c, p. 8)

Pelo Decreto n. 21.731, de 15 de agosto de 1932, a Cruzada Nacional de Educação foi declarada de utilidade pública. Considerava-se que a alfabetização se constituía no elemento básico para a solução de todos os problemas políticos e sociais do Brasil. Em seus principais artigos, o decreto instituía anualmente a Semana da Alfabetização no Brasil, durante o mês de outubro, de maneira que a escolha do texto nos parece bastante conveniente com o objetivo que se busca alcançar.

Na ata da semana seguinte os professores continuaram discutindo sobre as possibilidades de cumprir as determinações vigentes sobre a Cruzada Nacional de Educação. O que nos chama atenção é o fato de continuarem elegendo como referencial teórico-metodológico para tal missão o manual Técnica da Pedagogia Moderna, e não outro referencial da imprensa oficial, como a Revista do Ensino.

A reunião foi iniciada com a leitura de um projeto da Cruzada Nacional de Educação, intitulada: Salvemos o Brasil do Analfabetismo, devido a esta leitura a profa. Neyde de Araújo manifestou desejo de fazer uma palestra sobre o assunto, e, sendo a ideia magnífica foi acolhida com o maior entusiasmo por parte de todos e ficou determinada para o próximo dia 15. A seguir foi feita a leitura do capítulo “Princípios cardeais da Escola Nova” da Técnica da Pedagogia Moderna. (GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ, 1937d, p. 8-9)

A ata do dia 11 de novembro de 1937 também evidencia a importância da prática reflexiva da leitura realizada nas reuniões de quinta-feira pela equipe de profissionais do Grupo Escolar de Ibiá, e mais uma vez apresenta como referencial teórico Everardo Backheuser.

Para cumprir as exigências regulamentares, levou-se a efeito quinta-feira as 8 e meia da manhã a reunião semanal dos professores, para fazer-se a leitura habitual. A professora Laura Romanelli Rosa leu um trecho do livro Técnica da Pedagogia Moderna intitulado: Princípios correlatos da pedagogia moderna. Terminada a leitura do trecho as professoras fizeram comentários girando em torno do assunto, cujos pontos mais comentados foram: A hereditariedade e o meio. Discutiu-se ainda sobre as opiniões do escritor de cujas leituras tem-se tirado conclusões boas para a facilidade do ensino primário prático. E, não havendo nada mais a tratar-se encerrou-se a reunião, e, par constar o que se passou eu, a secretaria, lavro a presente ata que depois de lida e aprovada será assinada pelos presentes. A secretária, Nelly de Oliveira Castro. (GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ, 1937e, p. 10)

Quanto à pedagogia e as ciências correlatas, dentre as disciplinas indispensáveis ao educador moderno Everardo Backheuser aponta a biologia como ciência do corpo, e reforça a necessidade de o corpo ser educado não apenas pelos os exercícios físicos, como pelos cuidados higiênicos e, principalmente, por atividades que proporcionem capacidade de trabalho mental.

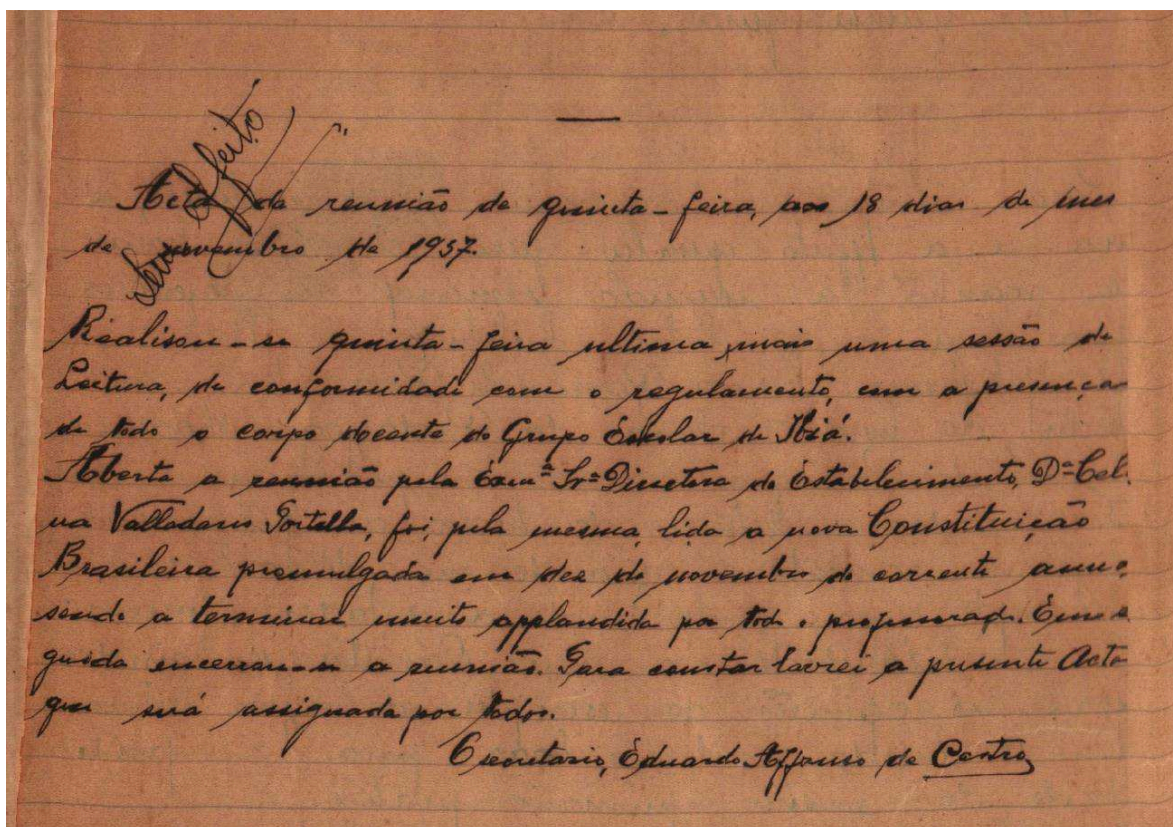
No aspecto biológico, o autor reforça a necessidade de atividades físicas realizadas mediante interesse dos alunos, como os jogos.

Os exercícios físicos no curso primário, graças a didática moderna, tornam-se cada vez mais a menos e divertidos. Sob a forma de jogos, podem ser combinados com a aprendizagem de conhecimentos de ordem científica, por exemplo: de aritmética, de geometria, de linguagem, de geografia e até de história. (BACKHEUSER, 1936, p. 157)

Desse modo, entendemos que o manual de Everardo consegue promover nos profissionais do Grupo Escolar de Ibiá, ao menos no campo das ideias pedagógicas algumas inquietações quanto as metodologias de ensino apresentadas como novas. Nesse sentido, as leituras e inferências realizadas possibilitariam a esses sujeitos da ação pedagógica, diretora e professores, reverem suas práticas.

Contudo, a Ata do dia dezoito de novembro de 1937 se revela como um portal onde é possível nos transportar para um lugar/tempo em que conseguimos capturar aquele momento com suas nuances, conflitos e contradições. Essa ata foi reescrita três vezes, sendo que a primeira considerada sem efeito foi redigida pelo professor Eduardo Afonso de Castro, provavelmente foi desqualificada pela diretora ou pela própria inspetoria regional por não capturar a essência do momento em que a nova Constituição estaria inaugurando, o que fica evidente na redação da segunda versão realizada pela professora Neyde de Oliveira Castro. Essa segunda versão foi reescrita duas vezes por motivo de erro de ortografia, mas foi considerada como oficial e por todos assinada.

FIGURA 12: Ata de reunião dos professores do Grupo Escolar de Ibiá – 18/nov/1937



Fonte: Livro de Atas do Grupo Escolar de Ibiá 1937

A professora Neyde descreve o cenário em que os professores se sentem protegidos de uma ação nefasta, comunista, que procura destruir os sentimentos solidificados pela moral cristã, através da promulgação de uma legislação que busca solucionar o problema do analfabetismo no Brasil, reforçando o ideal do Estado Novo. Fica, assim, exposto o quadro geral no qual estava sendo tecida a trama entre o modelo ideal de educação a se construir e as formas possíveis de o materializar nos limites do Grupo Escolar de Ibiá, nos rincões das Gerais.

Realizou-se aos 18 dias do mês de novembro, as 8 e meias horas da manhã, em um dos salões deste educandário, a reunião semanal dos professores, afim de fazer-se a leitura habitual. Achavam-se presentes a Sra. Diretora D. Celina Valladares Portella e grande parte do professorado; excetuando-se Neyde Araujo, que se achava enferma. Tornando-se necessário discutir sobre a nova “Constituição Brasileira” promulgada a 10 de novembro do corrente ano pelo eminente Dr. Getúlio Vargas, a Sra. Diretora leu a maior parte de seus artigos, que foram comentados com grande interesse por todos reconhecendo-lhe a importância máxima, dado o espírito de brasilidade que se depreende de sua elaboração. A nova Constituição foi criada para satisfazer às exigências do País, observadas criteriosamente pelo grande patriota Dr. Getúlio Vargas, que tão bem soube interpretar os sentimentos do povo brasileiro revelando-se assim “Benemérito da Pátria”. A sua ação nobre e eficiente resulta do seu espírito refecido, que analisando ponderadamente o problema que viria

solucionar a extinção da infiltração comunista no Brasil, cuja influencia nefasta já se fazia sentir, criou ele um regime cujas leis facilitam de acordo com sua aplicação imediata medida enérgica ao combate de tão terrível invasão, que procura destruir os sentimentos solidificados pela moral cristã. O tema “Educação” foi por ele visado com interesse surpreendente. Procurando incrementa-la em todos os pontos de nosso país mesmo os mais remotos facilita a solucionar o problema do analfabetismo no Brasil. Fizeram-se ainda vários comentários sobre a nova lei que ora nos rege. Para registrar o que se passou lavrei a presente, que depois de lida e aprovada será assinada pelos presentes. A secretaria: Neyde de Oliveira Castro. (GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ, 1937f, p. 11)

Nesse contexto, a presença do Estado na educação efetivou-se por meio da extrema centralização administrativa e decisória. incluindo-se o esforço de nacionalização da educação. Contudo, o governo sistematicamente se refere às dificuldades financeiras a fim de justificar sua omissão diante de compromissos com a oferta e manutenção das escolas públicas, construindo um discurso de natureza político-ideológica e pedagógica que, compondo-se com o econômico, justifica e legitima a política impressa ao setor educacional. Dessa forma, se de um lado o governo reforça os mecanismos de controle sobre a escola, enfatiza a importância do meio ambiente e tem no método o objetivo e o critério de medida da qualidade, de outro, ele se exime dos compromissos com a oferta e a manutenção do ensino, fechando escolas e transferindo o ônus de sua oferta a outras esferas da sociedade<sup>41</sup>.

Em cada instante da vida nacional brasileira há pelo menos vinte e um programas primários de aspecto, de forma, de fundo diferentes, e até antagônicos. Como querer, no Brasil, uma escola única se o próprio regime político nacional concede a cada estado autoridade para decretar leis diversas sobre o ensino primário? (BACKHEUSER, 1936, p. 67)

Percebemos que as análises desenvolvidas por Everardo no manual em análise têm como pano de fundo a defesa do ensino de iniciativa privada, contudo apresenta de forma racional e contundente as fragilidades e/ou impossibilidades de constituição de uma escola única. Assim, o princípio da escola única e a coeducação era severamente criticado pelo autor. “A coeducação procura, infelizmente, tirar o homem e a mulher as suas qualidades próprias, para criar um ser misto, sem nenhuma das boas características de cada um, fazendo homens efeminados, mulheres másculas” (BACKHEUSER, 1936, p. 73). Contudo, assevera que o princípio da escola única e a democracia envolvem fundamentos basilares da escola nova como gratuidade do ensino e obrigatoriedade da aprendizagem. Nesse aspecto, o autor novamente

---

<sup>41</sup> Ver nosso trabalho de mestrado: Do ensino público ao ensino privado: uma análise da Escola Santa Terezinha em Ibiá-MG (1937 a 1959).



reforça a proposição que a educação enquanto monopólio do Estado, sendo que retira da iniciativa privada a capacidade de ação. Mas, também promove rigorosa crítica ao controle do Estado sob a escola pública.

O que a escola da Democracia pede, o nivelamento das classes sociais dentro do âmbito escolar, não é novidade em nosso país. Desde que escolas públicas sejam boas, todos disputam lugares para seus filhos dentro delas. (...) Escola oficial deve estar portando aberta para todos que a procurarem. Todos pagam impostos e todos têm o direito de falar encaminharem os filhos à escola pública gratuita não deve ser a escola e exclusivamente para o pobre como por quanto tempo houve quem pedisse. Se a escola pública fosse apenas para os pobres, então sim, havia uma diferenciação antidemocrática, e a pior delas. (BACKHEUSER, 1936, p. 76)

Para Everardo existe uma grande incoerência na forma de conceber a escola como neutra devido à impossibilidade de imparcialidade dos sujeitos que a promovem e, somado a isso, o controle estabelecido pelos órgãos centrais. “Os diretores dos departamentos educacionais prescrevem, editais ou instruções reservadas, os princípios gerais a que todos têm de obedecer, e alguns mais nervosos temendo a desobediência nomeiam até orientadores e orientadoras que levem as classes escolares seu modo de ver” (BACKHEUSER, 1936, p. 78). O papel desempenhado pelos inspetores escolares, assistentes regionais nomeados pelo Estado com o objetivo de fazer cumprir, as normas no movimento de assimilação e apropriação das novas ideias pedagógicas, das prescrições legais, se apresenta como estratégia legítima.

Outro ponto importante é a forma com que o autor propunha a metodologia do trabalho escolar no movimento possível entre a dedução e a indução do processo de aprendizagem, associado à capacidade de memorização, desenvolvimento de raciocínio e construção de conhecimentos, devidamente proporcionados pela possibilidade de articulação de diferentes áreas/disciplinas.

A própria história Pátria oferece ocasiões para mostrar influências econômicas. Bastará por exemplo examinar a influência do comércio de pau-brasil e da cultura do açúcar nos primeiros tempos da colônia; do algodão e da indústria mineral nos séculos 17 e 18; e a ascendência que tiveram o café, o cacau e a borracha nesses últimos tempos, para se ter dado ao estudo da História pensão econômica. (...) Do mesmo jeito, com a física e com a química. A valorização da água, a eletricidade, as aplicações da luz na fotografia e tantos e tantos outros são fontes de ligação da ciência pura com a ciência aplicada, ou seja, a ciência com economia. (BACKHEUSER, 1936, p. 168)

Percebemos um esforço quanto à autonomia no fazer pedagógico do aluno enquanto sujeito no processo de aprendizagem. Contudo, como citado até mesmo pelo autor no decorrer

do manual, tanto professor quanto aluno ainda seguem modelos, formas, moldes, adequados ao ideal pedagógico vigente.

Backheuser criticou as influências externas que o movimento brasileiro sofria, o que, para ele, tornava lenta a sua evolução. Considerando o momento de adoção ao método intuitivo, considera um mal pedagógico o ensino partindo do simples para o composto, pois segundo a psicologia, a criança deveria aprender do complexo para o elementar. Dentre os pontos de dúvida apresentados pelo autor consta como na escola primária nela a Escola Nova não se ensina a ler, escrever e contar.

O autor contrapõe a metodologia tradicional com a metodologia ativa, pois na escola tradicional seguia-se um programa rígido e sequencial para aprender a ler escrever e contar. Já na Escola Nova “começa-se aprendendo uma porção dessas outras coisas, procurando por vários modos da expressão adequada as observações feitas, pela linguagem oral, pelo desenho, pela modelagem, e só depois se cogita da leitura e da escrita propriamente ditas, feitas, já então, em conjunto e não separadamente” (BACKHEUSER, 1936, p. 55).

A respeito da educação artística, o autor apresenta uma crítica quanto ao formalismo que impede a livre expressão do sentimento infantil, servindo-se dela apenas para o fim exclusivo de educação técnica.

A metodologia do desenho e modelagem espontâneos, na qual é impossível entrar neste livro de generalidades, mas de que já há muitos volumes escritos no Brasil, demonstra que pelo trabalho espontâneo a criança não só educa o bom gosto, como exercitar a memória visual e adquire habilidades manuais. (BACKHEUSER, 1936, p. 164)

Everardo qualifica como “baixa a cultura artística da população” ao menosprezar a cultura popular, colocando em evidência a necessidade de uma ação eficaz da escola quanto à formação dos professores e a intervenção pedagógica dos mesmos na educação artística e cultural dos discentes.

No Brasil, mais talvez que em outros países, tem sido cuidada até agora muito pouco a educação artística da criança. Daí, a assaz baixa cultura artística da população. Em música, o gosto popular se detém nas canções carnavalescas, de índios ou negros, zabumbas e sons estridentes. Em desenho, no apreço as gravuras de folhinhas e as oleografias. Raros frequentam as pinacotecas, e raríssimos se detém a examinar mesmo as estátuas públicas. (...) A falta de gosto, antes, ou gosto atrofiado ou mal educado, se manifesta em tudo. Nós vestuários como nos arranjos caseiros. O maior cuidado com a formação artística dos educandos deve ser a recomendação calorosa aos nossos professores de ensino primário, nesse sentido. (BACKHEUSER, 1936, p. 165)

Na escola tradicional o centro de atração do ensino seria o mestre, já na Escola Nova o centro de atração seria a própria criança.

O mestre será como que o aluno mais velho, orienta a discussão, que coordena os pensamentos infantis, que os molde-la em formas adequadas. Ao aluno cabe papel proeminente, qual o sólido esclarecimento e não simplesmente de os receber, qual o de investigar, de descobrir, o de desvendar as verdades. (BACKHEUSER, 1936, p. 175)

Na citação acima percebemos uma orientação contundente e reflexiva quanto ao processo ensino e aprendizagem para que de fato ocorra a construção de conhecimentos significativos por parte dos alunos, considerando verdadeiramente seu centro de interesse. A pedagogia da Escola Nova se apresenta como sistema conceitual para discutir a função social do conhecimento, da educação e da escola, além de defender uma aproximação da escola com a vida, em uma tendência que via o aluno como agente de seu aprendizado e a escola como local de respeito às individualidades, mais apropriado ao desenvolvimento integral do educando. Assim, a Escola Nova ampliou os saberes pedagógico-didáticos pró-desenvolvimento integral da criança e transformou a escola ao considerar os interesses e as necessidades do educando.

Pouco a pouco, por causa de novas observações, a própria sala de aula, antes monótona e triste, vai adquirir alegria. Aqui um aquário, acolá uma lata com plantas em germinação; e uma janela pende uma gaiola de passarinho; pastas de papel folhas de plantas em espécie de herbários; em caixinhas, besouros e borboletas. Tudo trazido pelos alunos, nada imposto pelo professor. O que não for fruto do interesse da classe, pedagogicamente nada vale. Ainda mais: isso tudo só é guardado por certo tempo, relativamente por curto tempo, por que em breve novo material vai precisar de espaço, e o antigo tem de ser jogado fora, salvo um ou outro objeto especialmente do agrado da classe. (BACKHEUSER, 1936, p. 200)

A Ata de 3 de fevereiro de 1938 evidencia que o manual Técnica da Pedagogia Moderna foi um dos principais referenciais de orientação didática-metodológica da equipe dirigente e pedagógica do Grupo Escolar de Ibiá. Isto porque este manual é adotado como leitura obrigatória e/ou referencial para abertura do ano letivo como forma de preparação e motivação dos profissionais responsáveis em promover as mudanças necessárias no âmbito da nova educação. O que nos chama atenção no texto proposto, tendo esse objetivo claro de promover na primeira reunião um ambiente propício à reflexão, são os conceitos trabalhados: iniciativa, interesse e caráter. Fica evidente pela leitura do texto original e a apreciação dos professores no

registro documentado em ata, que das longas leituras realizadas era possível inferir, apreender e/ou construir conceitos e/ou concepções pedagógicas que iam ao encontro de suas práticas.

Realizou-se às 8 horas do dia 3 de fevereiro de 1938, a primeira reunião semanal do novo ano letivo. estavam presentes, a Sra. Diretora e professoras. Tratou-se em primeiro lugar da organização das listas da matrícula. Após a organização, tendo-se feito conhecimento dos alunos de cada classe e ter-se feito a devida colocação daqueles que ainda não tinham o nome nas listas, passou-se a leitura de um capítulo do livro de Everardo Backeuser. A leitura versou sobre o capítulo “Iniciativa”, no qual o autor salienta a utilidade e o ótimo resultado obtido pelo professor quando não desprezando a sua, aceita a iniciativa da criança. Deduz ainda O autor que o resultado pedagógico de saber o professor aguçar o interesse da classe, é enorme de conseguir primeiro, conquistar atenção. Ligados ao capítulo, encontrou-se ainda várias explicações sobre a memória, o caráter, atenção, etc. A leitura interessou a todos. Terminada esta, nada mais havendo a tratar, encerrou-se a reunião. (GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ, 1938, p. 13v)

Nesse sentido, as reuniões dos professores configuravam-se como possibilidade de encontro, troca de experiência e oportunidade de vivência, pois nem todos aqueles que compunham o quadro de profissionais do Grupo Escolar de Ibiá possuíam formação necessária para assumir de fato o magistério. Havia um número significativo de professoras iniciantes e estagiárias, essas últimas sem formação inicial. Assim, esses momentos de leitura e estudo se apresentavam como alternativa viável no intuito de minimizar os impactos no fazer pedagógico dessa instituição de ensino. Nesse contexto, diretora e professoras iam se apropriando dos novos saberes e tecendo a cultura escolar de forma cooperativa.

Na prática, essa cooperação se realiza sempre que um professor leal e prestimosamente exponha os colegas o seu trabalho, ou, ainda, sempre que os professores se reúnem para tratar de problemas pedagógicos, em cordial e animado convívio. Isso obtido, tudo está em favorecer as oportunidades dessa demonstração de trabalho ou desse contato intelectual. (BACKHEUSER, 1936, p. 240)

Na página 211 Everaldo faz uma análise interessante sobre o papel do professor no processo de promoção da Escola Nova, pois não sendo essa figura central do processo de aprendizagem do aluno não pode ser desconsiderado, menosprezado, anulado, desqualificado, desse mesmo processo. E deixa um alerta aos reformadores “não desprestigiem o magistério se desejam sinceramente implantar a Reforma. Do contrário, tê-lo-ão sempre como barreira irritada contra as novas correntes educacionais” (BACKHEUSER, 1936, p. 211).

Cumpra, porém, que seja livremente iniciado o movimento em prol da escola nova, partindo não dos governos, não das secretarias de estado, não das diretorias de instrução e departamentos de educação, não das mesas burocráticas, mas do próprio magistério. Isto só se dará quando o professorado se convencer das vantagens do sistema e disto só se convencerá quando verificar, pelo próprio estudo, a sua excelência. Até lá, serão baldadas as tentativas. (BACKHEUSER, 1936, p. 207)

Nessa passagem Everardo ratifica nossa tese ao afirmar que movimento de promoção da Escola Nova depende mais da iniciativa dos sujeitos dos saberes e fazeres do cotidiano escolar que da ação exclusiva do Estado e seus órgãos fiscalizadores (estando a esses garantindo as devidas condições materiais e a formação adequada). Assim, o autor reforça a necessidade dos agentes educacionais: inspetores, diretores e professores conhecerem e, assim, se convencerem das vantagens dos novos métodos, para que possam promover as mudanças possíveis. “Nesses círculos de estudo, a ordem do dia pode ser proposta pelos próprios docentes ou pelo diretor do estabelecimento. Mas, também os inspetores escolares e até os diretores de instrução deveriam se preocupar em fornecer sugestões para exame e solução” (BACKHEUSER, 1936, p. 208).

### **3.3 Didática da Escola Nova: Alfredo Miguel Aguayo como referência de leitura no processo de formação/instrução dos professores do Grupo Escolar de Ibiá**

Ao analisarmos o manual *Didática da Escola Nova* de Alfredo Miguel Aguayo na condição de bem cultural que incorpora as intenções, objetivos e regulações no contexto em que está sendo apropriado pelos professores do Grupo Escolar de Ibiá, acreditamos ser possível inquiri-lo como fonte que pode informar sobre os valores partilhados em determinado período, suas representações e práticas escolares. Isto porque, ao se apropriar de diversos conhecimentos, adequando-o em escritos aparentemente claros e concisos, ora para explicar questões ligadas à escola, ora para fundamentar recomendações a serem seguidas pelos professores em situação de aula, essas representações entendidas no sentido sugerido por Chartier, ou seja, esquemas que dão sentido a uma realidade, nos possibilitam compreender o movimento próprio/peculiar dessa mesma realidade.

Segundo Chopin (2004), os manuais são objetos complexos que devem disponibilizar aos estudantes saberes, valores morais, religiosos e políticos. Para o corpo docente, esse material auxilia o ensino, destacando algumas informações e sugerindo a adoção de determinados métodos e técnicas de transmissão das mesmas. Desse modo, os impressos servem como um dispositivo de regulação e modelagem do discurso e da prática pedagógica dos professores. Desempenham um papel fundamental, em forma de livro de estudo, de livro

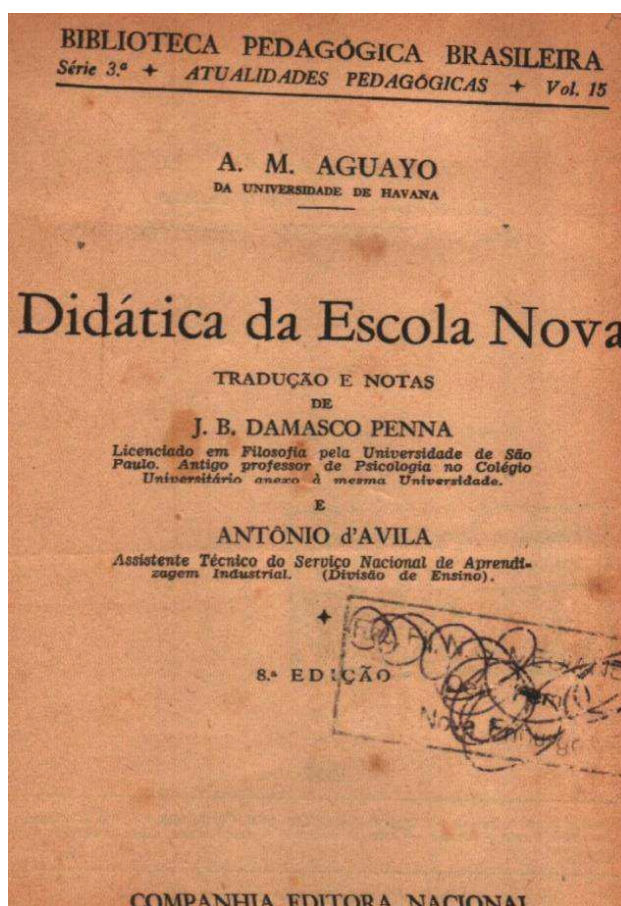
de formação integrante de uma Biblioteca Pedagógica, de artigo de revista dirigida ao professor, de instrução regulamentar endereçada às escolas, de artigo de polêmica em jornal de grande circulação etc. (CARVALHO, 2005).

Contudo, vale ressaltar que as atividades compiladas nos manuais não devem ser tomadas como efetivamente realizadas, mas sua prescrição é legitimada pelos próprios autores como o regime e a síntese de práticas bem-sucedidas e garantidas pela experiência docente. Assim, podemos afirmar que as horas semanais dispensadas as leituras e discussão pela equipe de profissionais do Grupo Escolar de Ibiá influenciaram de forma consciente e/ou inconsciente na tomada de decisões, na escolha da melhor técnica e/ou metodologia de ensino, no intuito de se sentirem parte daquele movimento de renovação pedagógica.

A obra do intelectual cubano Alfredo Miguel Aguayo foi amplamente estudada e divulgada no Brasil no bojo do movimento de renovação das ideias e das práticas educacionais da Escola Nova. O educador cubano teve suas obras traduzidas para a língua portuguesa por João Batista Damasco Penna e Antônio D`Ávila. Seus livros receberam notas e comentários de João Batista Damasco Penna, que foi também o diretor da coleção “Atualidades Pedagógicas” da Companhia Editora Nacional. Essa coleção foi responsável pela publicação dos livros de Aguayo no Brasil.

Em nosso estudo Alfredo Miguel Aguayo com o manual *Didática da Escola Nova*, têm como objetivo influenciar a prática pedagógica dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, por meio da formação continuada em serviço, à medida que o manual incorpora as discussões conceituais do período de sua produção com o objetivo de se legitimar no campo pedagógico, com mais de 13 edições; aqui utilizaremos a oitava edição de 1952.

Figura 13: Contracapa do Manual Pedagógico: Didática da Escola Nova



Fonte: Livro *Didática da Escola Nova*/Acervo pessoal.

Não pretendemos emitir um julgamento moral do pensamento e da obra de Aguayo, pois acreditamos que essa não deve ser a posição adequada do pesquisador em história da educação e das ideias pedagógicas. A nossa intenção é entender Alfredo Miguel Aguayo como um personagem historicamente situado e ideologicamente vinculado com diferentes interlocutores que marcam e fundamentam o seu pensamento pedagógico.

Nessa perspectiva, a análise dos manuais de ensino nos permite conhecer os discursos direcionados aos professores em termos de convencimento dos docentes à adesão à nova pedagogia escolanovista. Portanto, essas fontes documentais são relevantes para a pesquisa e representam os discursos orientadores de práticas, presentes na cultura escolar do Grupo Escolar de Ibiá.

No prefácio de *Didática da Escola Nova*, Aguayo afirma que seu livro se presta ao estudo de uma “nova metodologia pedagógica”, oferecida ao professor. Logo de início critica os outros autores que tratam do mesmo tema por não terem uma “atitude científica”, abordando apenas “experiências pessoais” e não considerando o assunto da didática de um “ponto de vista

geral e sistemático”. Aguayo sustenta que “contra essa confusão e falta de método reagiram muitos educadores da Alemanha e de outros países, os quais lançaram os fundamentos e construíram o edifício de uma nova didática” (1952). Podemos afirmar que Aguayo se situa entre os partidários da Escola Nova que adotaram uma postura conservadora, mais cientificista e menos política. Suas obras publicadas no Brasil deixam transparecer o forte teor conservador de suas ideias.

Para Aguayo, a didática significa “a ciência e arte do ensino”. Tem uma preocupação com a definição etimológica do termo, por isso vai à definição da palavra grega como *arte de ensinar*. O entendimento da pedagogia como “ciência de valores” nos mostra a sua relação com a moral. No pensamento de Aguayo, a pedagogia tem uma função moral, de formar valores.

Do ponto de vista da materialidade, fenomenologia e escrita, o manual de Aguayo apresenta 383 páginas, divididas em trinta capítulos. O livro ainda é acrescido de um prefácio, do próprio autor. Os capítulos vão do “Conceito e Divisão da Didática” até o “Trabalho Manual”. As matérias de “Aritmética” e de “Linguagem” receberam dois capítulos cada. A preocupação de Aguayo é sempre com o “ensino”. No final da obra é arrolada uma lista com a relação das obras publicadas pela Companhia Atualidades Pedagógicas, dessas 55 obras, dezoito estão marcadas com asterisco por mais se aproximarem do pensamento do manual Técnica da Pedagogia Moderna, o que nos chama a atenção para a identificação de leituras em potencial das professoras do Grupo Escolar de Ibiá.

#### QUADRO 2: Relação das obras publicadas pela Companhia Atualidades Pedagógicas na primeira metade do século XX

Autor	Título/obra	Edição	Ano
Fernando de Azevedo	Novos caminhos e novos fins	2ª	1934
John Dewey	Como pensamos. Como formar e educar o pensamento, tradução de Godofredo Rangel	3ª	1933
Anísio Teixeira	Educação Proressiva	3ª	1950
Eduardo Claparède	A educação funcional. Tradução nova enotas de J. B. Damasco Penna	3ª	1950
Henri Piéron	Psicologia do comportamento, tradução e notas de J. B. Damasco Penna	1ª	1935
Sylvio Rabello	Psicologia do desenho infantil	1ª	1935
A. M. Aguayo	Pedagogia e direção da aprendizagem, tradução e notas de J. B. Damasco Penna	5ª	1951



John Dewey	Democracia e educação, tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira	2ª	1952
Fernando de Azevedo	A educação e seus problemas	2ª	1946
Sylvio Rabello	Psychologia da infância	2ª	1943
Sylvio Rabello	A representação do tempo na creança	1ª	1938
Afrânio Peixoto	Ensinar a ensinar	1ª	1937
Noemy da Silveira Rudolfer	Introdução à Psychologia Educacional	1ª	1938
Francisco Venâncio Filho	A educação e seu aparelhamento Moderno	1ª	1941
Arthur J. Jones	A educação do líderes, tradução de Paschoal Lemme, Thomaz Newland Neto e Maria de Lourdes Sá Pereira	1ª	1942
Lorenzo Luzuriaga	A pedagogia contemporânea, tradução e notas de Idel Berker	1ª	1951
M. A. Bloch	Filosofia da educação nova, tradução de Luiz Damasco Penna	1ª	1951
Paul Fouquiê	As escolas novas, tradução de Luis Damasco Penna	1ª	1952

Fonte: Elaborado por nós mediante relação apresentada por Aguayo no final de sua obra *Didática da Escola Nova*, 1952.

Esses livros/manuais pedagógicos definem as regras tidas como “*ideais* para se conduzir o ensino ou, em outras palavras delimitam-se *rituais* ou *ritos* específicos da escola” (CORREIA; SILVA, 2002, p. 7). Portanto, as contribuições advindas desses são válidas para a pesquisa envolvendo os saberes e fazeres pedagógicos, a partir da leitura, apropriação ou *representação* construída por seus autores em interação com os seus leitores.

Isto é explicitado por Roger Chartier (1991) quando se refere à liberdade ao mesmo tempo criadora e regulada dos leitores, bem como às múltiplas interpretações das quais um pensamento é suscetível. A relevância dessas considerações tem sido assinalada para o desenvolvimento de estudos empreendidos pelo próprio autor a respeito da história da leitura. Assim, entre os artefatos escolares, tomaram-se os manuais didáticos objetos indiciários que materializam concepções pedagógicas, saberes e práticas como exemplares de uma cultura escolar, que enfatiza os aspectos internos da escola. Pelos estudos da história da leitura e da escrita, em que a cultura escolar ganha ênfase, os manuais didáticos e todo um conjunto de suportes materiais de difusão e circulação de ideias coloca em evidência o movimento de constituição da Escola Nova no Brasil.

O pensamento de Aguayo apresenta uma aparente postura conciliadora que deixa entrever nas páginas de *Técnica da Pedagogia*. A moral leiga não se divorcia necessariamente da religião, “deve-se ensinar moral com espírito religioso”; “o laicismo jamais foi interpretado como sinônimo de tendência irreligiosa nem, muito menos, de antirreligiosa”. Esses pontos precisam ser esclarecidos dentro do projeto intelectual de Aguayo. Para a edição brasileira, os tradutores João Batista Damasco Penna e Antônio D’Ávila apresentaram na mesma página uma nota citando a obra do padre jesuíta Leonel Franca (1893-1948), “Ensino Religioso e Ensino Leigo” para esclarecer sobre o papel da religião na escola pública. Outros intelectuais católicos são citados: padre Álvaro de Negromonte, monsenhor José Tibúrcio, Waleska Paixão, Evangelina Gonzaga, Julieta Magalhães Lopes e Carolina Nabuco. Muitos desses autores escreveram catecismos e o “ensino religioso” era sinônimo de catecismo católico nas escolas públicas.

Assim, no caso de Aguayo não há uma oposição radical contra a Igreja Católica, como encontramos em outros intelectuais ligados ao movimento da Escola Nova. No manual *Didática da Escola Nova*, quando trata da questão do “ensino de moral”, Aguayo tenta encontrar posição conciliadora entre a escola leiga e a religião. Talvez por esse motivo foi um dos livros que esteve entre os mais citados no período em estudo, e entre as décadas de 1940 e 70 superou a marca de John Dewey, passando ao primeiro lugar dos livros com maior número de citações<sup>42</sup> entre professores e autores brasileiros de outros manuais pedagógicos.

### **3.3.1 Manual Didática da Escola Nova: entre saberes e práticas nas atas das reuniões dos professores do Grupo Escolar de Ibiá**

Em linhas gerais, o manual *Didática da Escola Nova* se difere do anteriormente apresentado por ter pretensões mais ideologicamente científicas e por sua destinação mais prática profissional. Passa por uma lógica científica, ou pelo menos esse é o estatuto a ele delegado, a uma perspectiva de interpretação que permite situar as contribuições desses conhecimentos para o ofício de ensinar. Assim, apresenta de forma mais sistematizada a racionalização do trabalho dos professores e/ou processo de tecnicização do ensino.

A ata da reunião dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, do dia 9 de junho de 1937, faz referência à importância do manual *Didática da Escola Nova* para compreensão do ensino prático da geografia nas diversas classes, especialmente quanto ao uso de mapas pelos alunos.

---

<sup>42</sup> Vivian Batista da Silva. Uma história das leituras para professores análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971).

Realizou-se aos nove dias do mês de junho da manhã em uma das salas deste estabelecimento, a reunião semanal dos professores, afim de fazer-se a leitura habitual. Foi escolhido pela Diretora o trecho intitulado: O ensino da geografia do livro Didática da Escola Nova de M. Aguayo, cuja a leitura foi feita pela professora Anayde Teixeira de Faria. O capítulo foi muito comentado visto ter sido muito interessante. A diretora fez referenciais sobre o ensino desta disciplina nas diversas classes e muito especialmente a compreensão dos mapas pelos alunos. Outros comentários foram ainda feitos. Não havendo nada mais a tratar encerrou-se a reunião e para constar o que se passou, eu, a secretaria do dia, lavrei esta que aprovada será assinada pelos presentes. A secretaria. Nelly de Oliveira Castro. (GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ, 1937g, p. 2)

Ainda nesse tópico, sobre o ensino de geografia, referente às excursões geográficas o autor ressalta a importância dos alunos converterem as observações realizadas em produções orais ou escritas, mediante desenho, modelagem, traçado de um mapa ou qualquer outro meio de expressão. Aguayo também aponta o professor como responsável pelo processo de ensino, mas é o aluno sujeito da aprendizagem.

A geografia simbólica ou representativa é necessária, pela impossibilidade de reunir na escola todo o material de observação. Compreende o material representativo as fotografias e gravuras geográficas, os desenhos, trabalhos de modelagem, mapas, globos terrestres e celestes, gráficos, livros de texto, narrações de viagens, estatísticas, coleções de fontes geográficas, etc. (AGUAYO, 1952, p. 211)

Fica aqui evidente que as instruções e/ou orientações metodológicas dos manuais sugerem que os Grupos Escolares estejam devidamente amparado quanto aos recursos didáticos necessários para o bom desempenho dos novos métodos. Contudo, o que pudemos constatar no Grupo Escolar de Ibiá foi uma grande carência de recursos físicos e humanos, tais como carteiras, materiais didáticos e outros materiais para o museu e a horta, além da falta de professores. “Não obstante, cada escola deve possuir uma coleção de objetos naturais, produtos da indústria humana, etc, que se necessário às observações feitas em classes” (AGUAYO, 1952, p. 212).

Todavia, o Estado determinava, via legislação, como deveriam ser ministradas as aulas para maior qualidade do ensino, mas não proporcionava a alunos e professores as condições adequadas de trabalho. Entretanto, os professores continuavam apostando, ao menos no campo das ideias pedagógicas e nas práticas possíveis, nos novos métodos e processos adaptados do ensino, como podemos constatar na ata da reunião dos professores do dia 8 de julho de 1937.

Realizou-se, quinta-feira, oito de julho de 1937, a reunião habitual, a qual compareceram a Diretora e todo corpo docente do estabelecimento. Para, foi escolhido o capítulo “Ensino da Linguagem”, do livro “Didática da Escola Nova”, de A. M. Aguayo. Como se tem observado que o autor esclarece todos os pontos concernentes ao ensino, de modo claro e preciso, revelando-se através de sua obra, profundo conhecedor dos métodos e processos adaptados atualmente ao ensino, os professores vêm lendo com interesse seu livro, escolhendo a Diretora, em ocasião oportuna o capítulo que pelo seu conteúdo satisfaça as necessidades observadas, quando em contato com as diferentes classes desse estabelecimento. Depois de lido o trecho houve comentários, tirando-se conclusões que poderão guiar os professores no ensino da linguagem oral e escrita. Para registrar o que se passou lavrei a presente que depois de lida e aprovada, será assinada pelos presentes. A secretaria. Laura Romanelli Rosa. (GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ, 1937b, p. 2v)

Assim, sob a perspectiva de Aguayo, os professores do Grupo Escolar de Ibiá definiram o ensino da linguagem como um processo mental que envolve a fala e a escrita como produção e compreensão do que ouvimos, registramos e lemos. A formação da linguagem infantil se apresenta a partir da evolução natural das crianças ao exprimir ou comunicar por meio de sons, símbolos suas impressões ou experiências. O autor expõe ao longo do texto o histórico do ensino da linguagem, passando por Platão e Aristóteles, percorrendo a idade média e o renascimento com o ensino do latim, até chegar em Pestalozzi e Roberto Keller, retratando os aspectos que apresentam o ensino da linguagem enquanto tradução de nossos pensamentos e emoções; ou seja, a linguagem escrita e literária como fruto da cultura e da civilização. Pois, para Aguayo, a educação da linguagem compreende os seguintes aspectos,

1º o cultivo da linguagem interior, isto é, aquisição das ideias ou representações mentais, mediante, quanto possível, a experiência do aluno, sendo a intuição o fundamento desse aspecto da aprendizagem; 2º o cultivo da linguagem oral; e 3º o ensino da língua escrita, apoiada na expressão oral. Este último ensino se subdivide em outros dois: o da literatura e o da composição ou, por outras palavras, a apreciação literária e a prática da língua escrita. (AGUAYO, 1952, p. 335)

Aguayo dedica cinco capítulos do manual para tratar de forma global da alfabetização, sendo que, entre os capítulos XXIV e XXVIII, respectivamente, apresenta: o ensino da leitura, o ensino da escrita, o ensino da linguagem (oral e a gramática) e o ensino da linguagem (literatura e a composição). Os capítulos seguem basicamente uma mesma estrutura: conceito geral, histórico, motivação do ensino, métodos de ensino, meios auxiliares do ensino e bibliografia.

Como se vê por esta exposição das várias formas do método analítico, o essencial para a escola nova não é a escolha do processo didático, mas o interesse que ele provoque nos alunos, o gosto pela leitura que o professor saiba suscitar e o estímulo para autoaprendizagem, ou, o que vem a dar no mesmo, para o trabalho ativo e criador. (AGUAYO, 1952, p. 310)

Podemos inferir duas situações da citação acima: primeiro que o método de alfabetização apresentado como modelo é o analítico, sendo esse considerado mais adaptado as novas tendências pedagógicas; o segundo ponto discorreremos na sequência, por se tratar de processo que afeta especificamente nosso objeto de estudo, quanto ao estímulo ao processo de autoaprendizagem para um trabalho ativo e criador.

Assim, Aguayo respalda a concepção analítica para a aprendizagem da leitura e da escrita partindo de pesquisas realizadas no campo da biologia e da psicologia. Todavia, vimos na primeira seção desse estudo que os idealizadores da Reforma de 1927-28 não só davam as diretrizes gerais da nova educação como também definiam as novas metodologias a ser utilizadas pelas professoras. Nesse contexto, o uso do método analítico para a alfabetização das crianças se torna uma primordial entre os formadores e/ou mobilizadores da escola pública, iniciando um debate explícito entre os adeptos do método sintético e os do método analítico/global.

O método sintético tinha como princípio a letra, a sílaba e/ou a palavra, e procurava estabelecer a relação entre os sinais gráficos de um lado, e os sons e as articulações, de outro, pela repetição e pela escolha de palavras retiradas do vocabulário infantil. O método analítico ou global, segue marcha inversa, parte da linguagem escrita, tal como se apresenta, ensina a criança palavras inteiras, textos com sentido completo, os quais são, depois, analisados, fragmentados, e, pela combinação destes fragmentos, se formam novos vocábulos.

Entretanto, para que a nova metodologia se materializasse e a alfabetização se configurasse aos moldes do método analítico, baseada nos princípios da psicologia e da biologia infantil, seria necessária a adaptação do material de leitura e escrita, além da capacitação dos professores. Pois, apesar de todo discurso em torno das novas tendências pedagógicas e a adesão do método analítico para alfabetização, o que pudemos constatar no livro *Inventário do material didático e mobiliário do Grupo Escolar de Ibiá* é que o material disponibilizado para os professores para levar adiante a nova proposta para alfabetizar, segundo os pressupostos do método analítico/global para a aprendizagem da leitura e da escrita, eram insuficientes, ou ainda permaneciam com foco no método sintético.

FIGURA 14: Relação dos livros do acervo da biblioteca do Grupo escolar de Ibiá -1933

Primeiro livro de João Köpke	124 livros
" " " " "	145 livros
Segundo " " " "	20 "
Tercio " " " "	20 "
livros de Nicoleta	37 "
" " Elsa	26 "
" " Hilda	7 "
Leitura manuscrita	26 "
livro de Fere	100 em uso
Leitura complementar	7
Cartilha analítica	50
Instrução Moral e Cívica	20
História Natural	8
Educação Moral Cívica e Social	4
2º livro de Tomas Galhardo	11 livros
Terra Mineira	10 "

Fonte: Livro de Inventário do Material Didático e Mobiliário do Grupo Escolar de Ibiá

Nesse recorte que fizemos do inventário de 1933, a ênfase dos livros disponíveis para leitura tem João Köpke como referência, esse autor se destaca pela defesa do método analítico para o ensino da leitura, atendendo as aspirações do Estado. Sua série de livros de leitura aparece ao longo do inventário do Grupo Escolar de Ibiá no período em estudo.

Embora tivesse publicado primeiramente cartilhas para o ensino da leitura e da escrita pelo método sintético, João Köpke, tomando conhecimento das críticas ao método da soletração, especialmente aquelas que vinham de Silva Jardim, e “aproveitando a contribuição de educacionistas americanos e europeus, como Fröebel, Meiklejohn, Stanley Hall, Claubb Carpenter” (MORTATTI, 2002, p. 550), aderiu ao método analítico por volta dos anos 1890. Desde então, tornou-se um grande divulgador do método analítico pela palavração, ministrando incansavelmente conferências, publicando artigos e reafirmando-se pioneiro no ensino da leitura pelo método analítico.

A cartilha *O Livro de Hilda - ensino da leitura pelo processo analítico*, publicada e adotada nas escolas públicas, suas partes impressas em um único volume ou em dois ou três,

separando-se cada uma delas. João Köpke pode ser considerado um precursor em relação ao ensino inicial da leitura e escrita. Seu pensamento influenciou significativamente outros educadores de sua época e de décadas posteriores no que se refere às propostas e práticas de alfabetização.

Em relação às formas de aprendizagem da escrita, nos parece que esse foi um processo mais complexo para os professores, na passagem do método sintético para o analítico. Na figura anterior podemos visualizar os livros que estavam disponíveis e estavam sendo efetivamente usados pelos alunos no processo de aquisição do sistema de escrita. Assim, chama nos atenção os livros da coleção de João Lucio Brandão, uma série de livros didáticos: *O Livro de Elza*, *O Livro de Violeta*, *O Livro de Ildeu* e *O Livro de Zezé*, respectivamente para o 3º, 2º, 4º e 1º ano escolares.

FIGURA 15: Relação do material didático-pedagógico do Grupo Escolar de Ibiá - 1936

Relação do material que recebe da Secretaria em 6 de fevereiro de 1936	
Cartilha analítica	125
Histórias de crianças e animais	84
" que mamãe contava	45
de memórias da casa e em casa	20
Livros em branco de 50 folhas	2
" " " " " "	2
Pq. branco - caixa	14
Boletins	450
Grupo Escolar de Ibiá, 6 de fevereiro de 1936	
Celina Valladares Fortella,	
directora substituta	

Fonte: Livro de Inventário do Material Didático e Mobiliário do Grupo Escolar de Ibiá

No inventário do material didático e mobiliário do Grupo Escolar de Ibiá a partir de meados da década de 1930, a Cartilha Analytica de Arnaldo Barreto passa dar o tom mais diretamente sobre o ensino da leitura e escrita na busca da cientificidade. Os conceitos deduzidos a partir da psicologia da infância, que deveriam guiar o professor nos novos modos

de ensinar, perpassando pelos métodos intuitivos e analíticos para o ensino de todas as matérias, constituem a dinâmica desse educandário.

Nesse contexto, Alfredo Miguel Aguayo, no manual *Didática da Escola Nova*, também postulou uma atitude científica para a didática e defendeu que fosse tratado de um ponto de vista geral e sistemático. Aguayo tem a pretensão de fazer da pedagogia uma ciência rigorosa como as ciências da natureza, daí a importância da estatística na educação. Assim, o autor apresenta ressalvas quanto ao ensino ocasional desenvolvido mediante incidentes.

Como exemplo desses incidentes temos: uma excursão ao campo, um passeio pela cidade, uma tempestade ou outro meteoro, pássaro que entra pela escola, um eclipse do sol ou da lua, enfermidade de um aluno, um acidente desafortunado, um circo equestre nas vizinhanças da escola, uma guerra, a eleição do presidente da República, de senadores ou representantes ou de um juiz, a leitura de uma notícia importante num jornal, o voo de um aeroplano, a visita à escola de um ilustre personagem; um terremoto, uma data gloriosa, o aniversário de um grande artista, cientista, descobridor, ou patriota; uma festa escolar, etc. (AGUAYO, 1952, p. 30)

O que para o autor constitui alguns inconvenientes quanto à impossibilidade de sistematização do aprendizado, tornando-o disperso e superficial, dificultando a inspeção e a promoção dos alunos, na obra de Everardo Backheuser podemos constatar o inverso. Este propõe uma análise mais profunda ao transformar estudos ocasionais em centro de interesse para os alunos, criando reais situações de aprendizado.

Nesse sentido, seja ocasional ou incidente, o desejo de significação do processo de aprendizagem parte da própria equipe gestora e pedagógica/professores, que além das leituras procura criar condições reais de ensino, como podemos observar na ata do dia 16 de setembro de 1937: “Estando as professoras das classes de 4º, 3º ano, também do 2º ano A e B, encarregadas respectivamente de serviços de jardim, Club de Leitura e Horta que se fazem aproveitando o ótimo horário da manhã para estes afazeres” (GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ, 1937h, p. 6).

Em linhas gerais, o que diferencia os dois manuais é a forma com que os autores direcionam as análises e estruturam a apresentação das temáticas e a abordagem das mesmas. Everardo faz uso de uma linguagem acessível ao leitor partindo de sua experiência utiliza de exemplos práticos que fundamentam e/ou justificam suas ideias. Apresenta uma Escola Nova em uma vertente mais ativa, trazendo as contradições típicas do processo de implantação de mudança de mentalidade, na perspectiva de renovação pedagógica para mais próximo do leitor.



Acreditamos que a identificação dos profissionais do Grupo Escolar de Ibiá se efetivou com o autor justamente devido à forma peculiar com que o mesmo expõe suas ideias quanto às tensões forjadas entre os saberes prescritos e os fazeres possíveis. Enquanto Aguayo é mais generalista, faz uso de uma linguagem mais rebuscada com muitos recortes e citações, apresenta uma escola nova numa vertente progressista. Dividido em capítulos, o autor discute vários temas e se apoia em outros autores para defender a didática renovadora. Entre esses temas estão: os conceitos e a divisão da didática, funções da aprendizagem, plano de estudos, a motivação da aprendizagem, a globalização e correlação do ensino, o método da Escola Nova, preparação e direção dos trabalhos escolares, o método de projetos, métodos de complexos ou centro de interesse, o método do jogo, método de conservação ou discussão e método de desenvolvimento, método de exposição oral e método de contos, o estudo dirigido e o método de problemas.

Contudo, pudemos constatar que os textos selecionados pelos diretores do Grupo Escolar de Ibiá, da obra de Alfredo Miguel Aguayo *Didática da Escola Nova*, em debate nas reuniões dos professores, no período em apreço, tiveram como enfoque planos de ensino voltados para o ensino de geografia, linguagem, desenho, alfabetização e textos que, em linhas gerais, apresentavam uma proposta já elaborada de trabalho.

#### SEÇÃO 4. A REVISTA DO ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DO INSPETOR ESCOLAR NESSE PROCESSO

A Revista do Ensino foi uma publicação oficial da Inspeção Geral da Instrução do Estado de Minas Gerais, criada em 1892, mas desativada após a publicação de apenas três números. Foi relançada em março de 1925, sendo interrompida entre os anos de 1940-1946, devido à segunda guerra mundial, voltando a circular até 1971 (BICCAS, 2008). Segundo Biccás, a Revista do Ensino pode ser considerada sob a influência das propostas da Escola Nova que foram fortemente defendidas e veiculadas nessa publicação mineira, sendo um instrumento de informação e orientação para os professores sobre os grandes temas da educação que estavam circulando no Brasil e principalmente nos outros países da América Latina, nos Estados Unidos e na Europa. Nesse sentido, vale ressaltar que a Revista, como veículo oficial, tinha como objetivo principal disseminar as ideologias do Estado e divulgar as obras realizadas pelo governo.

Os reformadores apostaram na ideia de oferecer um veículo moderno, atualizado, com uma periodicidade definida e já legitimada pelos professores. A escolha dessa política, de veicular a *Revista*, deu-se tanto pela necessidade de estabelecer um diálogo com o professorado, como pela natureza das questões teórico-metodológicas a serem discutidas. Uma revista seria o instrumento ideal, por suas características, periodicidade e estrutura, para informar e formar rapidamente, de maneira eficaz e prazerosa, os professores que necessitavam ser atualizados e modelados pelos preceitos propostos pela reforma do ensino. (BICCAS, 2008, p. 57)

A Revista do Ensino oferecia uma variedade de assuntos e temas, proporcionava uma abordagem de questões e aspectos que de forma direta e indireta contextualizava as temáticas educacionais e fortalecia a compreensão e apropriação por parte dos leitores das mudanças que estavam sendo implementadas pela reforma de ensino mineira. Os textos deveriam, portanto, provocar efeitos e impacto nos leitores no que diz respeito às mudanças educacionais, buscando afirmar que Minas Gerais estava no caminho certo.

A história das políticas educacionais, concretizadas em prescrições legais e regulamentares que estabelecem padrões e procedimentos para a sua produção, distribuição e uso; história da escola, entendida como instituição que é produto histórico da intersecção da pluralidade de dispositivos de normatização e de práticas de apropriação; história dos saberes pedagógicos que, veiculados pelo impresso, normatizam as práticas escolares, constituindo objetos de intervenção; história cultural dos usos sociais e saberes escolarizados como currículo e disciplina escolar. (BICCAS, 2008, p. 27)

Desta forma, a materialidade desse impresso cooperava com o movimento de mudança na cultura pedagógica do professorado, abrindo espaços e incentivando a participação dos professores no processo de apropriação das novas metodologias. Havia, contudo, uma intenção clara dos editores de assegurar um modo de inculcação e de apropriação dos novos preceitos pedagógicos apresentados nos Regulamentos e Programas do ensino primário. As seções foram utilizadas como uma estratégia articulada para dar visibilidade as boas práticas produzidas por professores que estavam vivenciando e experimentando os novos métodos de maneira que pudessem compartilhar suas experiências com seus pares.

Dessa maneira, a Revista do Ensino como impresso autorizado e reconhecido pelo Estado procurava mais do que mostrar, pretendia seduzir seus leitores para que eles abandonassem as velhas práticas e passassem a incorporar as novas já experimentadas, confirmando assim a importância e as possibilidades efetivas de transformar a escola mineira.

Como impresso pedagógico oficial de educação direcionado aos professores, diretores e técnicos da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais, a Revista do Ensino constituiu um dos recursos pedagógicos mais representativos da história da educação mineira, não só pelo seu longo ciclo de vida, mas por seu papel significativo no processo de formação de professores. Tal dispositivo de normatização pedagógica e suporte material ampliou a cultura educacional e subsidiou as práticas escolares dos professores, além de ter contribuído para a construção da identidade e/ou representação do papel do professor, tomando-o como agente responsável pela implementação das diretrizes e das propostas educativas e pedagógicas que estavam sendo veiculadas. Tinha clara intenção de fomentar, legitimar e organizar o ensino, buscando para isso incentivar e capacitar o professorado mineiro a assumir tal responsabilidade, oferecendo-lhe ao mesmo tempo suporte teórico, recomendações de natureza metodológica e sugestões de atividades.

Para tanto, os aspectos materiais e os protocolos de leitura, explícitos ou implícitos na Revista do Ensino foram concebidos para instruir os leitores no seu manuseio, leitura e estudo, visando a integrá-los a um grupo de leitores pertinentes ao momento de reforma pelo qual passava a educação em Minas Gerais. A grande expectativa da Diretoria de Instrução Pública

em Minas Gerais era que a Revista do Ensino fosse lida pelos professores e que estes pudessem incorporar suas recomendações, modelos e práticas, fornecidos via Regulamento e Programa do ensino primário. Assim, a Revista destinava-se também a comunicar uma maneira de fazer e uma maneira de agir. Muitos textos passavam diretamente ao estado da prática, sem que houvesse necessariamente mediações de uma decifração no sentido que entendemos. Os editores pareciam apostar em um processo de inteligibilidade, já que admitiam a possibilidade de comunicá-la por meio do uso de práticas como imagens modelares.

A Revista do Ensino constituía um suporte de divulgação da política educacional do governo por todo o estado, como tentativa de unificação de uma nova organização e administração da rede escolar inspirados na Escola Nova. Nela passam a ser publicados, além de artigos sobre as diversas cadeiras do Programa de Ensino, leis, decretos e atos oficiais, dados estatísticos sobre frequência escolar e expansão do atendimento, textos traduzidos de literatura estrangeira, especialmente francesa e americana, acerca da pedagogia escolanovista.

Nessa perspectiva, a Revista do Ensino apresenta-se como um importante veículo de difusão de conhecimentos considerados necessários para organizar a educação em Minas. E ao intervir de forma efetiva na formação dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, como um de seus referenciais de leitura e estudo no processo de apropriação do movimento escolanovista, constitui como estratégia de fundamental importância para a disseminação, organização e conformação dos novos métodos de ensino.

Ao que tange ao aperfeiçoamento dos professores, outra importante atividade eram as reuniões dos professores que deveriam ocorrer por duas horas semanais, reservadas as leituras e estudos relativos ao método de ensino e a outras matérias consideradas indispensáveis à cultura dos professores. As atas das reuniões dos professores do Grupo Escolar de Ibiá nos permitem essa análise dos reflexos da circulação da Revista do Ensino enquanto impresso pedagógico permeado de ideias e ideologias, partindo do princípio que as reuniões eram momentos ricos de encontro de indivíduos em diferentes níveis de formação inicial e percepção da realidade: normalistas, estagiárias, professoras contratadas e efetivas. As reuniões configuravam espaços ricos de troca de experiências e crescimento profissional, tendo como referencial as leituras indicadas e/ou apresentadas pelos inspetores ou diretores. Sem desconsiderar o segundo princípio balizar: a obrigatoriedade de aplicação dos novos métodos, mediante preleções dos assistentes técnicos e diretores.

#### **4.1 A Revista do Ensino como estratégia de formação docente: o papel dos inspetores escolares no Grupo Escolar de Ibiá**

Nossa análise considera os sujeitos responsáveis pelo fazer do Grupo Escolar de Ibiá: inspetor, diretor e professor, tomando-os como agentes responsáveis pela implementação das diretrizes e propostas educativas e pedagógicas que estavam sendo veiculadas pela Diretoria de Instrução Pública, Inspeção Geral da Instrução e, posteriormente, pela Secretaria de Educação mineira. Os aspectos materiais e os protocolos de leitura, explícitos ou implícitos na Revista do Ensino, foram concebidos para instruir esses leitores no seu manuseio, leitura e estudo, visando integrá-los a um grupo pertinente ao momento de Reforma pelo qual passava a educação no Brasil e em Minas Gerais em particular.

Nesse sentido, o assistente técnico regional de ensino ou inspetor regional assumia o papel de ser o elemento orientador e guia dos diretores e professores, tendo como responsabilidade, dentre outras, despertar e estimular as energias do corpo docente. Mas, além dos assistentes técnicos regionais, havia os inspetores municipais, que também eram agentes da confiança do governo. No período em apreço, dois ibiaenses ocuparam o cargo de inspetor municipal em Ibiá: Silvio Braga de Araujo e seu sucessor, Miguel Teixeira da Silva.

Com base em tais inspetorias, o Grupo Escolar de Ibiá, em 1932, tinha um só turno, com sete classes: três regidas por professoras interinas e quatro por estagiárias contratadas pela diretora. Ao analisarmos os documentos da escola, observamos grande atuação de estagiárias até 1940, pois não havia Escola Normal para formação de professores no município até 1937. Todavia, em 1937 é instalada a Escola Normal São José, como vimos na seção anterior, e em 1939 essa instituição diploma sua primeira turma, indo ao encontro dos interesses do Grupo Escolar de Ibiá.

Figura 16: Corpo docente do Grupo Escolar de Ibiá de 1946



Da esquerda para direita, em pé: dona Olga Rocha Reis (diretora), Marina Pimenta, Maria José Ferreira, Amélia Pirilo, Inaí Portela, Neida Pires das Neves, Gema Araújo, Zélia Ferreira, Elmice Pimenta, Lourdes Oliveira, Maria da Conceição de Ávila, Elza Rocha; sentadas: Coleta Passos, Olegária Portela, Vicentina Cendón, Terezinha de Angelis Andrade.

Fonte: Escola Municipal Dom José Gaspar, 2009.

Disseminar e efetivar os princípios da Escola Nova exigia formar um corpo docente para tal, contudo os esforços esparsos do Estado não garantiam sua efetivação. Isto porque, segundo Valdemarim (2010), a formação de professores foi um nível de escolarização imprescindível aos propósitos de renovação pedagógica, entrelaçando suas pretensões. Nessa ótica, a reforma caracterizou a orientação moderna da aprendizagem: mudaram os conceitos educacionais, mudou o sentido da atividade da criança no aprender. Com a introdução de conhecimentos da psicologia e da biologia infantil, o ensino ficou mais seguro e fundamentado. Assim, elementos centrais da Escola Nova, sobretudo os centrados no desenvolvimento de atividades, foram recomendados para a formação de professores.

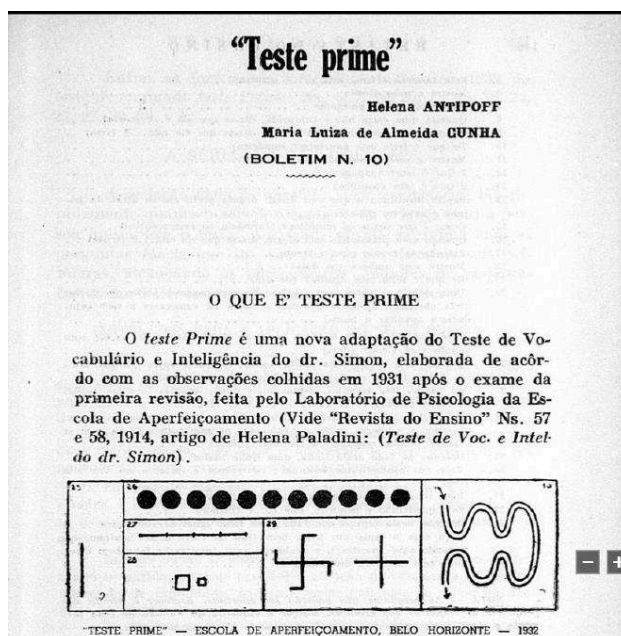
Todavia, para pôr em prática essa nova educação era preciso investir na formação

docente; nesse sentido, a Revista do Ensino pode ser considerada um dispositivo de normatização pedagógica e de ampliação da cultura educacional dos professores. No início da década de 1930, a Revista foi um importante veículo de divulgação e discussão sobre as propostas e a implementação de novas práticas, a partir da influência do movimento escolanovista.

No Termo de Visita assinado pela inspetora Regional Leonilda Scarpellini Montandon em 17 de março de 1932, em exercício no Grupo Escolar de Ibiá entre os dias 10 a 17 de março, estando este sob a direção do Professor Eduardo Afonso de Castro, estavam matriculados 349 alunos. Primeiramente chama-nos atenção os 61 alunos eliminados por falta de documentação ou, o mais provável, por falta de estrutura física. Segundo ponto a considerar é o alto índice de infrequência, pois das 288 matrículas efetivas estiveram presentes, nos dias de inspeção, respectivamente: 228, 199, 217, 222 e 225 alunos. Esse alto índice de infrequência coloca em evidência a necessidade de intervenção pedagógica e investimento quanto às condições físicas materiais no fazer do Grupo Escolar de Ibiá, como evidenciado pela própria inspetora.

Outro ponto importante que vale analisar é a preocupação demonstrada pela inspetora quanto à homogeneização das turmas, em consonância com os novos métodos e convergindo com a Reforma de ensino em vigor. Como estratégia adotou os testes de inteligência EA e Prime, que estavam em evidência naquele momento. A edição da Revista do Ensino, no primeiro trimestre de 1932, traz entre as páginas 34 e 50 como modelo de homogeneização das classes o relatório construído em Juiz de Fora mediante aplicação dos Testes EA e Prime.

FIGURA 17: : Revista do Ensino: Teste Prime



Fonte: Revista do Ensino, n.143 a145, 1937.

Pelo parecer da assistente técnica regional Leonilda Scarpellini Montandon, “como se achavam as turmas bastante misturadas”, após aplicação dos testes as turmas de 1º, 2º A e B, 3º e 4º anos ficaram assim constituídas,

Ficaram as classes assim construídas: 1º ano; analfabetos e parte repetente, com 99 alunos, confiados a Dona Durvaleta Ferreira de Mello; 1º ano: analfabetos e parte repetente, com 78 alunos, sob a direção do prof. Eduardo Affonso de Castro; 2º ano A e B: com 70 alunos, confiados a Dona Laura Romanelli Rosa; 3º e 4º ano: com 28 e 13 alunos respectivamente, sob a direção de Dona Helena Valladares. (MINAS GERAIS, 1932b, p. 2)

Percebemos pela classificação um elevado número de alunos por turma no início do processo de alfabetização, sendo esse quantitativo um número significativo de alunos retidos/repetentes. Isto nos faz refletir quanto à qualidade e/ou efetividade dos métodos e metodologias de ensino adotadas, além das condições de materialização para as mudanças tão aclamadas pelo estado mineiro. A própria inspetora regional demonstra essa preocupação, como as crianças por se acharem acumuladas desconfortavelmente assentadas, em três ou quatro em cada carteira.

Contudo, o outro ponto nos chama atenção na redação deste primeiro termo de visita é a afirmação da constante vigilância realizada pela família, que procura controlar a atuação dos professores. Pois, nos parece algo bastante peculiar quanto ao controle dos pais em relação aos métodos pedagógicos e as ideologias aplicadas pelo Grupo Escolar de Ibiá à sociedade ibiaense, nitidamente interiorana, patriarcal, ruralista e católica. O que pode ser novamente constatado no Termo de Visita de nº 3, de primeiro de setembro de 1933, assinado pela assistente regional do ensino Leonilda Scarpellini Montandon. Nesse ela relata que em sua permanência no Grupo Escolar de Ibiá, entre 5 de agosto a primeiro de setembro de 1933, realizou seis reuniões e uma Conferência Pedagógica com assistência de numerosos pais, confirmando assim a participação, (ou preocupação, inferência nossa) da família quanto à educação/formação dos filhos.

Isto nos leva a refletir que parte da sociedade ibiaense estava inquieta, curiosa com a presença de um representante do Estado, ou um pouco mais preocupada com o que estava sendo disseminado nas mentes e nos corações dos “ingênuos cidadãos” ibiaenses, os discentes no início de seu processo de escolarização. Pois, para maioria dos estudantes primários daquela instituição seria a única modalidade de ensino para uma vida inteira, o que lhe dava um status ainda mais importante.

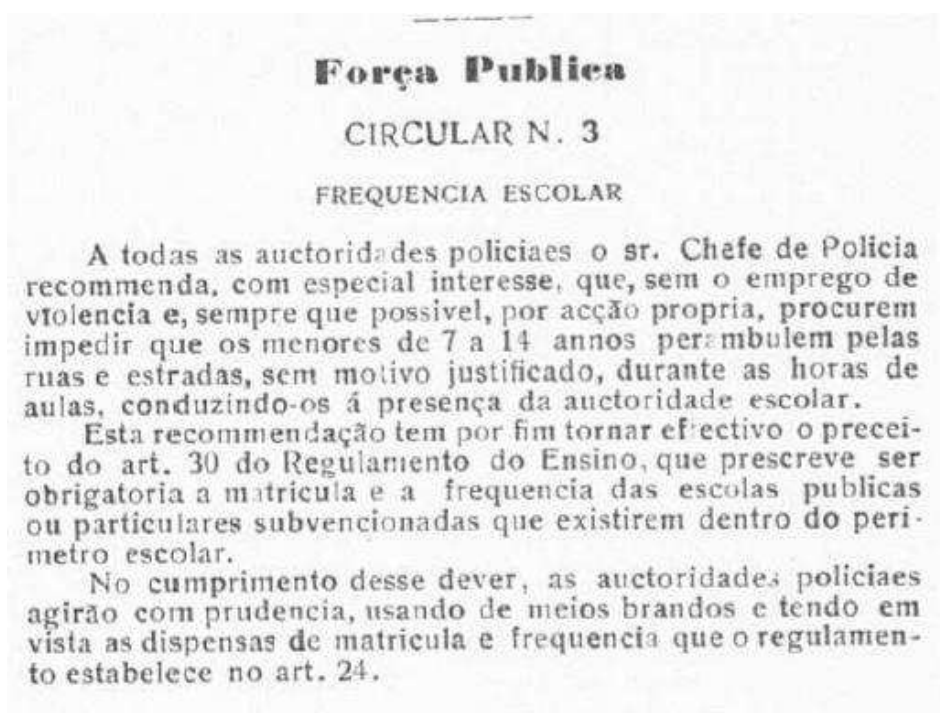


A Revista do Ensino, anno I, nº 1 de 8 de março de 1925, apresenta na sessão Cousas de Instrução, a preocupação quanto à frequência revelada pelos inspetores em seus registros encaminhados à Diretoria da Instrução. O texto ressalta como a administração tem desenvolvido o “melhor dos seus esforços” no sentido de atenuar tal situação. Nesse sentido, na página 20 a Secretaria do Interior chama atenção das professoras para o dever de auxiliar as diretoras no trabalho pelo desenvolvimento das Caixas Escolares no intuito de aumentar a frequência escolar.

No Termo de Visita assinado pela inspetora regional Leonilda Scarpellini Montandon em 21 de outubro de 1932, o Grupo Escolar de Ibiá funcionava com sete classes, com três professoras interinas e quatro estagiárias contratadas. Contudo, a média dos comparecimentos diários dos alunos, do período em inspeção entre 15 a 21 de outubro, foi de 167 sobre os 351 alunos que se achavam matriculados. Assim, ao compararmos os dados dos dois termos de visita realizados ao longo do ano letivo de 1932, constatamos um alto índice de infrequência.

De Justiça, força era que à obrigação, que se impõe à massa popular, seguisse paralela assistência que mister se faz. Não se descurou desse ponto a vista solicitada administração, solicitando, para esse fim, o concurso das municipalidades, alargando a verba dos fornecimentos e promovendo, por todos os modos, a prosperidade das Caixas escolares. (Revista do Ensino, n. 1, 1925)

FIGURA 18: Revista do Ensino: Frequência Escolar



Fonte: Revista do Ensino n.3, 1925.

Contudo, o que mais desperta nossa atenção é a responsabilidade atribuída aos pais e aos educadores ao considerá-los como “influências nocivas” referentes ao processo de escolha dos alunos quanto à participação das aulas. Assim, caberia aos professores, com métodos mais adequados de ensino, motivar os alunos a permanecerem assíduos e comprometidos com sua aprendizagem. Percebemos ao longo das análises dos termos de visita que depositavam sobre a figura do professor mais que as responsabilidades ou obrigatoriedades próprias do magistério; pesava sobre esses profissionais o desejo de manter vivo o interesse dos alunos. O professor é seduzido ou induzido a assumir o compromisso de fazer com que os novos métodos fossem incorporados ao cotidiano escolar.

Procurem se ligar estreitamente na mais cordial e sincera das amizades, dando generosa guarida a esse espírito de colaboração tão necessário e benéfico em qualquer comunidade! Para trás, velhos rancores e outros sentimentos menos nobres inadmissíveis num educador. lembre-se de que trabalham para fluir conhecimento, tão belo, tão edificante! que o trabalho de cada um longe de ser um motivo para estranhas aminosidades, seja um estímulo, um exemplo e um auxílio! Dêem prova de independência de caráter, vivendo sem pretensões, pedantismo e desconfiança mostrando-se simples sinceras e francas! Ter personalidade é justamente mostrar-se superior acerto sentimentos mesquinhos éter a franqueza que contraria certas inclinações más; é impor-se pelo seu caráter reto, pelo coração generoso e bom! Eis, senhoras professoras, o espírito que deve guiar o educador digno desse título. Escutem o que diz Ferriere: “O bom educador, é aquele que procura ser com a máxima simplicidade um homem completo, Isto é, aquele que se mostrando tal qual a natureza o fez, procura se elevar no sentido de um ideal moral de equilíbrio, de razão, de bondade e amor!” Meditem essas palavras e as acolham com um espírito superior, vendo nelas somente grande amizade confiança que merecem a sua assistente que diz conhece muito bem o coração grande e generoso. (MINAS GERAIS, 1933, p. 6)

A assistente técnica regional de ensino, Leonilda Scarpellini Montandon, assina os três primeiros termos de visita do livro do Grupo Escolar de Ibiá. No ano de 1932, ano de criação e instalação do Grupo Escolar de Ibiá, foram realizadas duas inspeções, como já citado: uma no início e outra ao término do ano letivo. Nos anos seguintes consta uma única visita realizada pelo inspetor regional. Contudo, no ano de 1934 não consta nenhum registro, e nos anos de 1941, 1942 e 1943 constam apenas a data da passagem do inspetor sem nenhum registro adicional.

A Secretaria do Interior vem fazer uma recomendação muito especial aos srs. inspetores regionais do ensino. A inspeção, que lhes incumbe, deve ser mais ampla. A sua missão não é somente a de fazer relatórios e a de consignar

nesses relatórios as falhas existentes nas casas de ensino. E' preciso tocar de eficiencia, de sinceridade e de entusiasmo a alçada fecunda que o Regulamento lhes confere. Para tanto cumpre que não esmoreçam no desempenho das suas funções. Examinar os estabelecimentos com os olhos de fiscal e com o empenho caloroso de um entusiasta do ensino. Ventilar ideias com os responsáveis pela direção das escolas. Apontar os erros e indicar-lhes os remédios. Imprimir rumo largo a orientações estreitas. Não poupar a sua ausência constante e viva a cada escola, sempre que a visitar. Ministar conselhos e explicações. Dar aulas, quando necessário, para que sirvam de modelo. (Revista do Ensino, 1932 p. 20)

A Revista traz à baila a figura do inspetor como sujeito importante no fazer dos grupos escolares, mais do que um entusiasta, alguém responsável pela promoção das mudanças necessárias mediante processo de fiscalização e orientação, a partir da comunicação efetiva com diretores.

Na Revista do Ensino, nº 7 de 27 de setembro de 1925, na página 204 seguem mais algumas orientações aos inspetores regionais quanto ao cumprimento reto/correto de suas funções em cada um dos municípios de sua circunscrição.

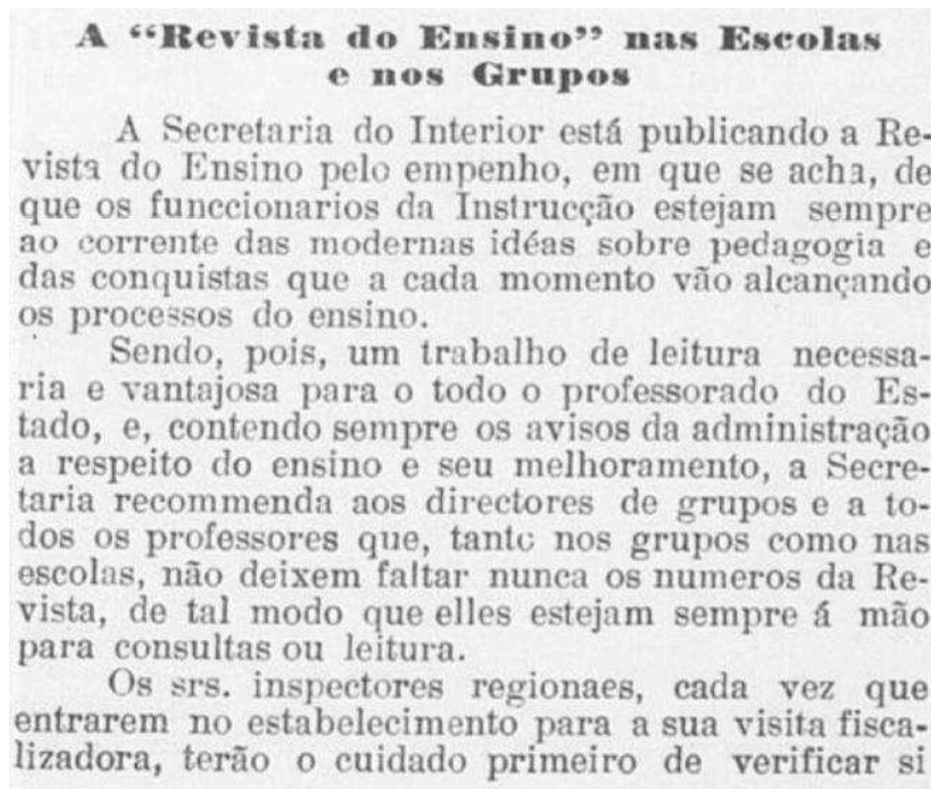
Mas a Secretaria está certa de que o srs. inspetores regionais saberão trilhar esse caminho fecundo, criando, amparando, tocando de vida real aquelas generosas instituições, que tão eficazmente podem concorrer para que a difusão do ensino primário seja no nosso Estado uma grande e luminosa verdade. (Revista do Ensino n7, 1925)

Para tanto, a assistente técnica regional Leonilda Scarpellini Montandon, no período em que permanece no Grupo Escolar de Ibiá, entre 15 e 21 de outubro, assiste e orienta as aulas dos professores, aplica testes para verificação da aprendizagem das turmas e participa das reuniões com os docentes, procurando firmar as funções dos novos métodos e sua aplicação. Na oportunidade da inspeção realizada foram debatidos os seguintes pontos: classificação dos atuais e dos novos alunos no próximo ano; organização das classes em grupo, a partir do 2º ano; preparo de lições e correlação da matéria; processos para corrigir e melhorar a leitura; orientação sobre o ensino da aritmética; ensino das ciências, história e geografia; clube de leitura; e disciplina em geral.

Aos inspetores também era dada a recomendação da indicação e acompanhamento do uso da Revista do Ensino, incumbindo-lhes de promover a divulgação, o incentivo, a leitura e a realização dos estudos a partir de seus artigos, sendo essa ferramenta eficaz no procedimento de acesso às modernas ideias pedagógicas. No final de cada edição, na seção Diretoria da Instrução estão listados nominalmente a relação dos professores elogiados do mês para validar

aqueles que seguiam as orientações/recomendações, como estratégia de se fazer cumprir o regulamento.

FIGURA 19: A Revista do Ensino nas Escolas e nos Grupos



Fonte: Revista do Ensino n.12, 1926.

Mais uma vez reforça-se a orientação quanto à fiscalização do ensino desenvolvida pelo trabalho realizado pelos inspectores regionais in lócus nos Grupos Escolares. Ressaltam a importância da participação dos inspectores que garantem dinâmica, movimento ao cotidiano escolar.

Dentro da alçada que lhes traça o Regulamento, têm os inspectores regionais o campo largo para cumprir o seu dever. não é uma página fria, para ser friamente entendida e praticada, aqui o regulamento resolveu a sua dedicação e ao seu entusiasmo. (...) A fiscalização do ensino precisa, dia a dia, receber influxo novo de força. Não o pode parar, nem circunscrever-se a moldes mecânicos e estreitos. Tem de ser energia e movimento, resplandecer mesmo de vida e de exaltação, para que o ambiente, em que se exerce, fique sempre impregnado do brilho e do calor deste impulso. (Revista do Ensino, 1926, n.12, p.70)

Até aqui vimos o esforço do Estado a nível do discurso, o movimento para a implantação de uma educação ideal, utilizando a imprensa através da Revista do Ensino como forma de

comunicação com profissionais da educação dos diferentes municípios mineiros. Contudo, pudemos constatar no livro inventário do material didático e imobiliário do Grupo Escolar de Ibiá que a coleção da Revista do Ensino se apresenta de forma incompleta. Até 1933 constavam apenas seis exemplares da revista e esse número gradativamente vai aumentando ao longo do período em estudo.

Ao analisarmos os temas de leitura escolhidos pelas diretoras do Grupo Escolar de Ibiá retirados da Revista do Ensino como reflexão da prática docente dos profissionais dessa instituição nas reuniões estabelecidas pelo regulamento de ensino nas quintas-feiras, e posteriormente em encontros quinzenais, temos a impressão mais do que a identificação com as temáticas ou propostas pedagógicas existe uma identificação com a edição da revista associado ao período de maior controle do Estado. Assim, as versões mais utilizadas compreendem os anos de 1936, 1937, 1938 e 1946.

Nesse sentido, é muito ilustrativo o termo de visita assinado pelo assistente técnico de ensino Mário Francia Pinto, por sua relevância segue adiante o documento na íntegra.

Figura 20: Termo de Visita do Grupo Escolar de Ibiá, folha 1

Inspeção e Assistência Técnica ao  
grupo escolar de Ibiá e "Semana Pedagógica",  
realizadas de 3 a 26 de julho de 1936.

Em dias consecutivos procurei orientar o pessoal deste grupo, depois de haver colhido impressões de todos seus movimentos. Este estabelecimento tem passado por varios tranSES, que devem ter concorrido para o seu desenvolvimento ser vagaroso. Agora, parece ter chegado ao ponto de elevar-se. Bom pudio, gente moça e a vontade firme da directora, promettem muito. O povo está na expectativa confiante do exito, deante do trabalho realizado nestes dias de assistencia, que consistiu em palestras, conferencias, aulas praticas, explicações e conselhos. O fracasso, agora, será culpa de quem ensina e não de quem aprende.

Fica a directora incumbida de substituir-me e exigir se faça tudo quanto convenciamos e ficou em andamento. E para que não se esqueçam, registro as seguintes recommendações:

- 1<sup>o</sup> Dediquem-se os professores ao estudo de bons livros para que possam, nas quintas feiras, apresentar trabalhos proprios capazes de serem praticados no grupo, mas de accordo com o Regulamento e Programmas vigentes, pois os mestres não podem ensinar o que e como aprenderam, mas usar methodos e processos exigidos pelo Governo.
- 2<sup>o</sup> Cada professor é responsavel pela sua classe, competindo-lhe portanto seguir a orientação ora recebida; interessar-se pela frequencia; chegar na hora exigida, viver em harmonia com as collegas; visitar as familias dos alumnos; ministrar aos alumnos educação moral, intellectual e physica; assistir aulas nas salas de outras professoras para mais harmonicos serem os methodos e processos de ensino, ficando supprimido, de vez, o uso de compendios, pontos dictados, recitinhos e o mais que arraste á decoracão e ao servilismo.
- 3<sup>o</sup> As promoções serão feitas sob a presidencia da directora, devendo haver accordo entre as professoras que promovem e as que re-

FIGURA 21: Termo de Visita do Grupo Escolar de Ibiá, folha 2

cabem os promovidos e no caso de discordancia, uma banca de arbitros resolverá. Os exames dos alumnos do 4º anno devem ser processados em base ao programma e regulamento, mas que as provas oraes <sup>escriptas</sup> sejam reveladoras que o ensino foi ministrado por methodos e processos activos e intuitivos e nunca por pontos ensaiados.

4º As excursões devem obedecer a planos previamente estudados e approvedos pela directora, assim tambem festas, auditoriums e exposições, sendo de observar que tudo deve ter um fim educativo e infantil e nunca com o objectivo de passios ou diversões para a professora.

5º Os docentes licenciadas ou recém nomeadas não devem assumir exercicio de sua classe sem que assistam primeiramente a aulas nas salas de collegas para assim não haver desharmonia no ensino.

6º Ficam os resumos escriptos de meus trabalhos organizados pelas profs, como que guia para o serviço, devendo cada qual ler os demais, afim de ser mais facil pôr em pratica o que se convencionou.

Realizei a "Semana Pedagogica", obedecendo ao mesmo systema de orientação, com a differença que exigem os interesses dos profs de escolas singulares.

Anima-me a esperanza de poder dizer, em futura visita a quem o Governo deve mais amparar dentre os professores deste educandario, fazendo assim justiça a quem merece e mais se esforça em prol do engrandecimento da Patria.

Ibiá, 25 de julho de 1936.

Mario Franca Pinto, D. Ass.  
sistencia tecnica de Minas Geraes -

Nesse documento podemos constatar a mudança de tom, a forma com que o inspetor se dirige a diretora e aos professores, se compararmos ao discurso anteriormente analisando da assistente técnica Leonilda Scarpellini Montandon. Nesse momento fica atribuída à diretora a incumbência de exigir que se faça tudo que Estado convencionou para o bom êxito do ensino, ficando essa responsável por substituir o trabalho da própria inspeção. Aos professores o documento orienta o estudo de bons livros para que estejam aptos, preparados para promover o movimento que o Grupo Escolar de Ibiá necessita. Contudo, apresenta uma grande incoerência em seu discurso, já que inicialmente dava a entender que os professores, estando preparados, teriam autonomia para promover seus próprios trabalhos, aqueles capazes de serem praticados naquele contexto/lugar.

Mas, como podemos constatar no documento anterior, reafirma o ideal de educação desse período, pois todo esse movimento se dava de acordo com o regulamento e programas vigentes, e ratificava que os mestres não poderiam ensinar “*o que e como aprenderam*”, mas usar métodos e processos exigidos pelo governo. Na sequência apresentava uma lista de recomendações aos professores, chamando-nos atenção a observação feita quanto a suprimir o uso de “compêndios e as receitinhas”. Uma vez que a Revista do Ensino como órgão oficial do governo se apresentava na sua essência propostas de ensino, como modo de fazer, metodologias e/ou planos de aula para os professores utilizando como referenciais, planos, modelos a serem seguidos, esta afirmação nos parece bastante incoerente.

Nesse sentido, também fica assim registrado na ata da reunião dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, de 29 de julho de 1937 a validade das leituras realizadas tendo como referencial a Revista do Ensino, e as boas orientações que delas se obtém.

A fim de fazer-se a leitura costumada reuniu-se quinta-feira, 29 de julho às 8 horas da manhã todo professorado deste estabelecimento. Pela diretora foi designada a professora Elza Rocha, para ler um capítulo da Revista do Ensino julho a dezembro de 1936, o qual versou sobre o ensino da Língua Pátria nas classes primárias. A leitura foi a todos Aprazível devido às boas orientações que dela obtivemos para o ensino de tão importante disciplina. Seguiu-se finalmente conselhos diversos pela diretora, para que cultivem as professoras com a prática dos mesmos a boa ordem do grupo. Registrando o que se passou, eu, secretária, lavrei esta, e, com a aprovação de todos os presentes será assinada. A secretária. Anayde Teixeira de Faria. (GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ, 1937a, p.3)

Nesse encontro os professores trataram sobre o ensino da Língua Pátria em uma perspectiva do ensino da linguagem escrita e falada. O artigo da revista, escrito por Maria da Conceição M. Siqueira, dá ênfase ao uso da cópia, como condição de desenhar sempre as



palavras, a criança acaba por gravá-las na memória. Para tanto, ao longo do texto vai apresentando sugestões quanto uso do lápis, no primeiro momento restringindo-se a pequenas sentenças em que o professor deveria acompanhar de perto as lições de leitura. Na sequência aponta a prática do ditado como exercício importante para o ensino da linguagem, visando gravar na memória da criança palavras novas. Contudo, exige do professor algumas competências: boa pronúncia, voz clara e pausada, preparo prévio e um sistema criterioso de correção. Outros meios práticos para o ensino da língua pátria são apresentados, como o da exploração de gravuras para a ampliação dos diálogos e as reproduções de histórias que comporão as composições.

Nessa perspectiva, os editores da Revista do Ensino criaram estratégias para que os professores não só lessem, mas também incorporassem suas recomendações, apropriando-se dos modelos pedagógicos fornecidos. As seções criadas constituíam ao mesmo tempo, como um dos aspectos materiais da Revista e também como estratégia de leitura dirigida especificamente para os professores mineiros. Os textos publicados eram os mais variados possíveis: cartas, entrevistas, divulgação de concursos para assistentes técnicos, divulgação de concursos de elaboração de livro didático, conferências, discursos, artigos sobre a escola nova, relato de experiências sobre método de projeto, transcrições de artigos de outros jornais e revistas, indicações de livros para composição de bibliotecas etc.

Como podemos constatar na Revista do Ensino, ano IX de janeiro 1935 nº 110, no artigo escrito pela assistência técnica regional Leonilda Scarpellini Montandon, quem acompanhou o Grupo Escolar de Ibiá no primeiro ano de seu funcionamento. Em artigo intitulado “Sugestões para organização do trabalho escolar no mês de fevereiro”, a assistência técnica regional apresenta um plano de trabalho com o foco na organização no ambiente escolar e na formação de bons hábitos, com o desenvolvimento da observação, atenção e memória. Desta forma, o professor deve se comprometer com o sucesso da classe que lhes é confiada, criando nos alunos já no início do ano letivo atitudes de interesse e energia. Na sequência, dentre as sugestões apresentadas sugere ambiente escolar com salas de aulas mais livres. “Guie a professora os seus alunos, para que saibam apreciar a boa disposição dos móveis, dos quadros, fazendo ressaltar a simplicidade, a limpeza e a harmonia que devem existir no ambiente escolar” (MONTANDON, 1935, p. 38).

Outro ponto que considera relevante que certamente influenciou a forma de conceber a educação primária no Grupo Escolar de Ibiá, sendo a autora sujeito de destaque em âmbito regional e por compor no imaginário local certa identidade, é a organização do material escolar de cada aluno. Para a assistente técnica regional, Leonilda Scarpellini Montandon, os cadernos

deveriam estar encapados com as folhas numeradas, com o nome do aluno da professora e da matéria que se destinam; os livros encapados trazendo o nome do aluno; os lápis de tinteiros marcados com o seu número de ordem; confecção de saquinhos para merenda que deverá ser acompanhada de guardanapos; exigência do copo e lenços; e todas as crianças, principalmente do primeiro ano, devem ter uma caixinha para guardar o seu material para jogos, de maneira que as crianças conhecessem o uso e valor do material didático contido na sala de aula. Referente ao cultivo da observação, atenção e memória ela citava os testes de atitude e inteligência de Binet e Simon, Claparede e Antipoff e concluía o artigo falando da importância na formação de bons hábitos ao longo de todo o ano letivo.

O trabalho bem organizado, de acordo com os interesses infantis, as lições acompanhadas de atividades variadas e úteis, fazendo as crianças sempre ocupadas; e, finalmente, a segurança do professor na execução de seu plano, conduziram a classe a uma disciplina ideal, ficando os resultados finais plenamente assegurados. (MONTANDON, 1935, p. 40)

Contudo, vale ressaltar que no Grupo Escolar de Ibiá, principalmente a partir da década de 1940, frequentam alunos em sua maioria oriundos das camadas populares como registrado no livro de matrícula da instituição, ao descrever a profissão dos pais, de forma que nos parece difícil cumprir as orientações/recomendações apresentadas acima. Dentre as profissões consta inclusive indigentes, além de carroceiros, pedreiros, oleiros, marceneiros e outras profissões associadas às atividades ferroviárias como guarda-freio, guarda-chaves, ferreiro e maquinistas, além do filho do prefeito. Assim, grande parte dos alunos não tinham condições mínimas de adquirirem o material didático sugerido pela assistente técnica regional.

Nesse contexto, a Revista do Ensino deixa ler as marcas de uso dos prescritos e dos destinatários, fornecendo indícios sobre as práticas que se formalizaram sobre seus usos, mas também permitindo a análise do peso documental fortemente demarcado por sua relação com a estratégia de que são produtos. O que significa dizer que as informações que fornecem sobre as leituras de que são objetos são mediadas por sua configuração como produto de estratégias determinadas, configurando como uma representação sobre as relações ensino-aprendizagem e pondo em circulação regras que prescreviam o papel do professor como único responsável pelo processo de escolarização.

Pois, promover uma nova cultura pedagógica do professorado era o objetivo central das reformas da instrução pública empreendidas no Brasil, e de forma peculiar em Minas no período em estudo. Esse objetivo era entendido como condição *sine qua non* para o sucesso da reforma,

o que fez com que a escolha do impresso editado e/ o distribuído nas escolas fosse direcionado inclusivamente ao professor.

Nessa conjectura, se considerarmos a leitura como consumo cultural diferente da produção racionalizada e expansionista de uma ordem econômica dominante teria que ser definido como outra produção que, evidentemente, não fabrica nenhum objeto, mas constitui representações que nunca serão idênticas àquelas que o produtor, o autor ou o artista investiram na sua obra.

A leitura de um texto pode escapar à passividade que tradicionalmente lhe foi atribuída. Ler, olhar ou escutar são efetivamente, uma série de atividades intelectuais que longe de submeterem ao consumidor [...], permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência. (CHARTIER, 1988, p. 59)

Sabemos, com Chartier (2002), que os textos não existem fora dos meios que os suportam e que essas formas permitem sua leitura e participam da construção de seus significados. No caso da Revista do Ensino, é a materialidade que permite ao mesmo tempo, a experiência histórica que não é neutra e transparente, mas a experiência sensorial de que pode ser guardada, arquivada, ou levada consigo.

#### **4.2 Artigos da Revista do Ensino como possibilidade de leitura e estudo das professoras do Grupo Escolar de Ibiá**

A Revista do Ensino foi inserida no Grupo Escolar de Ibiá passando a se constituir como mais um canal de comunicação entre a Diretoria de Instrução Pública e os professores, sendo esse canal fomentado pelos assistentes técnicos e devidamente registrado em seus termos de visita. A Revista foi destinada, conforme regulamento que a criou, a orientar, estimular e informar os funcionários do ensino e os particulares interessados em assuntos com este relacionado. Desse modo, cumpriu o papel de informar e divulgar os atos oficiais, notícias várias e avisos considerados de relevância para o funcionamento do ensino.

Nesse intuito informativo e formativo, a Revista do Ensino funcionou como dispositivo de conformação de novas práticas de leitura do professorado do Grupo Escolar de Ibiá, indicando modos de ler as prescrições regulamentares, os programas e as orientações baixadas pela Reforma de ensino vigente. Nela os referidos editoriais, as prescrições e as orientações estabelecidas, os pressupostos teóricos e metodológicos das novas diretrizes pedagógicas são explicitados, representando em suas páginas os dispositivos de implementação da reforma, de modo a desdobrá-los em prescrições de condutas.

A Revista funcionou como dispositivo de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais, e peculiarmente no Grupo Escolar de Ibiá, como projeto de construção da própria identidade individual e coletiva dos professores, buscando a legitimidade necessária para a construção de uma nova cultura escolar.

Desta maneira, ao introduzir novos hábitos de leitura a reforma Francisco Campos pôde contar com esse veículo moderno e já legitimado pelos professores, reformulada de modo a atender aos intentos reformistas. A Revista do Ensino se constituía no instrumento ideal, por seu prestígio e por suas características editoriais, para informar e formar rapidamente, de maneira leve e prazerosa, os professores, segundo preceitos pedagógicos adotados pela legislação ora em vigor. Contudo, a expectativa da Diretoria de Instrução Pública não era apenas de que a Revista fosse lida, mas, sobretudo, que os professores incorporassem suas recomendações, apropriando-se dos modelos pedagógicos fornecidos.

Assim, a Revista do Ensino é editada com a finalidade de coordenar o movimento de mudanças na cultura pedagógica do professorado, abrindo espaços e incentivando a participação dos professores. O incentivo à participação docente é talvez um dos principais marcos diferenciadores da revista, configurando-se como um mediador atrativo de grande potencial para a introdução do hábito da leitura, com uma intenção específica e explícita de autorização e adequação dos conteúdos e comportamentos às linhas gerais da política proposta.

Entretanto, vale ressaltar que as experiências compartilhadas através dos artigos da Revista se aproximam das realidades vivenciadas pelos professores nas localidades onde atuam, o que influencia diretamente nas suas escolhas de ação e reflexão da prática docente. Podemos avaliar isto pelo quadro abaixo, construído a partir da data das atas das reuniões dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, estando sequencialmente classificados por ano, mês, número da revista e páginas onde se encontra os artigos selecionados para leitura e estudo dos professores.

QUADRO 3: Artigos selecionados da Revista do Ensino para a reunião dos professores do Grupo Escolar de Ibiá

<b>Data da Ata da Reunião dos Professores</b>	<b>Artigo/Temas de leitura e discussão</b>	<b>Ano</b>	<b>Mês</b>	<b>Nº</b>	<b>Pág.</b>
29 de Julho de 1937	O ensino da Língua Pátria	1936	Jan e Fev	122- 123	76- 77
29 de Julho de 1937	O ensino da Língua Pátria	1936	Jul - Dez	129- 133	83- 85
05 de Agosto de 1937	Prêmios e Castigos	1936	Jan e Fev	122- 123	17- 50

12 de Agosto de 1937	Projeto sobre o leite	1937	Janeiro- Março	134- 136	66- 68
19 de Agosto de 1937	Ensino Rural	1937	Jan - Março	134- 136	51- 58
23 de Setembro de 1937	O problema da disciplina	1936	Jan - Março	122- 123	-
21 de Outubro de 1937	Excursão	1937	Jan e Março	134- 136	93- 96
17 de Fevereiro de 1938	Que dá a seu filho para lêr?	1937	Jul - Set	140- 142	140- 142
24 de Fevereiro 1938'	A secretária Neide Araujo não cita o capítulo lido e o assunto tratado. Apenas informando que foi lido um capítulo da Revista do Ensino	-	-	-	-
29 de abril de 1944	O decálogo do professor (Mario Rabêlo)	134	Abril	101	02
15 de Julho de 1944	A formação do caráter da criança	1938	Jul- Set	152- 154	80- 85
5 de Agosto de 1944	Excursão de Fernanda Maria Laje	1937	Jan e Março	134- 136	93- 96
02 de Setembro de 1944	Clube Agrícola e Cantina Escolar	1936	Março 1936	124	226- 233
1 de Setembro de 1945	A criação de abelhas				
6 de Julho de 1946	O Cruzeiro na Escola Primária	1946	Jan- fev	176	33- 39
6 de Julho de 1946	Nossa Experiência: Como estimular no principiante o desejo de ler – Modesta Manoela Lopes	1946	Jan- fev	176	63- 72
20 de Julho de 1946	Palestra sobre Reflorestamento – Daniel Antipof	1946	Jan- Fev	176	51- 56
17 de Agosto de 1946	O lar e a escola	1946	Jan-fev	176	43- 45
26 de outubro de 1946	Como devem falar as nossas crianças	1946	Maio		319- 326

Fonte: Construído a partir do Livro de Ata da Reunião dos Professores do Grupo Escolar de Ibiá datado de 1937 a 1949.

Iniciamos a análise do quadro acima esclarecendo que a fonte primária que utilizamos para produção do mesmo se refere à Ata da reunião dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, de 1937 a 1949, restringindo a análise dos anos anteriores. Outro ponto importante a considerar é que quantitativamente, dos dezoitos artigos supracitados, como já mencionado anteriormente, a maior parte concentra-se nas Revistas do Ensino de 1936, 1937 e 1946. Em 1937 foram registradas seis reuniões dos professores tendo como referência de leitura a Revista do Ensino, em 1938 foram duas, em 1944 totalizaram quatro reuniões, e em 1946, cinco reuniões.

Assim, podemos inferir que as Revistas do Ensino selecionadas pela diretora e usadas

como referência de leitura nas reuniões com as professoras do Grupo Escolar de Ibiá geralmente circundava o ano em vigência e os artigos transitavam em torno do contexto político-educacional do período. Como percebemos em 1937, ano de maior controle do Estado e conseqüentemente conformação dos assistente técnicos e diretores quanto a direção educacional, para o alinhamento das propostas dos novos métodos no período do Estado Novo, foram elencadas para leitura e estudo dos professores as temáticas afins, concentradas no segundo semestre desse ano: O ensino da língua pátria; Prêmios e castigos; Dever de educadores; e O problema da disciplina.

No artigo intitulado de Prêmios e castigos escrito pela assistente técnica regional Nair Starling, publicado na Revista do Ensino no primeiro trimestre de 1937 e utilizado como referência de leitura pelas professoras do Grupo Escolar de Ibiá em agosto do mesmo ano, a autora considera que o verdadeiro ensino precisa ser lento, firme e seguro para provocar reação profunda no aprendiz, reforçando que todo método de ensino que não vise a disciplina do pensamento será falho de objetivos. Contudo, afirma que a escola nova repele os prêmios e castigos, defendendo a tese de que o interesse do aluno deve estar centrado na investigação, nas pesquisas e nas descobertas, sendo esse o fruto legítimo de seu labor enquanto estudante.

Prêmios de passeio, medalhas, bolas, etc., traz ainda o grave inconveniente de provocar comentários e discórdias a uma centena de não contemplados que julga sempre mal o critério adotado, clamando as injustiças e maldizendo a inutilidade de seus esforços durante o ano, como se o único lucro, a única vantagem de seu estudo, seu sacrifício, fosse obter aquela recompensa! (STARLING, 1937, p. 04)

Quanto aos castigos, a autora afirma que esses tendem a diminuir cada vez mais já que o Regulamento do Ensino Primário proíbe castigos físicos e posições que humilhem as crianças. “Ninguém tolera hoje a palmatória, a vara, os beliscões, etc.” (STARLING, 1937, p. 05). Nessa perspectiva, aponta que a escola tende a repelir os prêmios e os castigos e procura aperfeiçoar-se conhecendo melhor o educando.

Assim, à medida que a escola for melhorando, que seu ambiente for se transformando numa verdadeira oficina de trabalho, uma compreensão nova de prêmio e castigo sim impetrará, naturalmente, à mentalidade das crianças, estimulando-as cada vez mais a cumprir deveres, a aumentar esforços, ou pelo receio da punição amarga causada pela exuberância de resultados obtidos pelo colega mais operoso, ou pela alegria de colher, conscientemente, os frutos do seu labor. Os prêmios mais cobiçados serão, assim, os caderninhos de informações, os álbuns, os desenhos, os diários, as cartas. Serão os móveis

feitos na marcenaria da escola, os jogos apreendidos, enfim, serão todos os frutos dessa grande árvore – Trabalho! (STARLING, 1937, p. 06)

Entretanto, o artigo *O problema da disciplina*, publicado na Revista do Ensino de número 122/123 de 1936, da mesma autora Nair Starling, evidencia que a disciplina é o problema máximo da escola, apontando-o como grande fator do progresso escolar. “Ordem e progresso são ideias que se correlacionam formando um ideal único – o aperfeiçoamento!” (STARLING, 1936, p. 57). Define, assim, a Escola Nova como a escola da disciplina, pois no seu entendimento ao se afastarem dessa ideia central, ideia básica defendida pelo Estado, todo trabalho, por mais ativo que seja, estará desvirtuado.

Desse modo, ao longo do artigo, como representante do Estado, a assistente técnica regional Nair Starling, defende veementemente a posição que Escola Nova não seria responsável pela indisciplina, pois essa deturpa e destrói a aprendizagem e causa dissabores.

Professor algum tem direito de culpar a escola nova pela atitude impolida e indiscreta de seus alunos, quando estes, num ambiente de liberdade mal compreendida, são e irreverentes e desatenciosos. A escola ativa visa a formação de bons hábitos, o princípio de autoridade, o senso de responsabilidade, o respeito a personalidade alheia. Promove a criação da “Liga de Bondade”, “Escotismo”, etc., cujo principal objetivo é fazer do aluno “o bom em seus atos e um íntegro em seus sentimentos”. (STARLING, 1936, p. 57-58)

Vale ressaltar que a metodologia ativa da Escola Nova naturalmente provoca nos discentes uma postura diferente em relação ao processo de construção e/ou produção de conhecimento, a dinâmica na sala de aula e o contato com o professor se configura de uma forma diferente do método tradicional. Nesse sentido, a autora orienta os professores a canalizarem esforços e energia no movimento da escola ativa, pois diferente na passividade da escola tradicional o que será necessário grande devotamento profissional. A Escola Nova ao provocar atividade constante deveria ser devidamente controlada, pois se assim não fizessem, essa mesma atividade, mal canalizada, geraria a indisciplina, o desrespeito pela autoridade constituída do professor e um ambiente desorganizado.

Não foi a escola nova quem falhou e sim a mão pouco segura que a aplicou. O relaxamento na aplicação dos princípios vitais da escola ativa vem lançando sobre ela as mais vãs calúnias, as quais, entretanto, jamais atingirão. Ela, com o tempo irá desembaraçando-se, defendendo-se os maus interpretadores e prosseguirá vitoriosa, por que se apoia em princípios científicos, em bases sólidas, que asseguram o êxito completo! Deve, pois, o professor tem

consciência que a ordem da classe está diretamente ligada à sua reputação profissional, é o seu nome que está em jogo. (STARLING, 1936, p. 58)

Nesse ponto percebemos que o princípio da disciplina recai sobre o professor, ficando ele responsável por materializar a proposta da metodologia ativa e manter o interesse e controle da turma, mesmo em condições precárias de atendimento. Isto porque, como vimos anteriormente nos Termos de Visita do Grupo Escolar de Ibiá, as turmas das primeiras séries/anos tinham mais de 70 alunos por turma, sem considerar a falta de livros didáticos e outros recursos básicos, como a falta de carteira, já citada nas seções anteriores nesse estudo.

Contudo, o que constatamos pelos termos de visitas dos assistentes técnicos regionais do Grupo Escolar de Ibiá é o esforço do Estado em legitimar a necessidade de implantação do ensino ativo, muitas vezes sem considerar as dimensões intraescolares e extraescolares, posto que abarcam a organização do trabalho pedagógico realizado pelo professor, como podemos observar no registro realizado pelo inspetor do ensino Ottilio Gonçalves.



Figura 22: Termo de Visita do Grupo Escolar de Ibiá – 14/junho/1938

Termo de visita -

Nos dias 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 14 de junho de 1938 visitei o Grupo escolar de Ibiá, dirigido pelo sr. Gilto Xavier de Albuquerque.

Compareceram 312, 289, 290, 300, 310, 311, 305, 264 alunos, dos 392 matriculados.

As classes de 2º ano apliquei provas de Aritmética e de Língua pátria. As de 3º ano e 4º apliquei provas de Aritmética e de Língua pátria e fiz arguições sobre outras matérias.

Nos dias 11 e 13, em quatro reuniões do corpo docente realizei conferências pedagógicas subordinadas aos temas: 1) Objetivos da educação; 2) Método ativo; 3) Organização de classe; 4) Fatores de disciplina; 5) O ensino da Aritmética; 6) O ensino da Língua pátria; 7) Controle do trabalho escolar.

Nessas reuniões as professoras tomaram parte ativa, apresentando questões e pedindo esclarecimentos, o que demonstrou interesse e eficiência desses trabalhos.

Ibiá, 14 de junho de 1938.

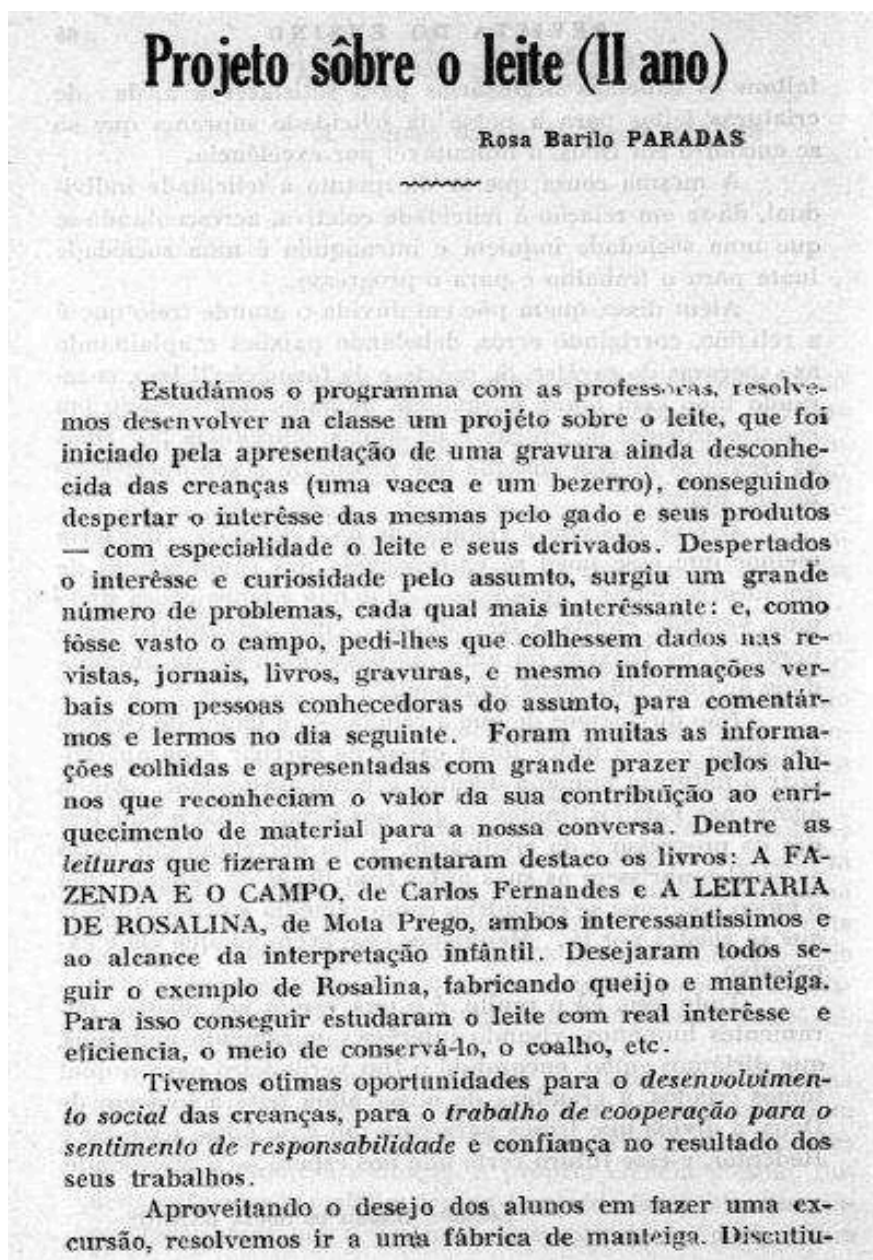
Otilio Gonçalves,  
inspetor do ensino.

Fonte: Livro Termo de Visita Grupo Escolar de Ibiá: 1932-1985

No documento supracitado o método ativo é referendado como possibilidade de promover soluções para os problemas da educação em âmbito local e regional. Desta maneira, os artigos selecionados da Revista do Ensino para leitura e orientações, para as reuniões de formação continuada dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, continham na sua essência princípios metodológicos bem definidos, direcionados às práticas mais ativas como Projetos de Ensino e Excursões. Nesse contexto, a Revista se torna um instrumento de validação dessas práticas, pois ao mesmo tempo que promove a divulgação/disseminação das mesmas, faz com

que, através da descrição dos fatos, o registro documental dessas vivências/experiências didáticas garantam ainda mais legitimidade ao método de ensino.

Figura 23: Revista do Ensino: Projeto sobre o leite

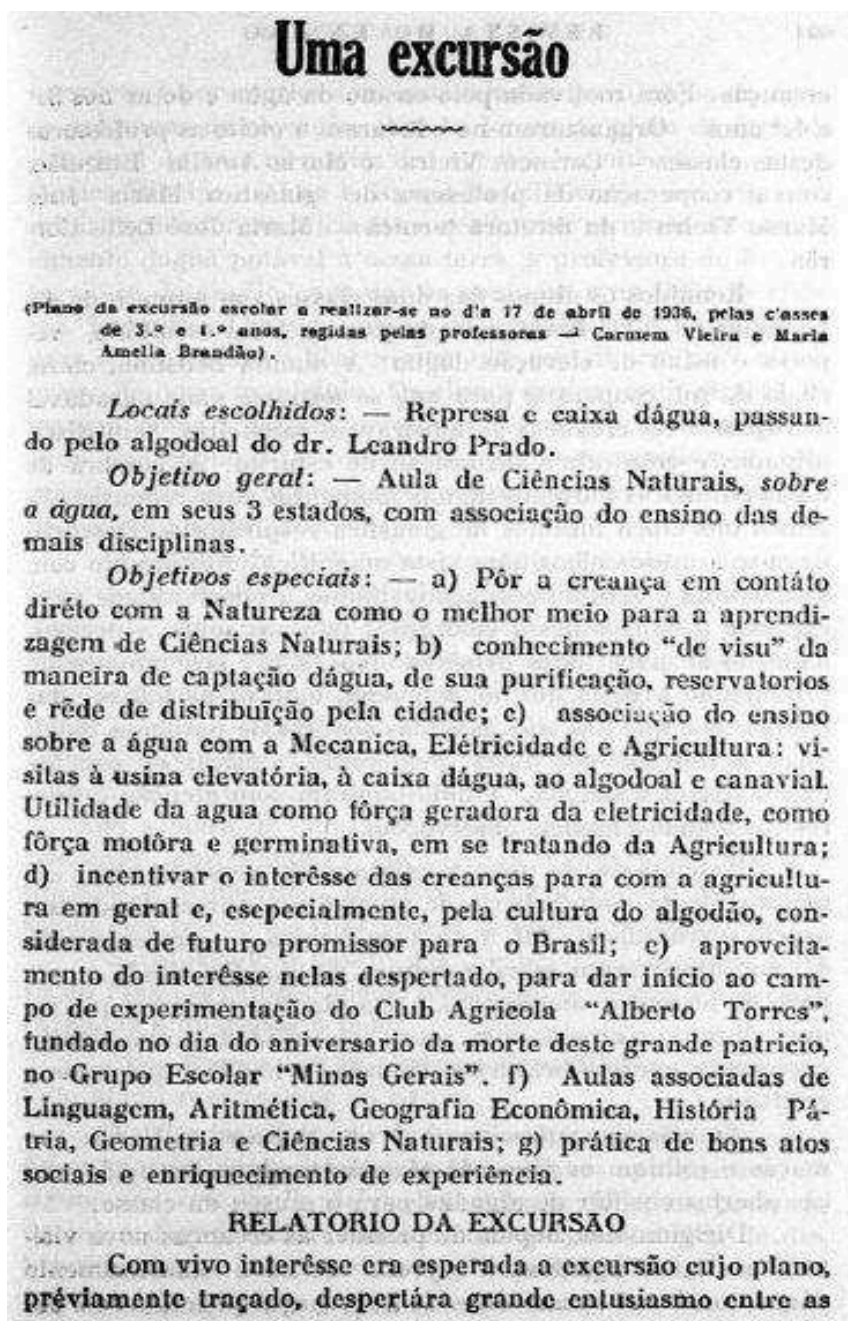


Fonte: Revista do Ensino n.134-136, 1937.

Vimos a partir do livro de ata da reunião dos professores do Grupo Escolar de Ibiá que as edições da Revista do Ensino mais usadas/citadas como referência de leitura ao longo da década de 1930 foram as edições de 1936 e 1937. Nesse sentido, dois aspectos nos chamam atenção: primeiro a forma como estão descritos os bem-sucedidos projetos de ensino, realizados

pelos professores nos mais longínquos rincões das Gerais; e a forma como esta estratégia de ensino está associada a outra condição didática muito defendida nesse período: as excursões.

FIGURA 24: Revista do Ensino: Uma excursão



Fonte: Revista do Ensino n.134-136, 1937.

Percebemos que tanto os projetos de ensino quanto as excursões reforçavam a possibilidade do enriquecimento de experiências de um ensino associado de linguagem, aritmética, geografia, história, geometria, ciências naturais e educação moral, cívica e física.

Desta forma, as estratégias de ensino indicavam e/ou conduziam para novos espaços e relações, induzindo a novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Contudo, vale ressaltar que pouco se conquistou em âmbito material: livros, recursos didáticos, acervo para o museu etc., com intuito de materializar tais práticas.

O inventário do material didático e mobiliário do Grupo Escolar de Ibiá de 25 de abril de 1938 ilustra as reais condições estruturais de ensino dessa instituição. Neste podemos constatar que, além do número insuficiente de recursos didáticos pedagógicos disponíveis, se compararmos a demanda de turmas e alunos atendidos no mesmo período, desses uma parte significativa não se encontra em estado de uso, ou como descrito pela própria gestora, estão imprestáveis.

QUADRO 4: Inventário didático e mobiliário Grupo Escolar de Ibiá - 1938

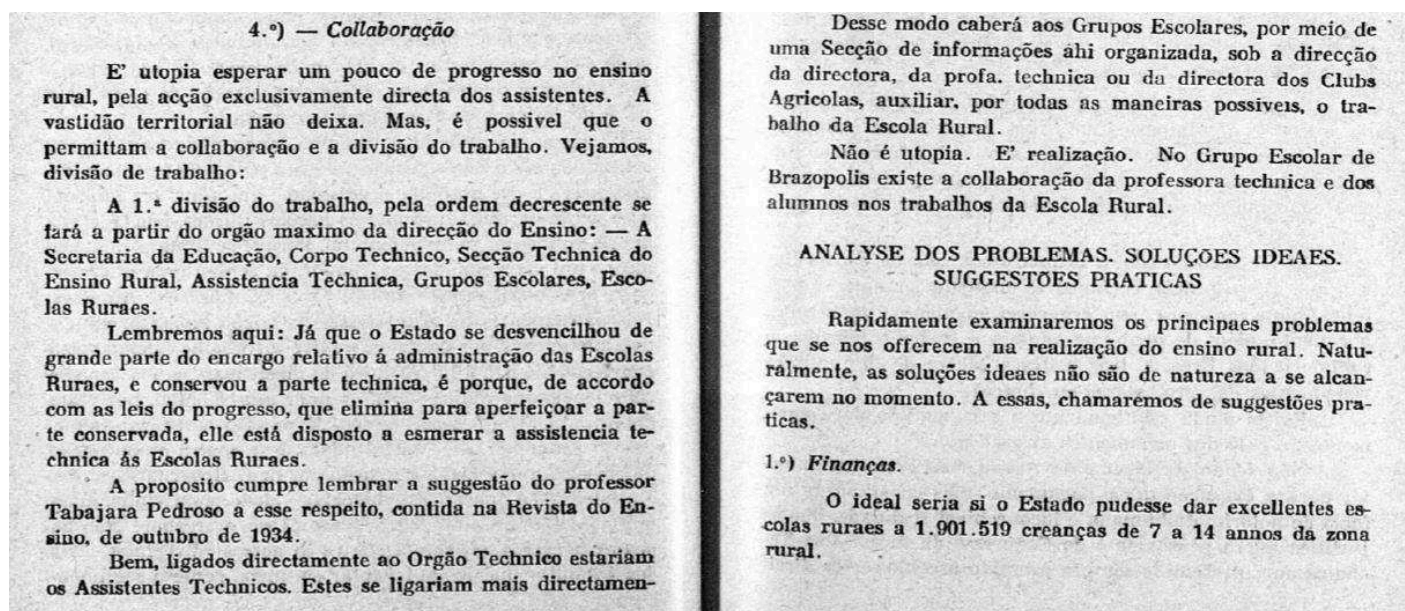
Especificação	Estado n°	Bom e em uso	Imprestável
Armário duplo	1	1	
Armário simples	6	6	
Bureau com 3 gavetas	1	1	
Sofá	1	1	
Cadeiras de braço	2	2	
Cadeiras simples	21	21	
Cadeiras giratória	1	1	
Porta chapéu c/ espelho	1	1	
Lavatório com espelho	1	1	
Cantoneiras para talhas	6	5	1
Vitrine para museu	1	1	
Mesas para professoras	6	6	
Quadros Negros	9	9	
Cavaletes para q. negro	11	11	
Réguas com cabides	15	13	2
Relógio de parede	1	1	
Carteiras de centro	72	72	
Carteiras de frente	24	24	
Bancos traseiros	27	27	
Talhas	4	1	3
Bandeira Nacional	3	1	2
Sineta	1	1	
Contadores Mecânicos	5	3	2
Globos	2	-	2
Réguas de madeira	6	1	5
Transferidor de madeira	8	2	6
Esquadros	5	1	4
Mapas de Minas	6	-	6
Mapa mundi	1	1	
Mapa do Brasil	5	1	4
Mapa da Europa	1		1

Mapa da América do Norte	1		1
Mapa da América do Sul	1		1
Mapa de figuras geométricas	3		3
Mapas para ensino de aritmética	3		3
Mapas para ensino de Língua Pátria	4		4
Mapa instrutivo	2		2
Mapa de H. Pátria	1		1
Coleção de sólidos geométricos	1	1	
1º livro de J. Kopke	45	45	
C. Analítica	62	62	
H. de avanços e animais	25	25	
Livros em branco de 100 fls	2		
Livros em branco de 50 fls	2		
Livro de chamada	1		
Bom semeador	80	80	
H. que a M. contava	86	86	
Pátria Brasileira	30	30	
Brasil e suas riquezas	15	15	
Livro de matricula	1		
Livros da Biblioteca dos professores			
Brasil ditosa Pátria	1	1	
Produção Agrícola do Brasil	1	1	
Minas Gerais em 1925	1	1	
Presidente Antônio Carlos	1	1	
Corografia do M. da Boa Vista do Tremedal	1	1	
A catástrofe	1	1	
El Brasil Meridionale	1	1	
A lei biogenética e a E. ativa.	1	1	
E ests de M de Albuquerque	1	1	
E. Moral e Cívica	1	1	
E. Moral Cívica Social	1	1	
Como se ensina El De bugio	1	1	
El Material de Ensiñanza	1	1	
Bibliotecas Escolares	1	1	
La Escuela Unitaria	1	1	
Distribucion del T. y del Trabajo	1	1	
Coleção (incompleta da revista La Nueva Educacion: I, VIII, IX, XI, XII, XIX, XV, XVI, XVII, XVIII E XXI	11	11	
A Rural, volume nº 6. Março	2	2	
No Brasil só há um problema nacional			
A educação do povo	1	1	
Infância e Juventude	1	1	
Quero aprender a ler	1	1	
Boletins nº 8 e 9	2	2	
O Aleijadinho de Vila Rica	1	1	
Estatística de Ensino	1	1	
Mensagem do Dr. B. Valadares	1	1	
Disc. Da Sr. Ronaldinho Lima	1	1	
Coleção incompleta da Revista do Ensino			

Fonte: Inventário material didático e mobiliário do Grupo Escolar de Ibiá de 1938.

Contudo, além dos escassos recursos materiais não devemos perder de vista os conceitos arraigados a pedagogia tradicional e os desafios de transição às novas concepções de educação ora em vigor, que circundam a mentalidade dos professores. Nesse contexto, surge um novo desafio para os professores dos Grupos Escolares, o Clube Agrícola que até certo ponto era uma resposta ao decreto 132 de 29 de julho de 1935<sup>43</sup>.

FIGURA 25: O Ensino Rural – Amélia da Matta Machado



Fonte: Revista do Ensino n. 122-123, 1936. (p. 92-93)

No recorte que fizemos acima, do relatório publicado na Revista do Ensino de 1936, fica evidente a necessidade de colaboração técnica pedagógica dos professores dos Grupos Escolares quanto à efetivação do ensino rural. Nesse ponto, vale ressaltar que a população brasileira no início do século XX apresentava um forte caráter rural, que se acentuou com a chegada de novos contingentes de imigrantes estrangeiros, os colonos, que se instalaram nas regiões rurais. Os dados revelam bem esse fator, nos anos de 1900 e 1920, respectivamente, 64% e 70%, em 1940, 71,7% da população brasileira ainda vivia na zona rural (CARONE, 1988).

No município mineiro de Ibiá não seria diferente, até 1943 o município é constituído de 4 distritos; além da sede, Argenita, Campos Altos, Pratinha e Tobati. Dessa maneira, ao analisarmos os dados demográficos em relação à distribuição da população por área, urbana e

<sup>43</sup> Fica conferida aos municípios competência para criação, preenchimento, transferência e supressão de escolas rurais, cujo custeio continuará a seu cargo por conta dos 10% de que trata a Lei nº 898 de 27 de setembro de 1927.

rural, podemos intuir que a cidade de Ibiá como qualquer outra pequena concentração populacional até a primeira metade do século XX, estava voltado para a zona rural. A partir de 1943 ocorre uma nova divisão administrativa, pelo Decreto-Lei estadual nº1058, de 31 de dezembro de 1943, desmembram do município de Ibiá os distritos de Campos Altos e Pratinha. Assim, o município é constituído por três principais aglomerações urbanas: a sede, Argenita e Tobati, como podemos constatar no quadro abaixo.

TABELA 1: Distribuição da população de Ibiá por área no final da década de 1940

Localização da População	POPULAÇÃO PRESENTE 1°-VII-1950			
	HOMENS	MULHERES	Tota	
			Números Absolutos	% sobre o total
Sede	2.135	2.481	4.616	33,65
Vila de Argenita	131	134	265	1,94
Vila de Tobati	89	90	179	1,30
Quadro rural	4.424	4.233	8.657	63,11
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>6.779</b>	<b>6.938</b>	<b>13.717</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Enciclopédia dos Municípios Mineiros: Recenseamento Geral de 1950.

De acordo com os dados apresentados acima, mediante o censo de 1950, do total da população, 13.717 habitantes, 5.060 viviam no espaço urbano e 8.657 ainda viviam no espaço rural. Assim, não se pode negar que a qualidade de vida da cidade refletia os valores estáveis e conservadores da sociedade agrária, como podemos constatar no quadro abaixo em relação à distribuição dos residentes, segundo os ramos de atividade econômica, onde se sobressaem as atividades agropastoris.

TABELA 2: Principais atividades econômicas do município de Ibiá na década de 1950

RAMOS DE ATIVIDADES	POPULAÇÃO PRESENTE DE 10 ANOS A MAIS			
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
Agricultura, pecuária e silvicultura	2.470	17	2.487	26,20
Indústrias extrativas	57	--	57	0,60
Indústria de transformação	244	6	250	2,63
Comércio de mercadorias	123	8	131	1,38
Comércio de imóveis e valores mobiliários, crédito, seguro e capitalização	13	2	15	0,15
Prestação de serviços	150	274	424	4,46
Transporte, comunicação e armazenagem	513	8	521	5,48
	13	--	13	0,13
	15	45	60	0,34
	67	6	73	0,6

Profissões liberais	7	--	7	0,07
Atividades sociais				
Administração pública,	406	4.203	4.609	48,60
Legislativo e Justiça	532	313	845	8,90
Defesa nacional e segurança pública				
Atividades domésticas, não remuneradas e atividades escolares discentes				
Condições inativas.				
Total	4.610	4.882	9.492	100,00

Fonte: Enciclopédia dos Municípios Mineiros: Ramos de atividades consoante as estimativas do Censo de 1950.

Nesse contexto verificamos que, dentre os artigos da Revista do Ensino selecionados e/ou priorizados para leitura e discussão nas reuniões com os professores do Grupo Escolar de Ibiá, temos na descrição dos temas um indicativo da proposta pedagógica relativa à adequação dessa realidade socioeconômica e cultural. Vimos também no quadro 3: Artigos selecionados da Revista do Ensino para reunião dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, que as temáticas privilegiadas para estudo: Projeto sobre o leite, Ensino Rural, Clube Agrícola e Cantina Escolar, Criação de Abelhas e Palestra sobre Reflorestamento, coadunam nesse contexto. Isto nos faz inferir o esforço da equipe gestora e pedagógica dessa instituição de ensino, quanto ao que Amélia da Matta Machado descreve em seu relatório, em promover o intercâmbio e a colaboração técnica ao ensino rural.



FIGURA 26: O Ensino Rural (Continuação) – Amélia da Matta Machado

Relativamente á parte pedagogica, a solução ideal seriam as Escolas Normaes Ruraes. Solução para o reajustamento momentaneo, feito por partes e por emendas.

a) Concurso para candidatas normalistas. As provas, em que seria exigido o minimo necessario ao preenchimento *actual* dessas Escolas, ficarão a cargo da Secção T. Rural e sua applicação, a cargo da Assistencia Technica.

b) Continuar os Cursos Ruraes para as professoras, dirigidos pelos Assistentes e, sempre que possivel, com a collaboração da S. A. A. T. e Escolas de Agronomia do Estado.

c) Estagio para professora no Grupo Escolar, durante as ferias das colheitas (essas ferias serão suggeridas mais adiante).

d) Intercambio com os Grupos por meio de excursões, jornaes escolares, e informações por intermedio da Secção de Informações nos Grupos.

e) Collaboração mais particularmente da professora technica.

f) Pleitear junto á administração para que a proposta do Assistente João Rezende Costa, relativamente á Revista do Ensino, seja novamente examinada, para uma solução satisfactoria.

g) Que a Revista do Ensino mantenha uma secção dedicada aos interesses ruraes, bem como a Pagina do Ensino.

Fonte: Revista do Ensino n. 122-123,1936.

Nesse sentido, os Clubes Agrícolas receberam a responsabilidade de, mais de perto e atentamente, relacionarem-se com “a vocação agrícola do Brasil” e com a questão do êxodo rural, que se tornará um problema de debate nacional. Até então a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres<sup>44</sup>, fundada em 1932 no Rio de Janeiro, era quem estimulava a criação desses clubes. No recorte do artigo publicado na Revista do Ensino de março de 1936 citado a seguir, sendo esse um dos artigos utilizados como referencial de leitura/estudo dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, nos chama atenção como a autora, Olga de Vasconcellos, aponta as vantagens das práticas pedagógicas que permeiam os Clubes Agrícolas, e a responsabilidade dos professores em orientar e materializar essas iniciativas de “interesse pelas riquezas naturais”, no fazer dos Grupos Escolares.

<sup>44</sup> Alberto Torres nasceu na província do Rio de Janeiro em 1865 e faleceu no ano de 1917. Aproximou-se da problemática agrícola no período em que exerceu a função de governador do Rio de Janeiro. Suas principais reflexões sobre a realidade nacional estão nas obras “*O problema nacional brasileiro*” e “*A organização nacional*”, ambas publicadas pela primeira vez em 1914.

FIGURA 27: Clube Agrícola - 1936

Por isso, não é de se extranhar que a professora se confie a missão de orientadora das creanças hodiernas, nos misteres rudimentares da agricultura pratica que hoje se aprende nos Grupos Escolares com os ensaios de pequenos clubs agricolas e iniciativas do mesmo genero.

As vantagens que taes iniciativas apresentam são as de despertar no espirito da creança, notadamente, no espirito do escolar, o interesse pelas riquezas naturaes, pelo aproveitamento da energia creadora da terra e sobretudo pelo estimulo que as cousas da agricultura fazem brotar na imaginação infantil, bastante impressionavel durante o periodo escolar.

Nesta idade, em que as idéas e tendencias se plasnam com mais accentuada força e com caracter mais definitivo, exercem os clubs agricolas uma benefica influencia na formação das futuras elites agricolas do paiz, fazendo com que as creanças vejam na agricultura um manancial inexgotavel de riquezas.

Assim, por exemplo, o milagre da multiplicação das searas, de que se tem uma miniatura nos pequenos clubs agricolas, constituirá sempre um spectaculo maravilhoso e edificante aos olhos da creança. A germinação das sementes, o desenvolvimento da planta e, emfim, a reproducção pelo fructo, completarão a sua estupefacção, ante os phenomenos naturalissimos que se observam com precisão mathematica, no decorrer lento do cultivo das plantas.

Os ensaios dessa natureza que se levam a effeito hoje em dia nos grupos escolares, são dignos dos mais effusivos encomios, não só pelos resultados que se obtêm presentemente, como tambem pela projecção que, fatalmente, hão de ter no futuro.

A orientação que os amigos de Alberto Torres têm dado ultimamente ao ensino em nosso Estado, no sentido de absorver toda actividade da creança com ensinamentos uteis

Fonte: Revista do Ensino n. 124, 1936.

Nessa perspectiva, buscava-se desenvolver nos alunos a familiaridades com o trato da terra, com o objetivo de valorização da vida no campo. Havia a expectativa de que os Clubes Agrícolas desenvolvessem frentes de atividades, a partir da horticultura apoiada em instruções sobre o cultivo que tinham características bastante instrumentais, incluindo até o tamanho dos canteiros e sua altura, de forma a facilitar o trabalho das crianças. A dimensão educativa escolar das hortas era entendida como uma fonte capaz de fornecer subsídio para o desenvolvimento do programa de ensino, além de fornecer recurso material para a cantina da escola.

### **4.3 A Revista do Ensino como instrumento de aproximação da moral cristã católica nos fazeres do Grupo Escolar de Ibiá**

Evidenciamos ao longo desse estudo que a legislação educacional, no período em apreço, em todas as instâncias, federal e/ou estadual, focalizava a educação moral e cívica como conteúdo indispensável nos currículos escolares. Nessa perspectiva, a escola se transformava no espaço legítimo para exercer a civilidade e a moral cristã tão imprescindível para a vida social no mundo moderno. Assim, por ser a instituição que conferia o aprendizado necessário para a vida em sociedade, a escola tem como dever transmitir não só os padrões culturais em circulação, como modelar os comportamentos, os afetos, visando o tipo de sociedade que se quer formar.

Pela educação se formariam o caráter moral e a competência profissional dos cidadãos, e isso determinaria o futuro da nação. Nesse contexto, os movimentos de disputa e/ou controle pela educação eram constantes entre o Estado e a Igreja. Em linhas gerais, o foco da discussão era quem cuidaria da formação da criança que aprendia suas primeiras letras, o que fatalmente a destinaria para o bem ou para o mal, segundo a visão de mundo de cada um. Muitos desses fizeram parte da gestação de projetos que primaram pela elaboração de ideias, as quais se propunham a fornecer o impulso necessário para renovar a escola, para promover o progresso no seu sentido mais amplo: moral, intelectual, material e fundamentalmente social.

Na primeira seção desse estudo vimos que desde o começo do século XX, a tônica da educação estava centrada nas questões de formação moral e cívica, como base para o soerguimento de amplos quadros da nacionalidade, ideal de formação que se prende ao ambiente de pessimismo que dominou o país pouco depois da proclamação da República. Segundo Jorge Nagle (2001), é neste panorama que os esforços e as produções de natureza cívico-pedagógicas das correntes nacionalistas se justificavam. Assim, seria perfeitamente justificável o empenho na disseminação da escola pública, a necessidade de uma educação atuante para que se cumprisse o dever imperioso de colaborar para o progresso da pátria, a educação guiaria a infância para um ideal de perfeição física, mental e moral.

Tratando-se da educação moral, o fim visado deveria ser a resultante da idealização de um tipo de homem tomado como modelo em relação ao seu meio social. Meio este que deveria ser considerado no seu estágio mais elevado de civilização e passível de ser por ele atingido. Nesse sentido, enfatizava-se a religião como base de moralidade e apresentava propostas de incorporação dos rituais católicos nas práticas comemorativas das instituições escolares.

Encontramos ao longo de nosso estudo mediante análise das fontes documentais, nos livros de atas examinados, em diversas ocasiões e de diferentes formas, mesmo que implícito, uma grande preocupação e empenho dos diretores e dos inspetores técnicos em transmitir conceitos para a formação moral dentro dos preceitos religiosos católicos. Como apontado na ata da reunião dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, em 10 de outubro de 1942, o combate a imoralidade dentro e fora do Grupo Escolar está subentendido como uma necessidade concebida como prática civilizatória, por abranger as várias esferas da vida moral do indivíduo. A crença no poder da escola de instruir e ao mesmo tempo moralizar, civilizar e consolidar a ordem social se faz amplamente difundida na Revista do Ensino e “generosamente” absolvida pelos professores do Grupo Escolar de Ibiá.

FIGURA 28: Ata Reunião dos Professores do Grupo Escolar de Ibiá: 10/10/1942

Ata da reunião do dia 10 de  
agosto, digo outubro de 1942.

Com a presença da Diretora e todo o corpo docente deste Estabelecimento, realizou-se como de costume a reunião quinzenal. Como sempre, ela teve início às 8 horas em ponto.

Antes de mais nada foram lidos no bairros Gerais vários avisos sobre licenças aos funcionários.

Falou-se ainda sobre: boletins, combate à imoralidade dentro e fora do Grupo Escolar; atividades do mês, auditorios, clubs de leitura, excursões etc.; o cuidado que as Professoras devem ter com os horários de chamada, etc.

Para finalizar, a Diretora fez a leitura de um telegrama que o professorado recebeu do Sr. Presidente Vargas, no qual ele lhe agradecia a pequena importância correspondente a um dia de trabalho, que cada professor deste Estabelecimento destinou à construção de obras para a Pátria.

Ainda mais tudo a tratar, deu-se por encerrada a reunião.

Como secretaria do dia, farei esta e a assino.

Cláudia Fortes

Nesse contexto, vimos na primeira seção desse estudo a luta pela legalização do ensino religioso nas escolas primárias, sendo que a Revolução de 1930 propiciou discussões e reivindicações da sociedade brasileira, inclusive com relação ao ensino da religião nas escolas, setores da Igreja Católica lideravam as discussões, que envolveram vários segmentos da sociedade. Na Igreja Católica, batalham pela legislação e efetivação do ensino religioso, setores da hierarquia representados por D. Leme, D. Joaquim. D. Becker, Leonel Franca, e ainda intelectuais influentes como Jackson de Figueiredo, Sobral Pinto, Jonathas Serrano, Everardo Backheuser e Alceu de Amoroso Lima. Assim, a Igreja Católica lança em Roma em 1929 a encíclica *Divini Illius Magistri* de Pio XI, que considerava a escola como uma instituição complementar da família e apresentava restrições referentes à escola mista, única, neutra e laica.

Nessa perspectiva, é uma abordagem do novo tratamento da religião, com um novo lugar no Brasil e, de modo especial, em Minas Gerais, entre os anos de 1930 a 1940, agora com um ensino religioso que deveria achar um novo jeito de se apresentar dentro da sociedade moderna. Essa caminhada tem consequências e, ao mesmo tempo, podemos dizer que se iniciou de maneira forte nesse período, com a Constituição de 1934 em seu artigo 153<sup>45</sup>.

No novo contexto de separação da Igreja com o Estado, o ensino religioso continua sendo entendido como elemento eclesial no sistema escolar. O ensino religioso entra no rol daqueles assuntos que devem ser redimensionados, e faz-se necessária uma nova conceituação, que possa oferecer pistas para se pensar e realizar um ensino moral que responda às necessidades dessa nova sociedade, de maneira que, ressignificada como instrumento de reforma moral da sociedade e administrada a partir de um projeto nacional, a escola torna-se espaço de experimentos e estudos, onde novas teorias serão testadas na busca de formas mais eficientes dos desejáveis comportamentos e hábitos.

Nesse sentido, ao analisarmos os artigos selecionados da Revista do Ensino e utilizados como referência de leitura/estudo nas reuniões dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, constatamos que os mesmos no que tange ao processo de ensino-aprendizagem referente ao ensino religioso, ou a interlocução direta com os alunos referente a essa temática, não há uma identificação explícita com os princípios da doutrina cristã católica, como podemos perceber na ata da reunião dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, citada a seguir.

Aos 15 dias do mês de julho, às 8 horas da manhã, realizou-se a reunião habitual, à qual compareceram a Diretora e todo o corpo docente do

---

<sup>45</sup> Art. 153: O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

estabelecimento. Antes, porém, de iniciar a leitura forma feitos pela nossa mui querida diretora: D. Olga Rocha Reis, alguns avisos que deviam ser postos em prática pelos professores. Fez ainda algumas exortações sobre a Cantina, sobre o Clube de Leitura e sobre os planos semanais que serão entregues e visados ao sábado. Discutiu-se ainda sobre a escolha de um drama a ser levado no Grupo em benefício da Caixa Escolar. Em seguida a professora Geni Portela leu um trecho da Revista do Ensino, intitulado: “A formação do caráter da criança”, a qual foi muito apreciada, colocando em nosso alcance a compreensão exata sob o modo de educar o caráter dos educandos, movendo-os mais pelo coração que por castigos. A educação do caráter ao mesmo tempo que modifica e corrige, estimula e desenvolve cada educando, tornando-o útil a si e a coletividade. Para constar o que passou, lavrei esta ata, que aprovada, será assinada pelos presentes. A secretaria. Carmen de Araujo Ferreira. (GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ, 1944, p. 28v)

Depreendemos da leitura do documento acima que a formação do caráter da criança, assim como o combate à imoralidade, mencionado anteriormente, estão intrinsecamente relacionados ao desejo de efetivação de uma filosofia moral que perpassa todas as metodologias de ensino adotadas pelos professores do Grupo Escolar de Ibiá no período em apreço. Está esse ideal firmado no intuito da realização individual e coletiva dos sujeitos e direcionados pelas boas práticas dos professores, como mencionado no artigo utilizado como referencial de leitura dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, em 15 de julho de 1944.

FIGURA 29: Recorte do artigo: A formação do caráter da criança

para tal fim. Nos films e nos livros, não raramente, se encontram partes boas e partes que parecem prejudiciais, mas, justamente, aí está a utilidade delas; formando o contraste, fazem sentir perfeitamente o valor do bem. Nestas ocasiões, a nossa tarefa é a de explicar o fim moral daquilo que a criança vê ou lê. Fazê-la notar a abnegação, o mútuo auxílio, a generosidade, o sacrifício, o heroísmo, o amor pátrio, os senimentos religiosos e condenar o aqui ali encontramos de mau. Agir, porém, de maneira a que a criança não veja nisto uma severa lição e, sim, uma simples conversação que aguçando-lhe a curiosidade, obriga-a a prestar atenção e a raciocinar.

Fonte: Revista do Ensino n. 152, 1938.

Contudo, vale ressaltar que o novo homem civilizado deveria carregar consigo as marcas do cristianismo, entendendo cristão como sinônimo de católico. Todavia, tais ideais só encontrariam sua efetivação se a igreja assumisse com maior clareza o papel de educadora da

população, desenvolvendo uma educação sistemática que promovesse a recristianização do povo brasileiro e a recuperação do poder de sua influência.

Na ânsia de conciliar a doutrina católica e a Escola Nova, especialmente entre aqueles que estudam mais intensamente seus pressupostos ou estão suscetíveis a mudanças, a nova pedagogia vem a calhar, apesar de algumas ressalvas. Mas, a aceitação precisa antes vir de “cima”, para ser autorizada pela hierarquia católica. Todavia, a aceitação da escola nova não era unânime, mas sofreria inflexões significativas com o passar do tempo.

Nesse sentido, salientamos que as intenções católicas não formaram um bloco único, coeso e sem divisões. A diferença que se pode estabelecer entre os intelectuais que formavam o grupo católico é a experiência pedagógica que cada um acumulava. Assim, procurar compreender a contribuição dos católicos nos debates sobre a educação e na sua colaboração para a formulação de políticas públicas é mostrar que não havia uma incompatibilidade absoluta entre a Escola Nova e o pensamento de alguns intelectuais católicos. Desta maneira, a Revista do Ensino, no período em estudo, apresenta uma série de artigos, palestras, cursos e discursos de paraninfos que contemplam o ensino religioso no formato de catequese e/ou como possibilidade de resposta as exigências e os interesses da sociedade, incluindo-se as lutas em defesa da moral, da religião e dos ideais cristãos.

QUADRO 5: Ensino Religioso na Revista do Ensino – 1932 a 1946

Artigo	Autor	Ano	Mês	Nº	Páginas
A vida de Jesus e o Ensino do Catecismo	D. Maria Luiza de Almeida Cunha	1932	Out	74	13-20
A vida de Jesus e o Ensino do Catecismo (Continuação)	D. Maria Luiza de Almeida Cunha	1932	Nov	75	9-14
A vida de Jesus e o Ensino do Catecismo (Conclusão)	D. Maria Luiza de Almeida Cunha	1932	15 Nov	76	9-18
A Escola Ativa e Escola Cristã	Helena Antipoff	1932	15 Dez	78	19-31
Catecismo (conclusão)	Marie Fargues	1932	15 Dez	78	40-52
O Curso de aperfeiçoamento para religiosas	Guirino Casasanta	1933	1 Jul	90-91	29-38
O Conceito cristão da Educação	Maria Luiza de Almeida Cunha	1933	15 Set	94	41-46
Oração do Mestre	Gabriela Mistral	1933	15 Out	95	1-3

Jesus Cristo na Escola	Discurso do Paraninfo Manuel Casasanta	1933	15 Dez	97	47-51
Ensino Moderno e Religião	Conego Raimundo de Almeida	1934	Jan- Fev - Mar	98-100	39-46
Oração a Pátria	Waldemar Tavares Paes	1935	Set	118	202- 203
A influência da religião na Educação da Criança	Maria Luiza de Almeida	1935	Out	119	4-19
O papel do Clero na ruralização do ensino	Maria Aracy Lessa	1935	Nov e Dez	120-121	230- 237
A Escola Nova Christã	Irmã Olga	1936	Jul- Dez	128-133	62-76
Aulas de Religião	Maria de Lourdes Borges de Souza Barros	1937	Jan- Março	134-136	64-65
A pedagogia Moderna e a Educação Cristã	Teobaldo Miranda Santos	1939	Jan- Junh	158-163	94-95
Oração de Paraninfo	Pronunciada Por Benedito Valadares, 'Governador Valadares'	1940	Jan- Março	170-172	5-7
Aulas de religião	Modesta Manoela Lopes	1946	Jan- Fev	176	69
Deus no coração da Escola	Raul de Almeida Costa	1946	Junho	179	399- 404

Fonte: Quadro elaborado pelo autor de informações extraídas da Revista do Ensino de 1932 a 1946.

Todavia, constatamos que, dentre as diversas possibilidades de indicação de leituras que contemplasse de forma mais direta e objetiva as questões amplamente debatidas e defendidas pelos intelectuais católicos, em vários artigos da Revista do Ensino como descrito no quadro acima, os direcionamentos da equipe gestora do Grupo Escolar de Ibiá, à frente das reuniões de formação continuada dos professores, em suas escolhas de leitura reflete uma postura comedida. Entretanto, ao analisamos a ata do dia 29 de abril de 1944, fica evidente a posição e/ou influência da religiosidade na constituição da mentalidade dos profissionais dessa instituição de ensino.



FIGURA 30: Ata reunião do corpo docente do Grupo Escolar de Ibiá

Ata

Ata da reunião de sábado  
20 de abril de 1944

Com a presença da Srta. Diretora e das professoras do grupo local, realizou-se hoje, 20, a 2ª reunião do mês.

Foi iniciada às 8 horas em ponto.

O assunto discutido foi a respeito da leitura feita pela professora Gene Gotela, no Programa do Ensino, sobre a questão da composição e os resultados que ela pode operar em cada classe.

D. Olga e diversas professoras deram várias opiniões. Lcu. se também numa Revista do Ensino, os mandamentos do professor, de autoria de Mario Rebêlo, diretor de um grupo escolar de Minas.

Terminamos a reunião às 9 horas e 30 minutos e para saber-se do que se passou, deixo aqui a presente ata lavrada por mim.

Suziinha Tomaveli Rosa

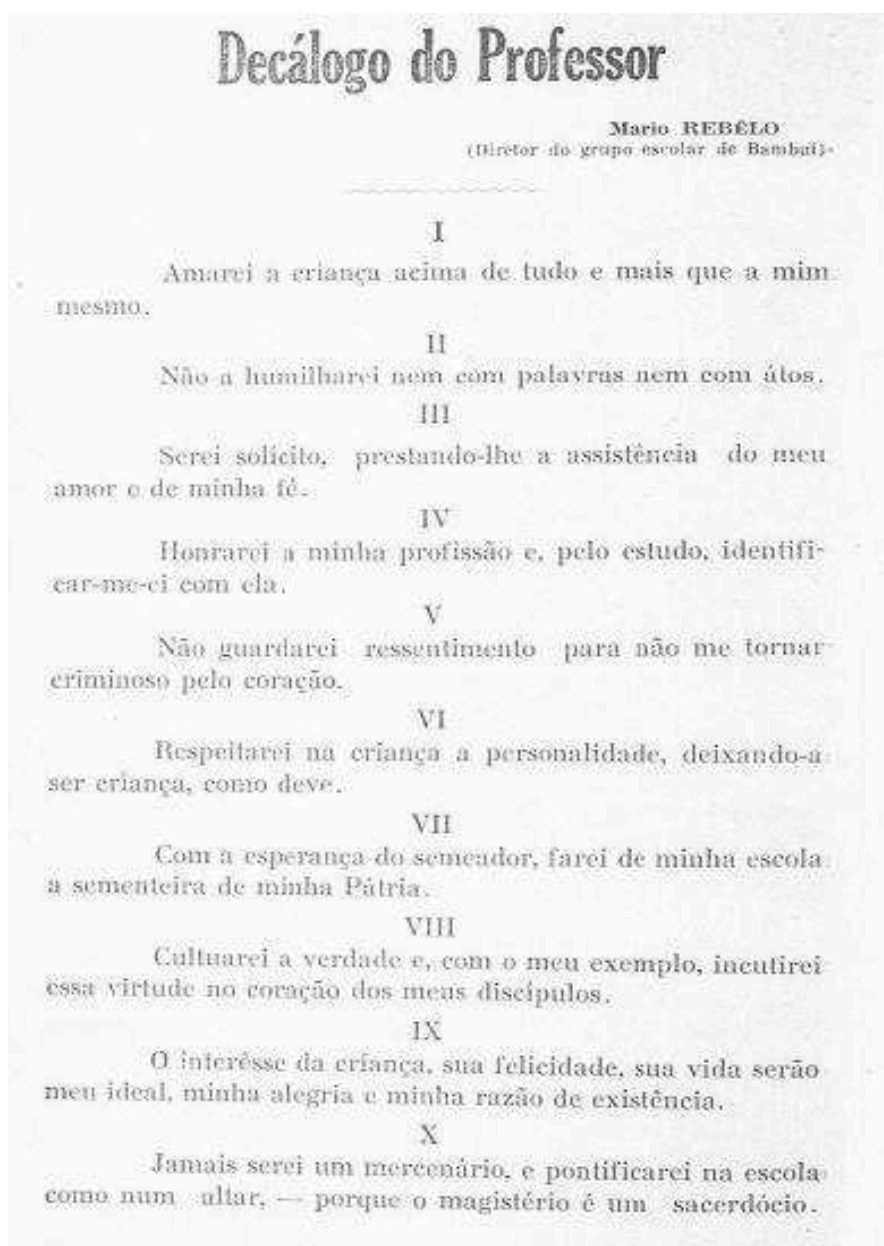
Fonte: Livro Ata reunião dos professores do Grupo Escolar de Ibiá – 1937 a 1949.

Averiguamos que o decálogo escrito por Mario Rebêlo, diretor do Grupo Escolar de Bambuí, exprime a concepção de educação dos profissionais do Grupo Escolar de Ibiá, estando esta permeada por valores morais e preceitos religiosos. O primeiro mandamento coloca a criança no centro do processo do ensino-aprendizagem, o segundo reforça o cuidado com os castigos físicos ainda utilizados ao longo do século XX, esses coexistiram com os castigos de cunho moral, que visavam incutir o sentimento de vergonha e humilhação nos alunos.

Todavia, aos poucos os castigos corporais foram perdendo poder, ocorreu um deslocamento da materialidade para a imaterialidade, isto é, não mais a dor era imediata, através da palmatória ou chicote, mas o alzo era o tempo: longos períodos de pé, no canto da sala ou sem se alimentar por conta da falta do recreio ou, então, permanecendo após o horário de aula,

entre outros exemplos. Assim, a Escola Nova implantou estratégias de reconstrução social e regeneração moral, abolindo as práticas agressivas que criavam aversão nos alunos não conduzindo à civilidade e não coadunando com a nova ordem que se estabelecia, em um país que buscava os progressos social e moral.

Figura 31: Decálogo do Professor



Fonte: Revista do Ensino n.101,1934.

Dessa forma, os dois primeiros mandamentos destacam que as professoras deveriam compreender, respeitar e amar as crianças, reforçando a necessidade de se dedicarem a entender a psicologia infantil. Contudo, os demais mandamentos, em linha gerais, ressaltam a

importância de se possuir hábitos e/ou postura condizente com a moral cristã como: ser solícito, honrar a profissão, não guardar ressentimentos e cultivar a verdade. Tais hábitos cristãos piedosos estavam sempre revestidos de comparações, “pontificar na escola como num altar”, impregnados de significados, histórias e parábolas associadas muitas vezes a necessidade de civilizar: “Com a esperança do semeador farei de minha escola a sementeira de minha pátria” (REBÊLO, 1934, p. 2).

Assim, foram sendo tecidos no imaginário das professoras do Grupo Escolar de Ibiá os ideais de educação moral e cívica, na perspectiva escolanovista, criando uma mentalidade que comungava com o que estava sendo proposto pelo estado, de maneira que a igreja sempre esteve presente nas práticas da escola mesmo que de forma estereotipada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho nosso objetivo foi compreender o processo de prescrição, circulação e apropriação das ideias pedagógicas a partir dos impressos educacionais como forma de perceber as tensões no procedimento de apropriação dos saberes pedagógicos no fazer do Grupo Escolar de Ibiá-MG, entre os anos de 1932 a 1946. Ao longo de nosso estudo pudemos constatar que os ideais escolanovistas ocorreram muito mais no campo das ideias do que das práticas pedagógicas. A Escola Nova em Minas e, especificamente no Triângulo Mineiro, como analisado através do cotidiano do Grupo Escolar de Ibiá, se constituiu de forma inconstante e de formas múltiplas, devido às diferentes concepções disseminadas e construídas pelos sujeitos responsáveis por materializar tais propostas.

Dessa forma, partimos dos documentos históricos do Grupo Escolar de Ibiá para analisar a dinâmica dessa instituição de ensino, sua cultura escolar refletida como um todo, e assim chegar às representações construídas e veiculadas a nível regional. Paralelamente, foi sendo analisada a legislação nacional e os regulamentos e programas estaduais do ensino primário.

Todavia, nesse período a educação se torna elemento suscetível para alavancar mudanças contribuindo para uma revolução no pensamento pedagógico, de maneira a fundamentar ideologicamente as lutas pela expansão do ensino, a partir da disseminação da escola nova. Assim, a Reforma Francisco Campos de 1927 contempla os princípios do movimento escolanovista, visto como parte da reestruturação na educação no estado mineiro e vislumbra a possibilidade de formação dos cidadãos em conformidade com o estado/nação.

Desse modo, a defesa do movimento renovador apresenta uma visão de educação como instrumento apto a reformar e construir uma sociedade capaz de alcançar o almejado progresso. As transformações sociais oriundas do processo, mesmo que incipiente, de urbanização impuseram exigências educacionais maiores, a exemplo da frequência obrigatória na escola primária. Contudo, como registrado nas atas dos assistentes técnicos do Grupo Escolar de Ibiá a frequência média de comparecimento dos alunos ainda configurava um grande desafio, como pudemos constatar pelas atas de julho de 1939 e agosto de 1940.

No período de 3 a 7 de julho de 1939 visitei o Grupo escolar de Ibiá, dirigido pelo professor Gilton Xavier de Alcântara. A frequência média diária foi de 400 alunos, dos 503 matriculados. Pelo exame das provas mensais, cadernos de exercícios dos alunos e demais documentos verifiquei regular aproveitamento [...]. (MINAS GERAIS, 1939a, p. 10).

No período de 26 de julho a 8 agosto de 1940 visitei o Grupo escolar de Ibiá,

dirigido pelo professor Gilton Xavier de Alcântara. A frequência média diária foi de 410 alunos, dos 522 matriculados (80%). Examinei todos os cadernos de exercícios, provas mensais, assisti às aulas e apliquei provas as classes de 2º, 3º e 4º anos [...]. (MINAS GERAIS, 1940, p. 11).

Destarte, as fontes primárias nos permitiram compreender o movimento e as relações teóricas-práticas estabelecidas, bem como as questões imbricadas no campo da materialidade das ideias pedagógicas, pois aqui estabelecemos a associação das médias dos comparecimentos dos alunos com o processo de avaliação e validação dos métodos didáticos, visto que uma parte significativa dos alunos que entravam no Grupo Escolar de Ibiá abandonava os estudos antes de concluí-lo, porque precisavam trabalhar ou porque a escola não lhes interessava<sup>46</sup>. Deste modo, o discurso de revisão dos fins da escola primária e as reclamações de métodos e metodologias novas, para suprir as necessidades complexas de uma sociedade em expansão, ganhou força.

Percebemos, assim, a influência do movimento renovador no cotidiano do Grupo Escolar de Ibiá, cujos reflexos sobre o ensino se fizeram presente pela ação do Estado através da legislação, do acompanhamento in lócus dos assistentes técnicos de ensino, dos inspetores municipais, da direção/gestão do grupo e através da Revista do Ensino como órgão oficial na perspectiva de formação de professores. Contudo, é preciso ter em mente os limites entre os métodos propagados pelo ideário escolanovista e sua real efetivação.

O art. 327 do regulamento do ensino primário bania castigos e posições humilhantes na escola, enquanto o art. 353 adotava elogios e prêmios como forma de estimular os alunos, demonstrando uma mudança de postura e uma nova forma de pensar o estudante como centro do processo de aprendizagem, vislumbrando uma nova ação pedagógica na relação professor e aluno, com novos direcionamentos pedagógicos buscando dirigir as atividades discentes para a fixação de hábitos que buscavam a sua participação ativa no processo de construção do conhecimento escolar.

Entretanto, a necessidade de homogeneização das classes, conforme critério recomendado pelo Departamento; os meios disciplinares coercitivos e/ou educativos; os castigos morais a serem aplicados, que precisavam ser de natureza tal que elevem a criança digna do maior conceito; são apenas algumas das orientações dos assistentes técnicos do ensino, representantes do Estado, afim de não deixar dúvidas ou interpretações errôneas aos profissionais do Grupo Escolar de Ibiá<sup>47</sup>, quanto aos novos rumos da educação.

---

<sup>46</sup> Ver Souza (2010), “Grupo Escolar de Ibiá: uma expressão estadual”.

<sup>47</sup> Ver documentos anexos.

Por conseguinte, ao longo do trabalho constatamos que os testes psicológicos e de raciocínio foram utilizados e incentivados como instrumento para mensurar a aprendizagem e conhecer melhor o desenvolvimento da criança. Também foram utilizados como referência didática metodológica os museus para fins do ensino intuitivo. Nesse bojo, por inúmeras vezes foram enaltecidas as excursões como condições didáticas, dentro dos projetos desenvolvidos pelos professores do Grupo Escolar de Ibiá.

Ocorre, assim, um esforço na mudança de postura dos profissionais do Grupo Escolar de Ibiá, bem como na concepção de ensino, mediada por uma mudança de mentalidade atrelada a carga de informações e principalmente da formação continuada que acontecia dentro do grupo escolar. A todo tempo o papel do professor é evidenciado, pois esse deveria auxiliar o desenvolvimento físico, mental e moral das crianças tendo em vista a infância, segundo os interesses das mesmas. Destaca-se a obrigação do professor de tornar o ensino atraente, e uma tentativa de serem banidos os métodos usados pela escola tradicional.

No entanto, nesse movimento interno do Grupo Escolar de Ibiá e externo a ele, vale ressaltar as aproximações e distanciamentos dos teóricos defensores da filosofia da Escola Nova/Método Ativo, e os embates frente as formas de representação da Escola Tradicional/Método Tradicional<sup>48</sup>, construída pela propaganda e difusão das ideias contrapostas pelo movimento maior renovador. Os princípios escolanovistas buscavam se diferenciar dos princípios da escola tradicional, cuja didática e métodos eram marcados pelo clima criado por aulas teóricas e abstratas; professores severos, distantes e exigentes; e disciplina rígida e rigorosa. Pedagogicamente, a escola nova teria obrigatoriedade de substituir as técnicas e os métodos antigos para transformar a atmosfera escolar.

Assim, as ideias pedagógicas compreendem o movimento real da educação que se constitui a partir da prática educativa, por meio da análise da produção das ideias no campo da ciência e da significação das múltiplas concepções de sociedade, educação e criança, de maneira que o processo de elaboração, difusão e propaganda da Escola Nova repercutiram na formação da mentalidade política e educacional do contexto brasileiro no período em estudo, e vice e versa.

A discussão promovida pelos princípios metodológicos do movimento renovador em suas relações de determinação, subordinação e reciprocidade, na esfera internacional, nacional, regional e local contribuíram para construir uma “representação ideal” da Escola Nova/Método

---

<sup>48</sup> O termo “Escola Tradicional” empregado para denominar as ideias pedagógicas que antecederam o movimento renovador, traz em seu cerne uma representação da pedagogia tradicional cunhada pela crítica como forma de justificar a necessidade da renovação e marcar a sua contraposição.

Ativo. Convivendo com os métodos tradicionais, a introdução de metodologias novas, seus princípios e seus autores e atores construíram uma imagem de aparente homogeneidade de ideias, que na prática foram implementadas de formas variadas/diversificadas, e muitas vezes de forma equivocada. Verificamos que no Grupo Escolar de Ibiá havia coexistência de padrões e/ou tendências dos métodos tradicionais, mas também havia um esforço de reformulação e inovação metodológica, mediante o registro das propostas de ação compartilhada pelos professores nas reuniões de quinta-feira. Apesar de toda carência em termos de estrutura física, havia um exercício de troca de experiências e constantes intervenções e/ou orientações ministradas pelos representantes técnicos do ensino, constituídas por palestras, aulas modelos, semanas pedagógicas e indicações de livro e leituras.

Nessa perspectiva, ao longo do trabalho atestamos que, para se efetivar as mudanças almeçadas no Grupo Escolar de Ibiá, seria necessário mais investimento com atenção às condições físicas/matérias e remodelação do material de ensino: número de carteiras por sala, ampliação do acervo da biblioteca e, o mais importante, a formação/preparação docente com participação de cursos e congressos (o que não foi constatado ao longo do período em estudo). Assim, houveram tensões entre os objetivos da reforma divulgada em discursos, leis e decretos e as novas experiências de formação vinculadas com as vivências consolidadas e evidenciáveis mediante condições e interpretações inversas dessa teoria feita por políticos e educadores da época.

Nesse contexto, os impressos pedagógicos como os manuais didáticos e a Revista do Ensino serviram como ferramentas úteis para orientar os professores do Grupo Escolar de Ibiá na condução das novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, os manuais *Didática da Escola Nova*, de Alfredo Miguel Aguayo, e a *A técnica da pedagogia moderna*, de Everardo Backeuser, utilizados como principais referenciais de leitura e estudo dos professores do Grupo Escolar de Ibiá nos possibilitou analisar as representações construídas por seus autores e o processo de (re)significação do ensino dos sujeitos que se apropriaram deles, mediante os recortes de suas leituras.

Nesse sentido, o texto escapa às dependências justamente pelas diferenças de apropriação, pois ela é socialmente determinada de maneira singular, segundo costumes, classes e inquietações que também serão dependentes de princípios de organização e diferenciação socialmente compartilhados ou das representações coletivas. Considera-se a apropriação como prática criativa, como atividade produtora de sentidos singulares e de significações que não se reduzem apenas às intenções dos autores dos textos, porque “face a um texto, é historicamente

produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação” (CHARTIER, 1990, p. 121).

Assim, os manuais pedagógicos foram tomados como objetos culturais, constituídos como elementos produzidos e elaborados no âmbito da cultura escolar, dando substância a essa cultura e, ao mesmo tempo, sendo referenciados por ela. Estes influenciaram diretamente nos modos de transmissão e apreensão dos conhecimentos pré-determinados pela escola, por serem escritos com a finalidade de ordenar o conjunto de saberes que devem ser transmitidos aos professores e por fazerem parte das leituras promovidas pela escola (SILVA, 2003). Estas considerações são fundamentais para captar a mentalidade construída no início do século XX e para a tessitura do movimento das ideias pedagógicas, peculiarmente nos rincões das gerais.

Concomitantemente, a *Revista do Ensino*<sup>49</sup> foi marcadamente editada com a finalidade de coordenar o movimento de mudanças na cultura pedagógica do professorado, abrindo espaços e incentivando a participação dos professores no processo de construção de novas práticas pedagógicas. Afirmando como impresso oficial, a *Revista do Ensino* passa a oferecer fundamentos e subsídios para a prática docente informando-os por um repertório de saberes autorizados: os regulamentos e programas do ensino primário.

Assim, verificamos que a produção e circulação da *Revista do Ensino* foi de fundamental importância para a conformação do campo escolar mineiro. Tornou-se um suporte e uma condição para a organização da educação, constituindo estratégia tanto para a sua difusão como para a formação do professorado, fazendo circular novas representações sobre suas finalidades e prescrevendo práticas para compor seu programa, sintonizando-a com as novas exigências da vida moderna.

Como vimos ao longo do trabalho, no Grupo Escolar de Ibiá a *Revista do Ensino* participa da dinâmica das reuniões dos professores, como um impresso autorizado e reconhecido, procurava mais do que mostrar, pretendia seduzir seus leitores para que eles abandonassem as velhas práticas e passassem a incorporar as novas já experimentadas por seus pares, confirmando assim a importância e as possibilidades efetivas de transformar a escola. Assim, detinha papel significativo no processo de formação dos professores, como dispositivo de normatização pedagógica, e como suporte material para ampliar a cultura educacional e subsidiar as práticas escolares dos mesmos.

---

<sup>49</sup> Criada em 1892 e interrompida no mesmo ano, foi reativada em 1925 e novamente interrompida em 1940, por causa da Segunda Guerra Mundial. Em 1946 voltou a circular de maneira irregular, até 1971, quando foi extinta após atingir 239 números.



Constatamos, pelo livro de atas de reunião dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, que uma das práticas durante as reuniões de leitura/estudo era o encontro dos docentes, organizados por série para a formulação do planejamento das matérias que seriam ministradas na semana subsequente. Nas reuniões de leituras/estudo, havia também orientações em relação ao preparo dos auditórios e das excursões, atividades que visavam reforçar o ensino da língua pátria, ciências, matemática, geografia e história.

Desta maneira, tanto os manuais pedagógicos quanto a Revista do Ensino contribuíram significativamente para o processo de renovação pedagógica, mesmo que de modo gradual, na transição e/ou pequenas modificações da cultura escolar do Grupo Escolar de Ibiá. Esses impressos ajudaram a promover, de forma consciente e/ou inconsciente nos profissionais dessa instituição, uma mudança de mentalidade na forma de conceber a criança, o ensino e o conhecimento, fazendo com que os professores, enquanto agentes responsáveis pela implementação das novas diretrizes e propostas pedagógicas, mediante os protocolos de leitura<sup>50</sup>, explícitos ou implícitos nos manuais e na Revista do Ensino, fossem aos poucos sendo assimilados e incorporados às suas práticas.

Contudo, vimos também que o assistente técnico do ensino, em meio a esse movimento renovador, foi primordial no encaminhamento das ações ao longo do processo, para instruir os professores, no seu manuseio, leitura e estudo dos manuais pedagógicos e utilização da Revista do Ensino. Os assistentes técnicos regional do ensino e os inspetores municipais visavam integrar os profissionais do Grupo Escolar de Ibiá no exercício do prescrito, lido e do fazer possível no cotidiano do grupo. Além das visitas anuais que, em média, duravam uma semana, interagiam com toda a comunidade escolar, sendo que eram incluídos em muitos relatos nos termos de visita os pais dos alunos. Eles possibilitaram a formação continuada dos professores através de semanas pedagógicas, aulas assistidas, participação nas reuniões com palestras ministradas; além da conferência dos planos de aula e averiguação do desempenho dos alunos, com aplicação de testes, com orientações diretas aos professores com possíveis mudanças de rota.

Não obstante, os assistentes técnicos do ensino atuavam sobre a prática docente, a partir de um lugar de poder determinado, o lugar de um intérprete autorizado cuja ação visava aproximar as práticas dos professores das regras estabelecidas na conformação de um

---

<sup>50</sup> Os protocolos de leitura podem ser verbalizados oralmente ou por escrito: ideias sobre o texto que será lido, sensações e reações relacionadas a palavras ou a outras pistas que o texto oferece (título, subtítulo, imagens), sobre dificuldades ou facilidades no entendimento de determinadas expressões ou palavras desconhecidas, a respeito das relações entre o texto e seus conhecimentos prévios.

determinado modelo escolar de educação em Minas Gerais. Desta maneira, o sistema educacional pautado no referencial da pedagogia moderna, na qual os assistentes técnicos e/ou inspetores configuraram como modeladores do ensino, buscavam capacitar os professores para o adequado exercício dos novos métodos, dando-lhes a ver, por meio de aulas exemplares, modos de praticá-las.

Nesse contexto, encontra-se nos livros de atas examinados, por diversas ocasiões, uma grande preocupação e empenho dos diretores e dos inspetores técnicos em transmitir conceitos para a formação de cidadania e formação moral dentro dos preceitos religiosos católicos. Isto porque vimos nesse estudo que as reformas mineiras construíram um entendimento bastante singular da educação. Entretanto, por ser um estado de forte cunho religioso, algumas das novidades educacionais eram vistas com reservas, sendo acusadas de um excessivo materialismo e distanciamento da moral cristã. As reformas educacionais buscavam conciliar as propostas modernas com o conservadorismo e a religiosidade característicos da sociedade mineira, no período em apreço.

Entretanto, os dois projetos educacionais, da Igreja Católica e dos reformadores, eram divergentes em sua superfície, pois ambos se adequavam, cada um a seu modo, às relações sociais vigentes. Na defesa de seus objetivos lutavam pela hegemonia de suas propostas ao nível do governo estadual e federal. De um lado, a igreja com o seu enorme poder de influência ético-religioso sobre a população, e de outro os renovadores escolanovistas com seu prestígio como educadores na sociedade brasileira, ambos na disputa pelo domínio do mercado pedagógico.

A Igreja Católica naturalmente reagiu à interferência do Estado nos assuntos educacionais, área em que mantinha inquestionável hegemonia até então. Para a igreja, a educação moral do povo brasileiro era de sua exclusiva competência, uma vez que, colaborando para a pureza dos costumes, defendiam a tese que estariam formando homens úteis e conscientes, com os conhecimentos necessários aos bons cidadãos. Nesse contexto, a prática pedagógica passa a ser vinculada a moral, tornando importante não somente instruir, mas também educar, o que significou a integração da vigilância e o controle na relação pedagógica estabelecida entre educadores e educandos.

Nesse contexto, vislumbrando novas possibilidades de atuação bem como a necessidade de pôr ordem na vida geral do país, o Estado contará com a influência da Igreja Católica, que detém nesse período um papel de destaque na legitimação da ordem dessa nova sociedade que se pretende formar. O que nos faz crer que a doutrina católica foi para o Estado não apenas um instrumento capaz de garantir a preservação da ordem, mas também um instrumento indispensável de transmissão de valores ligados à religião, à grandeza da pátria, à família e à

moralização dos costumes. Dada a sua relevância, os debates entre os defensores dos princípios da escola nova e da escola cristã foram recorrentes no período em estudo.

Evidenciamos ao longo desse estudo que a legislação educacional, no período em apreço, em todas as instâncias, federal e/ou estadual, focaliza o movimento pedagógico renovador, e a educação moral e cívica como princípios indispensáveis nos currículos escolares. Nessa perspectiva, a escola se transforma no espaço legítimo para exercer a civilidade e a moral cristã tão imprescindível para a vida social no mundo dito moderno.

O Grupo Escolar de Ibiá é apenas um recorte nesse cenário macro, que reflete as nuances desse processo. Iniciamos nosso estudo com uma hipótese que foi se constituindo como tese ao longo do trabalho. Pois, entre avanços e recuos, mediante as análises das fontes primárias e suas possíveis inferências, podemos afirmar que em meio a todas as imposições, influências, restrições ou tensões, a instituição de ensino em estudo como amostra das escolas primárias nos rincões das Gerais, promoveu a seu modo uma mudança de mentalidade e/ou concepção de ensino. Constatamos que os professores enquanto sujeitos de ação, do fazer do grupo escolar, a nível das ideias epistemológicas e metodológicas, na construção do conhecimento a partir de procedimentos didáticos específicos, promoveram suas próprias leituras e/ou inquietações em um movimento renovador, aqui considerando as devidas proporções às devidas condições anteriormente analisadas.

De forma que ao chegarmos ao final desse trabalho constatamos no tempo atual, na última década, um avivamento da metodologia ativa sendo propagada internacionalmente, e novamente disseminada no Brasil como modelo ideal de ensino e aprendizagem. Contudo, a partir do estudo realizado sabemos que a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre política, sociedade e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Dewey propôs uma educação entendida como processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo aprendiz (DEWEY, 1959), orientada pelos princípios de iniciativa, originalidade e cooperação com vistas a liberar suas potencialidades. Nesse sentido, estamos assistindo na atualidade um retorno a essa forma de concepção e/ou representação da educação, bem como do processo ensino e aprendizagem.

Os professores que tecem a história da educação do presente, assim como no período em estudo, são constantemente bombardeados com informações e formações que revelam teorias e práticas ativas: que incitam a curiosidade, propõem desafios e engajam os estudantes em vivências de fazer algo e pensar sobre o fazer. São muitos e variados os recursos e as técnicas empregadas para se atingir os métodos ativos com potencial de levar os alunos a aprendizagens

por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem. Todavia, diferente dos professores primários mineiros da década de 1930 e 40 que lançaram mão das metodologias ativas<sup>51</sup>: clube de leitura, jogos educativos, projetos de ensino, excursões, variar a apresentação dos problemas, fazer a criança conhecer os próprios erros e hábitos de revisão; os professores da contemporaneidade estão sendo seduzidos pelas metodologias ativas atuais: sala de aula invertida, gamificação (criação de jogos), ensino híbrido, *storytelling* e aprendizagem baseada em problemas.

Primeiramente vale considerar que as metodologias ativas apresentadas como inovadoras nas diferentes épocas se aproximam dos mesmos ideais, o propósito de renovar a educação e promover um ensino de qualidade. Assim, nas metodologias apresentadas, considerando as devidas proporções técnica-tecnológicas, a essência é a mesma. Desta maneira, podemos afirmar que, mesmo que não haja a efetivação do método ativo em sua essência, haverá sempre uma mudança de concepção e/ou mentalidade por parte dos sujeitos envolvidos no processo.

---

<sup>51</sup> Ver anexo I.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUAYO, Alfredo Miguel. **Didática da Escola Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 8<sup>a</sup>. ed., 1952.

ARAÚJO, Silvio Braga de. **Álbum histórico da cidade de Ibiá**, 1942. (Mimeo)

ARAÚJO, José Carlos S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1991. p.11-34.

\_\_\_\_\_; FILHO, Geraldo Inácio. Inventário e interpretação sobre a produção Histórico-Educacional na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: da semeadura à colheita. In: GATTI, Décio Júnior; FILHO, Geraldo Inácio. (orgs) **História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

\_\_\_\_\_. Grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica In: VIDAL, Diana Gonçalves. (org) **Grupos Escolares: cultura escola primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? In: ARAÚJO, José Carlos S.; CARVALHO, Carlos Henrique de; MOURA, Esmeralda B. Blanco de (Org.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia: editora da UFU, 2007, p. 179–207.

\_\_\_\_\_. **Grupos escolares e região: concretizações e obstáculos à política educacional mineira**. 2008. (Mimeo).

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, Betânia de Oliveira L.; SOUZA, Sauloéber Tarsio de (Org.). **Grupos escolares na modernidade mineira: Triângulo e Alto Paranaíba**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

BARBOSA, Waldemar A. **Dicionário histórico-geográfico de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1971.

BACKHEUSER, Everardo Adolpho. **Técnica da pedagogia moderna** (teoria e prática da escola nova). 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.

BITTENCOURT, C. M. F.C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2004, v. 30, n. 3. p. 471-473.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300007>

BOURDIEU, P. **Campo de poder, campo intelectual e habitus de classe**. In S. Miceli (Org.), *A economia das trocas simbólicas* (S. Miceli, S. de A. Prado, S. Miceli & W. C. Vieira, Trad.). São Paulo: Perspectiva, 1992.

BICCAS, M. de S. (2005). “**Nossos Concursos**” e “**A Voz da Prática**”: A Revista do Ensino como estratégia de formação de professores em Minas Gerais (1925-1930). *Cadernos de História da Educação*, 4, 155-166.

\_\_\_\_\_. **O impresso como estratégia de formação**: Revista do Ensino de Minas Gerais(1925-1940).Belo Horizonte,MG:Argvmentom,2008.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999

CARVALHO, Carlos Henrique de; INÁCIO FILHO, Geraldo. Debates Educacionais na Imprensa: republicanos e católicos no Triângulo Mineiro-MG (1892-1931). In: SCHELBAUER, Analete Regina. ARAUJO, Jose Carlos. (Org.). **História da Educação pela Imprensa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p.53-84.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924–1931). Bragança Paulista: editora da EDUSF, 1998.

\_\_\_\_\_; VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs). **Biblioteca e formação docente**: percursos de leitura (1902-1935). São Paulo: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. História e Historiografia da escola pública no Brasil: algumas considerações em torno de um programa de investigação. In: LOMBARD, José Claudinei. SAVIANI, Demerval. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (orgs.) **A escola Pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005.

CARONE, Edgard. **O Estado Novo (1937-1945)**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Trad: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ:Vozes. 2005

COUSINET, Roger. **A Educação Nova**. Trad:Luiz Damasco Penna, J. B. Damasco Penna. Atualidades Pedagógicas, SP: Companhia Editora Nacional. 1959

CORREIA, A. e SILVA, V. (2002). Manuais pedagógicos – Portugal e Brasil – 1930 a 1971 – produção e circulação internacional de saberes pedagógicos. **Cadernos Prestige 13**. Lisboa: Educa.

CHARTIER, Roger: **A história cultural entre práticas e representações**, trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, USP, v. 5, n. 11, jan./abri.1991.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>

\_\_\_\_\_. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro CPDOC, v. 7, n. 13, p. 97-114, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CHOPPIN, A. História dos livros didáticos e das edições didática: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>

CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira**: Católicos e Liberais. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1988.

D'ÁVILA, A. **Práticas escolares**. 8ª Edição. Saraiva. São Paulo. 1958

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FARIA FILHO, L. M. de. **A escola no movimento da cidade**: os grupos escolares em Belo Horizonte. *Educação em Revista*, 1997, n. 26, p.89–101.

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

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930**: historiografia e história. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Centauro, 2005.

FONTOURA, Amaral. **Metodologia do Ensino Primário**. 5ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1959.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A história das instituições educacionais**: inovações paradigmáticas e temáticas. Campinas: Autores Associados /Uberlândia: editora da UFU, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri: Manole, 2003.

GONÇALVES, Irlen A. **Cultura escolar**: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais. Belo Horizonte: Autêntica/FCH–FUMEC, 2006.

IANNI, Octávio. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In **Revista Brasileira de História da Educação**, nº.1. Autores Associados: Campinas (SP), 2001.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: editora da UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. História. In: **História e Memória**. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. p. 17-171.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

LUKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, no. Especial, agosto de 2006, p. 188-204.

MINAS GERAIS. **Álbum dos municípios do Estado de Minas Gerais**. São Paulo, 1941, vol. 1.

MONTANDON, Leonilda Scarpellini. Sugestões para organização do trabalho escolar no mês de fevereiro. **Revista do Ensino**. Minas Gerais, ano IX, nº 110, p. 37- 40, jan/1935.

MOURÃO, Paulo K. C. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)**. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reforma de Ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. João Köpke. In: FÁVERO, M. de L. de A; BRITO, J. de M. (Org.). **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PAULA, João Antônio de. **Raízes da modernidade em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEIXOTO, A. M. C. **Educação no Brasil anos vinte**. São Paulo: Loyola, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação e Estado Novo em Minas Gerais**. Bragança Paulista: editora da EDUSF, 2003.

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.

REBÊLO, MÁRIO. Decálogo do Professor. **Revista do Ensino**. Minas Gerais, ano VIII, nº 101, p. 2, abril/1934.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2001.

RIBEIRO, Carmem Lúcia Maria Borges. **História do Colégio São José de Ibiá, MG (1937a2005)**. UNIARAXÁ.2005.Araxá-MG. (TCC)

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005.



\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHELBAUER, Anaete Regina. ARAUJO, Jose Carlos. (Org.). **História da Educação pela Imprensa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. **Método intuitivo e lições de coisas**: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. 2003. Disponível em [WWW.histedbr.fae.unicamp.br](http://WWW.histedbr.fae.unicamp.br), no link “Navegando na História da Educação Brasileira”/Período monárquico. Acesso em 15/04/2015.

SCHWARTZMAN, Simon. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SILVA, V. B. **Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971)**. Revista Brasileira de História da Educação, v.6, p. 29-58, 2003.

SILVA, K. V; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, Rita de Cássia. **Sujeitos da educação e práticas disciplinares**: uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925-1930). 2001. 355f. Dissertação, (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2001.

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

\_\_\_\_\_. **Alicerces da Pátria**: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, Sirlene Cristina de. **Grupo Escolar de Ibiá, MG (1932 a 1946)**: uma expressão estadual. 2010 (Dissertação de Mestrado)

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **“Uma vez normalista, sempre normalista”**: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense-1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

TÔRRES, João Camilo O. **História de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Lemi; Brasília: INL, 1980.

VALDEMARIN, Vera T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **História dos métodos e matérias de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

VALLE, Lílian do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação Estética para o Povo. In: LOPES, E.M.T. et al. (org). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica/Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2000. 2ª ed., p. 399-419.

VIDAL, Diana G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 257-84.

\_\_\_\_\_. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (org.) **Grupos Escolares: cultura escola primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cultura e Prática Escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares**. SOUZA, R. F & VALDEMARIN, V. T. In: A Cultura Escolar em Debate – questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Autores Associados. São Paulo. 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de reforma: legislação educacional no Brasil** — Império e República. Brasília: Líber Livros, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 63-82, set./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona: Anil, 1998.

WIRTH, John D. **O fiel da balança: Minas Gerais na federação brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

XAVIER, Maria E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino**. Campinas: Papyrus, 1990.

### **Documentos legais:**

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946.

GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ. Ata de instalação do Grupo Escolar de Ibiá. Ibiá, 1932.

GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ. Ata de Reunião dos Professores, 29 jul. Ibiá, 1937a.

GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ. Ata de Reunião dos Professores, 8 jul. Ibiá, 1937b.

GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ. Ata de Reunião dos Professores, 14 out. Ibiá, 1937c.

GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ. Ata de Reunião dos Professores, 21 out. Ibiá, 1937d.

GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ. Ata de Reunião dos Professores, 11 nov. Ibiá, 1937e.

GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ. Ata de Reunião dos Professores, 18 nov. Ibiá, 1937f.

GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ. Ata de Reunião dos Professores, 9 jun. Ibiá, 1937g.

GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ. Ata de Reunião dos Professores, 16 set. Ibiá, 1937h.

GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ. Ata de Reunião dos Professores, 3 fev. Ibiá, 1938.

GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ. Ata de Reunião dos Professores, 15 jul. Ibiá, 1944.

MINAS GERAIS. Decreto 7.970–A, de 15 de outubro de 1927; Regulamento do Ensino Primário. Coleção das Leis e Decretos do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, v. 1, 1928.

MINAS GERAIS. Decreto 9.892, de 18 de março de 1931; estabelece categorias às escolas normais oficiais, modifica tabelas de vencimentos, suspende o funcionamento de escolas primárias e toma outras providências. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1932.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Livro de Termos de Visita, realizada no dia 21 de outubro de 1932. Ibiá, 1932a, livro 1.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Livro de Termos de Visita, realizada no dia 17 de março de 1932. Ibiá, 1932b, livro 1.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Livro de termos de visita, realizada no dia 21 de outubro de 1932. Ibiá, 1932c, livro 1.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Livro de Termos de Visita, realizada no dia 1º de setembro de 1933. Ibiá, 1933, livro 1.

MINAS GERAIS. Decreto 10.362, de 31 de maio de 1932; aprova as modificações aos regulamentos que baixaram com os decretos 7.970–A, de 15 de outubro de 1927, e 9.450, de 18 de fevereiro de 1930. Coleção das Leis e Decretos do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1933a.

MINAS GERAIS. Decreto 11.501, de 31 de agosto de 1934; aprova modificações feitas no decreto 10.362, de maio de 1932. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1935.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa Mineira. 1ª Sessão Ordinária de 1935. Mensagem apresentada por Benedito Valladares Ribeiro. Belo Horizonte, 1935a, p. 81–83.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Livro de termos de visita realizada no dia 25 de julho de 1936. Ibiá, 1936, livro 1.

MINAS GERAIS. Decreto 1.006, de 30 de dezembro de 1938; Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1938.

MINAS GERAIS. Decreto 1.007, de 22 de outubro de 1937; nomeia uma comissão para formular sugestões, no sentido de maior eficiência do ensino cívico e do combate ao comunismo em todas as escolas do Estado de Minas Gerais. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1938.

MINAS GERAIS. Decreto-lei 38, de 3 de janeiro de 1938; cria a Inspetoria de Assistência Técnica do Ensino. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, v. 1, 1939

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Livro de Termos de Visita, realizada no dia 7 de julho de 1939. Ibiá, 1939a, livro 1.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Livro de Termos de Visita, realizada no dia 8 de agosto de 1940. Ibiá, 1940, livro 1.

### **Jornais e Revistas**

ATLÂNTIDA. Folhetim: Conheça sua terra e sua gente. Ibiá — A cidade que ressurgiu. Ago. 1945.

CIDADE DE IBIÁ. Ibiá, 2 de julho 1939.

CIDADE DE IBIÁ. Ibiá, 9 de julho de 1939

CORREIO DE ARAXÁ. Araxá, 10 de dezembro de 1927.

CORREIO DE ARAXÁ. Araxá, 15 de julho de 1928.

ISTO É IBIÁ. Minas Gerais, volume único, dez. 1964.

REVISTA IBIÁ. Ibiá, volume único, 1978.

REVISTA DO ENSINO. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, n.1, 8 mar, 1925, p.1.

REVISTA DO ENSINO. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, n.1, 8 mar, 1925, p.15.

REVISTA DO ENSINO. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, n.3, 10 mai, 1925, p.80.

REVISTA DO ENSINO. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, n.7, 27 set, 1925, p.204.

REVISTA DO ENSINO. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, n.12, mar, 1926, p.20.

REVISTA DO ENSINO. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, n.12, mar, 1926, p.70.

REVISTA DO ENSINO. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, n. 21, mai e jun, 1927. p.2

REVISTA DO ENSINO. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, n.75, 1 nov,1932, capa e p.1.

REVISTA DO ENSINO. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, n.75, 1nov,1932, p.15.

REVISTA DO ENSINO. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, n. 75, 1932, p.20.

REVISTA DO ENSINO. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, n.101, abr, 1934, p.2

REVISTA DO ENSINO. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, n. 122-123, jan-fev,1936, p.92-93.

REVISTA DO ENSINO. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, n. 124, mar,1936, p.93.

REVISTA DO ENSINO. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 122-123, jan-fev,1936, p.96.

REVISTA DO ENSINO. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, n. 134-136, jan-mar,1937, p.66.

REVISTA DO ENSINO. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, n. 134-136, jan-mar,1937, p.93.

REVISTA DO ENSINO. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, n. 143-145, out-dez,1937, p.145.

REVISTA DO ENSINO. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, n. 152, jul-set, 1938, p.85.

## ANEXOS

## I – Sugestões e orientações metodológicas descritas nos Termos de Visita dos Assistentes Técnicos Regionais de Ensino para os professores do Grupo Escolar de Ibiá.

Termo de visita

No período de 26 de julho a 8 de agosto de 1940 visitei o Grupo escolar de Ibiá, dirigido pelo professor Gilton Xavier de Alcântara.

A frequência média diária foi de 400 alunos, dos 522 matriculados (80%).

Examinei todos os cadernos de exercícios, provas mensais, assisti às aulas e apliquei provas às classes de 2º, 3º e 4º anos.

Em reunião do corpo docente e diretoria foram discutidos com proveito os seguintes assuntos:

- 1) A cobrança da taxa escolar;
- 2) A necessidade da homogeneização das classes, no próximo, conforme critério recomendado pelo Departamento;
- 3) Revis. disciplinares (corretivos e educativos);
- 4) O ensino da Aritmética, de que resultaram as seguintes normas - a) fazer o ensino devagar e por graus, b) Exercitar poucos conhecimentos de cada vez, c) variar a apresentação dos problemas, d) insistir nas noções em que se encontram mais dificuldades, e) primeira exatidão depois velocidade, f) fazer a criança reconhecer os próprios erros e hábitos de revisão.

Ibiá, 8 de agosto de 1940  
Otávio Gonçalves,  
inspetor.

## II – Orientações de métodos e processos disciplinares nos Termos de Visita dos Inspetores.

Atividades do Inspetor.

Pelos boletins e observações "in loco" realizei trabalhos nesta Casa afim de orientar todos e traçar-lhes rumos. Entendi-me com a Diretora e promunciei palestras, ilustrando-as com aulas práticas para não deixar dúvidas ou interpretações errôneas. Organizei horários e sinais; distribuí serviços e iniciei o estudo do Programa, resolvendo as questões a respeito de atividades e instituições, não me esquecendo da reorganização da Caixa Escolar nos moldes exigidos. Dêse qual o meio melhor de serem arrecadados doativos e a respeito de taxa o melhor processo a ser usado para a cobrança.

Convém seguir-se o método e processo que lhes aconselhei, evitando banalhos para a disciplina, que deva ná ser mantida pelo interesse e que o horário seja desrespeitado, sendo necessário o desconto de faltas, que pertence à Caixa. Os castigos morais a serem aplicados e somente esses precisam ser de natureza de que elevem a criança, digna do maior conceito.

Fica extinta a saída do grupo prof- ou alunos em horas de recreio e a realização de excursões por mais de uma classe. Sejam as reuniões só para resolver-se situações do grupo, como por exemplo: planos de serviços, campanhas, estudo do Programa e comentários de officios e instruções etc. etc.

Muito se pode esperar deste grupo no sentido de ser colocado dentre os melhores do Estado. É com esta esperança que me retiro e espero me consultem para auxiliá-los.

Ibiá, 4-10-43. Mariofrancisco Pinto, Insp. Tec.

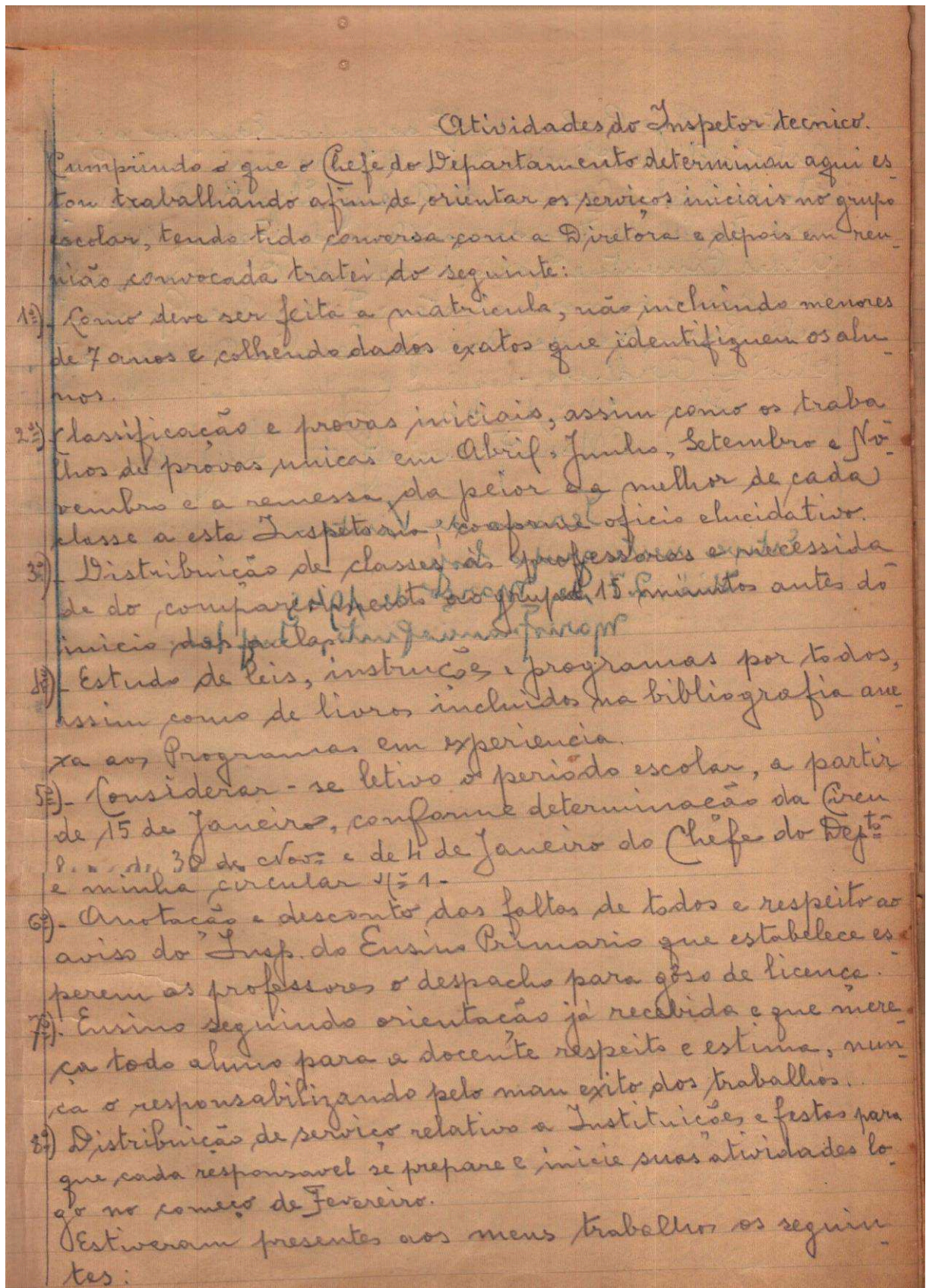
- Termo de visita.

Por determinação do Sr. Chefe do Departamento estive trabalhando no grupo desta cidade hoje.

Ibiá, 24 de Janeiro de 1944.

Mariofrancisco Pinto, Insp. Tec. do Ensino

### III – Instruções do Programa do Ensino Primário nos Termos de Visita dos Inspectores.





## Continuação

Directora Olga Rocha; prof<sup>os</sup> do grupo: - Eduardo de Castro, celi de Oliveira, Maria Rito Aquino, Inai Portela de Avila, Carmen de Araujo, Elza Rocha, Aurora Javier de Mendonça, Amadeu Faria, Marim Alves Pimentes e Maria de Lourdes Oliveira, assim como os normalistas: Terezinha Romaneli Rosa, Gaida Araujo, Leonia Araujo e Olivia Araujo, Leonia Cury Moreira.

Ibiá, 24 - 1 - 44.

Mario Franca Pinto, Prof. Lec.

- Termo de Visita -

Estive neste grupo hoje.

Ibiá, 27 de Março de 1945

Mario Franca Pinto, Prof. Lec.