



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

ROSÂNGELA MARIA CASTRO GUIMARÃES

**O PERCURSO INSTITUCIONAL DA DISCIPLINA “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”
EM MINAS GERAIS E O SEU ENSINO NA ESCOLA NORMAL OFICIAL DE
UBERABA (1928 – 1970)**

(DOUTORADO)

UBERLÂNDIA – MG

2012



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

ROSÂNGELA MARIA CASTRO GUIMARÃES

**O PERCURSO INSTITUCIONAL DA DISCIPLINA “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”
EM MINAS GERAIS E O SEU ENSINO NA ESCOLA NORMAL OFICIAL DE
UBERABA (1928 – 1970)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED-UFU), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Décio Gatti Júnior

UBERLÂNDIA – MG

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

G963p Guimarães, Rosângela Maria Castro, 1955-
2012 O percurso institucional da disciplina “História da Educação” em Minas
 Gerais e o seu ensino na Escola Normal Oficial de Uberaba (1928 – 1970) /
 Rosângela Maria Castro Guimarães. - 2012.

302 p. il.

Orientador: Décio Gatti Júnior.

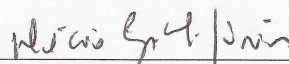
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação – História – Teses. 3. Ensino normal –
Teses. 4. Escola Normal Oficial de Uberaba - História - 1928 – 1970 –
Teses. I. Gatti Júnior, Décio. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

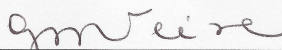
BANCA EXAMINADORA



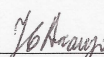
Prof. Dr. Décio Gatti Júnior
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



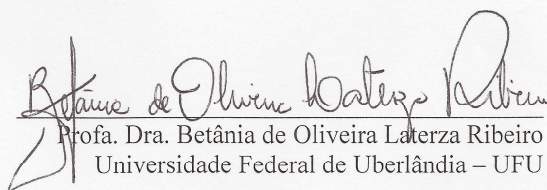
Profa. Dra. Denice Barbara Catani
Universidade de São Paulo - USP



Profa. Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC



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



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

Uberlândia, 29 de agosto de 2011

*Para João e Maria, meus pais, que como aqueles da história
que ouvimos na infância deixaram marcas. Mas, constituídas
por bons exemplos, que são parâmetros para eu construir meu
próprio caminho.
Ao meu esposo, Marcelo Guimarães, meu melhor companheiro
de todos os momentos.
E aos meus filhos, Daniel e Angélica, dois motivos para eu
querer aprender, fazer e viver mais.*

AGRADECIMENTOS

O processo de produção desta tese foi permeado por momentos solitários: o tempo dedicado à leitura, à introspecção e à escrita, e outros momentos coletivos, aqueles em que visitamos instituições ou pessoas para obter documentos e informações, para dialogar ou receber sugestões e críticas. Com o trabalho concluído, externamos nossos agradecimentos a quem generosamente dedicou algum tempo de suas vidas dando-nos preciosas colaborações, sem as quais esta pesquisa não poderia ser realizada. Agradeço de coração às entrevistadas e depoentes, com as quais compartilhamos momentos tão agradáveis e enriquecedores:

- Anita Pucci de Martino – Professora de Educação Física no Ginásio da Escola Normal (agradecimento póstumo);
- Delourdes Aparecida Franco – Concluinte do normal em 1968;
- Helenice Helena Brandão Salomão – Concluinte do normal em 1963;
- Helice Ferreira de Oliveira – Concluinte do normal em 1951 e professora de Educação Física, na própria escola, a partir de 1957 até a aposentadoria;
- Heloisa Sivieri Varanda – Concluinte do normal em 1951 e secretária escolar da Escola Normal Oficial por alguns anos;
- Hermantina Riccioppo – Concluinte do normal em 1937;
- Ineida de Oliveira Marques Madeira – Concluinte do normal em 1961;
- Maria de Lourdes Cartafina – Concluinte do normal em 1951;
- Maria Ubaldina de Andrade Teodoro – Concluinte do normal em 1954;
- Noemy Junqueira Passos Pereira – Concluinte do normal em 1935;
- Teresa Dalva Ruguê Rios – Exerceu a função de bibliotecária da ENO de Uberaba, enquanto cursou o ginásial, entre 1948 e 1951;
- Wanda Ferreira Prado – Professora de História e Filosofia da Educação de 1952 a 1969.

Sou muito grata também,

- Ao corpo administrativo da E.E. “Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco” – Direção, Vice-direção, Secretaria, Biblioteca e Serviços Gerais –, gestões de 2008 a 2011 e 2012 a 2015, por nos receber e abrir os arquivos escolares durante a coleta das fontes;
- Ao pessoal do Arquivo Público de Uberaba, empenhados em colaborar durante várias ocasiões em que buscamos materiais do acervo dessa entidade;
- Ao Coordenador do Setor de Arquivo e Microfilmagem da SEE/MG, Mozart Alves Ferreira Júnior, pelo levantamento seguido do envio, por e-mail, de documentos referentes à vida funcional dos professores da disciplina pesquisada;
- À Diretora da Biblioteca Central da Universidade de Uberaba (UNIUBE), Dirce Maris Nunes da Silva, por nos permitir e criar condições para acessar ao acervo da Biblioteca do Professor José Mendonça;
- Aos componentes da banca de qualificação, pelas sugestões de caminhos a serem trilhados: Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo, Prof. Dr. Sauloéber Társo de Souza; Profª. Drª. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro;
- Ao Prof. Dr. Décio Gatti Júnior, meu orientador, que valorizou as descobertas realizadas a cada etapa e sempre otimista, transmitiu-nos energia necessária para avançarmos em direção à concretização desta investigação.

A todos, muito obrigada! Estou mais agradecida do que minhas palavras podem expressar.

TREZE

Maria Ubaldina de Andrade Teodoro¹

*adolescentes de uniforme se embandam nas vias
(como o quarteto das Marias) e ganham a Escola.
Em fila indiana, adoçam a tarde do povão,
que pelas grades, as fica apreciando.*

*Descontraídas as “janelas”, iludidos os papos entremeio,
como as delícias do pomar, no recreio.
Unidas e amigas, com entreveros a garantir o tempero.*

*A Rua Artur Machado, o cartaz do cinema,
piqueniques, viagens, piscina,
a festa animada de dona Leonina (num sarau...)*

*A juventude já nos toca de leve...
De “D a Z”, gravou-se o porte, o timbre, o rosto...
O diploma no [cine] Metrópole, o baile no Tênis.*

*Não faltaria o professor mais severo, o camarada,
o ancião, o jovem, o feminista,
o campeão, o pianista...
Num só bloco ecoam palavras expressivas,*

*dizendo de eclâmpsias, naufrágio, acalantos,
simpatia empoada de giz (nos óculos e nariz),
o boicote ao “H”, as romanas, os duetos;
fincas com tapas, na ânsia por nadar,
a eloqüência baiana, os sonetos de amor.*

*Intransigente! O Senhor Diretor,
Capaz de momentos de ternura, e desabridos repentinos.
Muita compreensão merecemos, de serviçais e regentes.*

*Cinqüenta e dois a quatro – bom pedaço de vida!
Na imagem desenhada e na saudade
da Escola Normal antiga.*

*Treze professorinhas – saias de pregas,
sapatos de fivelas, ou no sonhado longo
(saltos, pintura – como se moças feitas!)
na festa de formatura.*

*As congelei no tempo, sem ranhura.
E assim, tenho a ilusão de ainda estar com elas!*



¹ Concluinte do curso normal da Escola Normal Oficial de Uberaba (turma de 1954). Escreveu este poema, na cidade de Uberaba, no ano de 2000. A imagem traz as treze alunas da sala da autora, em que quatro delas tinham Maria em seus nomes, por isso a referência ao “quarteto das Marias”.

Fonte da foto: Disponível em: <http://www.josemendonca.com.br/galeria_fotos_pag02.php#>. Acesso em 08/11/2011.

RESUMO

Esta pesquisa inscreve-se na área de História da Educação, subárea da História das Disciplinas; tem como objeto a trajetória inscrita pela “História da Educação”, um componente curricular dos antigos cursos normais secundários do estado de Minas Gerais; matéria prescrita oficialmente pelas autoridades do setor educacional desse estado, sob o formato relativamente autônomo a partir de 1928 e que assim permaneceu até meados da década de 1960. Para delinear os contornos do objeto da presente investigação constituiu inicialmente um fundamento norteador, em sintonia com Chervel (1990), a ideia de que a pesquisa sobre história de uma disciplina escolar deve ser desenvolvida, simultaneamente, sobre dois planos: o da prescrição e o do ensino. Nesse sentido, a hermenêutica parte do seguinte questionamento: Como se configurou historicamente o percurso institucional da disciplina História da Educação no âmbito externo e o seu ensino no plano interno da Escola Normal Oficial de Uberaba (MG), no período de 1928 a 1970? Esta periodização corresponde a um ciclo marcante na existência desta disciplina nos cursos normais mineiros. Não há hipótese formulada *a priori* a ser testada com vistas a responder a tal questionamento, pois esta se configura em uma pesquisa qualitativa, que foi desenvolvida buscando abarcar dois planos. Assim, por um lado, na esfera macro contempla as prescrições legislativas em âmbito estadual e ou nacional, e por outro lado, sob uma dimensão mais próxima, intenta desvelar as práticas pedagógicas tendo como *lócus* a Escola Normal Oficial de Uberaba (MG). Além das obras de referência relativas às temáticas desenvolvidas, a heurística contou com documentos provenientes da Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, do Arquivo Público de Uberaba-MG (materiais iconográficos e da imprensa) e dos arquivos da própria instituição escolar pesquisada. Para reconstruir a memória histórica das práticas escolares cotidianas, além dos documentos escritos, somaram-se as entrevistas feitas com as egressas e uma professora, por meio dos quais vieram ainda, fotografias, caderno de anotações e outros testemunhos históricos. Os dados obtidos permitiram construir uma trajetória histórica que contempla os aspectos prescritivos da disciplina desde sua mais remota menção nos currículos dos cursos normais do Estado, como conteúdo da cadeira de Pedagogia, depois a sua institucionalização de forma relativamente autônoma no final da década de 1920, passando pelas modificações, impostas em nível nacional, a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), alcançando a década de 1960, quando, novamente, passa por severas transformações. Quanto ao seu ensino, no plano interno da instituição local, foi trazida a baila, a atuação de dois docentes: Leôncio Ferreira do Amaral e Wanda Ferreira Prado, a respeito dos quais se acercou a partir de uma abordagem biográfica que minimamente os identificasse pessoal e profissionalmente. O aspecto pedagógico foi visualizado com base nos *constituintes de uma disciplina escolar* (Chervel, 1990), eleitos, nessa pesquisa, como categorias de análise, a saber: a identificação dos conteúdos (ou temas) desenvolvidos, a forma de exposição destes para a classe, a motivação dos alunos para o estudo, os tipos de exercícios de fixação aplicados e as formas de avaliação da aprendizagem. Por fim, o resultado desse ensino para a vida das normalistas.

Palavras-chave: História da Educação, Disciplina Escolar, Ensino Normal.

ABSTRACT

This research fits into the field of History of Education, sub-area History of School Subjects; it has as its object the trajectory registered by the “History of Education”, a curricular component of the old ‘normal’¹ high school courses in the State of Minas Gerais; it was a subject officially prescribed by the authorities of the educational department of this state, under a relatively autonomous format as from 1928, and thus it remained until the mid-sixties. In order to delineate the contours of the object of this investigation, a guiding fundament was initially constituted, in line with Chervel (1990), which is the idea that a research concerning the history of a school subject should be developed, simultaneously based on two plans: that of prescription and that of teaching. In this line of thought, the hermeneutics starts off with the following query: How did the institutional trajectory of the subject History of Education take shape historically in the external scope and its teaching in the internal scope of the ‘Escola Normal Oficial de Uberaba’ (MG) (Official School for Primary Teacher Training of Uberaba) from 1928 to 1970? This choice of period corresponds to an outstanding cycle in the existence of this subject in the primary teacher training courses in the state of Minas Gerais. There is no *a priori* hypothesis to be tested in answering the query, for this is a qualitative research, which was developed with the purpose of covering two plans. Thus, on one hand, in the macro sphere, it contemplates the legislative prescriptions in a state or national scope, and on the other hand, a closer dimension, intends to unveil the pedagogic practices, having as a *locus* the ‘Escola Normal Oficial de Uberaba’ (MG). Apart from the referential works related to the theme under development, the research had access to documents from the Legislative Assembly of the State of Minas Gerais, from the Secretariat of Education of the State of Minas Gerais, from the Public Archives of Uberaba-MG (iconographical material and newspapers cuttings) as well as the archives of the schooling institution itself under research. In order to reconstitute the historical memory of the daily school practices, apart from the written documents, there were interviews carried out with old students and one teacher and through them we had contact with notebooks, photos and other historical testimonies. The data obtained allowed us to build up a historical trajectory which covers the prescriptive aspects of the subject right from the very first mention in the curriculums of the State primary school teacher training courses as part of the Pedagogy subject; after this there was its institutionalisation in a relatively autonomous manner at the end of the twenties, going through modifications imposed on a national level as from the Organic Law of Primary Teaching Training (1946), reaching the sixties when again it underwent severe transformations. Concerning the teaching, in the internal plan of the local institution, the performance of two teachers was highlighted: Leôncio Ferreira do Amaral and Wanda Ferreira Prado. We reached them as from a biographical approach which identified them personal and professionally in a detailed manner, and the pedagogic aspect was understood based on the *constituents of a school subject* (Chervel, 1990), chosen in this research, as categories for analysis, such as: identification of the content (or themes) developed, how it was passed on to the class, the students’ motivation for this subject, the types of exercises applied for learning the subject and the forms of assessment. Finally, the result of this teaching in the lives of the students.

Key words: History of Education, School Subject, Primary Teacher Training

¹ **Translator’s Note:** The ‘Normal’ was a high school course aimed at training teachers for Primary/Elementary Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Pág.
Figura 01	Fachada da casa onde funcionou a Escola Normal Oficial de Uberaba de 1948 a 1959..... 09
Figura 02	Professor Leônicio Ferreira do Amaral..... 13
Figura 03	Professora Wanda Ferreira Prado..... 13
Figura 1.1	Regimento Interno da Escola Normal Oficial de Uberaba (1896)..... 68
Figura 2.1	Escola Normal da Capital na década de 1910..... 77
Figura 2.2	Capa do livreto do Regulamento do Ensino Normal (1928)..... 97
Figura 3.1	Mapa de Minas Gerais com a localização da cidade de Uberaba..... 120
Figura 3.2	Trem de Ferro da Companhia Mogiana – percorria o trajeto entre Jundiaí (SP) e Araguari (MG) passando por Uberaba..... 121
Figura 3.3	Diagrama da planta geral da linha férrea. Trajeto: Jundiaí – Araguari. 122
Figura 3.4	Grupo Escolar de Uberaba (em 1910)..... 123
Figura 3.5	Liceu de Artes e ofícios de Uberaba – década de 1920..... 126
Figura 3.6	Escola Normal Oficial de Uberaba: de 1933 a 1938..... 127
Figura 3.7	Concluintes do Curso de Aplicação em 1935..... 129
Figura 3.8	Capa de um exemplar da <i>Revista do Ensino</i> (Fevereiro de 1933)..... 131
Figura 3.9	Discentes e docentes da Escola Normal na estação ferroviária antes da partida para excursão a Uberlândia em 04/10/1935..... 135
Figura 3.10	Recreação na lagoa durante a excursão ao Distrito do Garimpo em 23/05/1937..... 135
Figura 3.11	Capas dos manuais (2ª e 3ª séries) de autoria da egressa entrevistada.. 137
Figura 3.12	Turma do 1º ano normal em 1935 que concluiria em 1937..... 138
Figura 3.13	Avaliação por comissão examinadora da monografia da concluinte.... 139
Figura 4.1	Organograma do ensino brasileiro (de acordo com as Leis Orgânicas) 166
Figura 5.1	Recorte com a publicação relativa ao processo de admissão ao curso de formação..... 177
Figura 5.2	Pintura retratando o primeiro prédio onde funcionaram os cursos, normal e ginásial, de 1948 até 1958..... 178
Figura 5.3	O corredor do casarão da Escola Normal Oficial de Uberaba (1949)... 179
Figura 5.4	Uma sala de aula da Escola Normal Oficial de Uberaba (1949)..... 180
Figura 5.5	Discentes e docentes na pequena escada da entrada principal..... 182
Figura 5.6	Normalistas e professores no pátio interno, atrás da pequena escada de entrada..... 183
Figura 5.7	À janela da sala de aula (da escola inacabada) um grupo de alunas do 3º normal..... 186
Figura 5.8	Vista panorâmica do prédio escolar (já concluído) na década de setenta..... 187
Figura 5.9	Projeto de implantação do edifício escolar..... 188
Figura 5.10	Detalhe do projeto mostrando, no primeiro pavimento, o bloco que não foi construído..... 188
Figura 5.11	Detalhe do projeto mostrando, no segundo pavimento, o bloco que não foi construído..... 189
Figura 5.12	Parte do projeto do andar térreo (bloco que foi construído)..... 190
Figura 5.13	Parte do projeto do andar superior (bloco que foi construído)..... 191
Figura 5.14	A escola em fase final de construção..... 192
Figura 5.15	Sala de aula e parte da turma do 3º normal de 1961..... 193
Figura 5.16	Professor Leônicio F. Amaral, Diretor Geral do IEMG, entrega certificado à concluinte uberabense..... 194

Figura 5.17	Quadro de formatura da turma de 1958.....	199
Figura 5.18	O juramento durante a entrega dos certificados de conclusão.....	200
Figura 5.19	Missa em Ação de Graças, em 1961, na Igreja de São Domingos.....	200
Figura 5.20	As onze alunas da turma de 1951 em viagem a Ouro Preto.....	201
Figura 5.21	Título Eleitoral do Professor Leônicio F. do Amaral.....	204
Figura 5.22	Recorte com a notícia da aprovação de Wanda Ferreira Prado em concurso realizado em Belo Horizonte.....	209
Figura 6.1	Frente do Certificado de conclusão do curso normal no ano de 1951..	222
Figura 6.2	Verso do certificado contendo a grade curricular e as notas obtidas....	222
Figura 6.3	Caderno utilizado nas aulas de HFE (1961).....	233
Figura 6.4	“Ponto” sobre a filosofia de Platão.....	235
Figura 6.5	Continuação do “ponto” sobre a filosofia de Platão e início sobre Aristóteles.....	236
Figura 6.6	Continuação e finalização do “ponto” sobre a filosofia de Aristóteles.	237
Figura 6.7	Caderneta escolar - Capa e folha de rosto com a identificação da Escola e da aluna.....	246
Figura 6.8	Caderneta escolar - Parte central com registros das notas das avaliações.....	246
Figura 6.9	Horário semanal de aulas do terceiro ano normal em 1961.....	250
Figura 6.10	Fachada do prédio escolar com o nome atual da instituição.....	264

LISTA DE QUADROS

		Pág.
Quadro I	Distribuição de trabalhos em eixos temáticos.....	04
Quadro II	As quatro tradições do ensino de História da Educação.....	50
Quadro III	Primeiras escolas normais criadas nas capitais das províncias após o Ato Adicional de 1834.....	66
Quadro IV	Currículo de 1896.....	69
Quadro V	Grade curricular (maio de 1906).....	75
Quadro VI	Grade curricular da Escola Normal Modelo da Capital (1911).....	79
Quadro VII	Grade curricular das escolas normais regionais mistas (1912).....	80
Quadro VIII	Grade curricular de 1916, unificado para todas as escolas normais mineiras.....	84
Quadro IX	Paralelo entre os currículos para 1914.....	85
Quadro X	Listagem das disciplinas/matérias e/ou cadeiras componentes do currículo dos cursos de 1º e 2º graus.....	94
Quadro XI	A Escola Normal Oficial de Uberaba em dados numéricos (1948-1967).....	195
Quadro XII	Dados sobre o curso de Formação de Professores Primários.....	196
Quadro XIII	População do Município de Uberaba (MG) – 1950 a 1970.....	197
Quadro XIV	Síntese dos conteúdos registrados no caderno de aluna (1961).....	234
Quadro XV	Grade curricular para o Colégio Normal de acordo com a LDBEN/61	253

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

ALMG	Assembléia Legislativa de Minas Gerais
APM	Arquivo Público Mineiro
APU	Arquivo Público de Uberaba
EE	Escola Estadual
EUA	Estados Unidos da América
FE	Filosofia da Educação
HE	História da Educação
HFE	História e Filosofia da Educação
IAPTEC	Instituto de aposentadorias e Pensões dos Empregados em transportes e cargas
IEMG	Instituto de Educação de Minas Gerais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
SEE/MG	Secretaria de Educação de Minas Gerais
SPE/MG	Serviço Público do Estado de Minas Gerais

SUMÁRIO

RESUMO.....	Pág. xiii
ABSTRACT	xv
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	xvii
LISTA DE QUADROS	xviii
LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS.....	xix

INTRODUÇÃO.....	01
-----------------	----

PRIMEIRA PARTE: Sobre os cursos normais e a disciplina História da Educação: dos primórdios a institucionalização e as prescrições para o ensino em Minas Gerais

1 GÊNESES DOS CURSOS NORMAIS E DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DA EUROPA AO BRASIL E MINAS GERAIS	33
1.1 Modernidade, escolarização e profissão: breves considerações.	33
1.2 Dos antecedentes (Séc. XVI) à consolidação dos cursos normais na Alemanha (ou Prússia) e França no século XIX.	37
1.3 Gênese da disciplina História da Educação: incorporação ao currículo dos primeiros cursos normais, fragilidades e sucessos.	43
1.4 O processo rumo à escolarização pública brasileira no decorrer do século XIX: a legislação imperial e suas conseqüências para as províncias.	53
1.4.1 A escolarização em Minas Gerais no fim do século XIX: início da organização do ensino público na Província e da escola normal da Capital	58
1.5 O pré-curso no percurso da disciplina História da Educação em Minas no século XIX.	65

2 REFORMAS NO ENSINO NORMAL MINEIRO E INTRODUÇÃO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CURRÍCULO NA DÉCADA DE 1920	70
2.1 Em meio a uma sucessão de reformas o perfil dos cursos normais mineiros e a gênese da disciplina História da Educação.	74
2.2 Atuação de Francisco Campos: contextos e fundamentos relacionados às reformas educacionais que empreendeu a partir de 1927.	87
2.3 As características gerais do Regulamento do Ensino Normal decretado em 1928.....	93
2.3.1 A “Exposição de Motivos” do Regulamento do Ensino Normal e a introdução de História da Civilização e da Educação.	97
2.3.2 As finalidades da escola na perspectiva da reforma e do movimento escolanovista.	103
2.4 Os conteúdos programáticos de “História da Civilização e da Educação” para os dois anos do curso de Aplicação.	107

SEGUNDA PARTE: Da escola normal uberabense, dos vestígios do ensino escolar de História da Educação, das novas prescrições, e mudanças educacionais em âmbito federal e estadual

3 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DA ESCOLA NORMAL OFICIAL DE UBERABA (1928 a 1938) E DA CIDADE	116
3.1 A Escola Normal Oficial e a cidade de Uberaba: contextos e aspectos	

	históricos da comunidade local e da instituição de ensino.....	117
3.1.1	Um perfil dos processos de ensino e aprendizagem na Escola Normal Oficial de Uberaba (1928 a 1938), no contexto das idéias pedagógicas da década de trinta.	130
3.1.2	Vestígios sobre o ensino da disciplina História da Educação na Escola Normal Oficial de Uberaba de 1928 a 1938.	142
4	TEMPOS DE TRANSIÇÃO NAS TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS: DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DO SETOR EDUCACIONAL DO PAÍS (1930 - 1948).....	154
4.1	Um novo programa para o ensino de História da civilização, particularmente História dos métodos e processos de Educação (1933)	154
4.2	Mudanças na organização do ensino normal brasileiro e mineiro: Lei Orgânica do Ensino Normal e sua regulamentação estadual.....	164
 <i>TERCEIRA PARTE: A história da Escola Normal Oficial de Uberaba (1948-1970) e da disciplina, História e Filosofia da Educação, nos planos prescritivo e do ensino</i>		
5	A IDENTIDADE HISTÓRICA DA ESCOLA NORMAL OFICIAL DE UBERABA NA DINÂMICA DA CIDADE NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960.....	173
5.1	A Escola Normal Oficial de Uberaba na dinâmica da cidade: Contextos locais e processo de reabertura	175
5.2	Os espaços escolares: localizações e singularidades	178
5.2.1	O primeiro prédio	178
5.2.2	O novo prédio escolar: uma arquitetura diferenciada	185
5.3	O perfil da clientela escolar e os eventos da formatura	194
5.4	Os primeiros professores da escola normal	201
5.4.1	O primeiro professor de História e Filosofia da Educação na Escola Normal Oficial de Uberaba: origem, formação e alguns traços profissionais e pessoais de Leôncio Ferreira do Amaral	203
5.4.2	A segunda professora de História e Filosofia da Educação na Escola Normal Oficial de Uberaba: origem, formação, recrutamento e alguns traços profissionais e pessoais de Wanda Ferreira Prado	207
6	A HISTÓRIA DA DISCIPLINA “HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO” NA INTERFACE PRESCRIÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA (1948 - 1970).....	213
6.1	O programa de História e Filosofia da Educação para as escolas normais mineiras: origem e listagem dos conteúdos	214
6.2	O ensino de História e Filosofia da Educação ministrado pelo professor Leôncio F. do Amaral: temas, exposição dos conteúdos, motivação, exercícios e avaliação	220
6.3	O ensino de História e Filosofia da Educação ministrado pela professora Wanda Prado (1952-1969): temas, exposição dos conteúdos, motivação, exercícios e avaliação	230
6.4	As transformações ocorridas no currículo do curso normal depois da LDBEN/61 e a fragmentação da disciplina	251
6.5	História, memória e ressentimentos: Os últimos tempos dos docentes, Leôncio F. do Amaral e Wanda F. Prado, e transformações ocorridas na Escola Normal Oficial de Uberaba.....	259

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	267
MATERIAIS HISTÓRICOS.....	280
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	285
ANEXOS.....	295
ANEXO A Mapa da planta geral das linhas férreas.....	295
ANEXO B Vista aérea parcial do centro da cidade em 1956 com a localização da Escola Normal Oficial de Uberaba.....	296
ANEXO C Croqui com da disposição das instalações principais da escola normal....	297
ANEXO D Imagens do quintal/pomar da escola normal.....	298
ANEXO E Detalhes dos projetos de Niemeyer mostrando o selo de autoria.....	299
ANEXO F Referências bibliográficas para Filosofia da Educação, conforme o programa mineiro de 1963.....	299
ANEXO G Situação da História da Educação (Quadro).....	302

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, na área de História da Educação, insere-se na subárea da História das Disciplinas e centra a atenção em uma disciplina escolar: “História da Educação”, como componente curricular dos cursos normais secundários do estado de Minas Gerais; uma matéria oficialmente prescrita pelas autoridades do setor educacional estadual a partir de 1928 e ministrada na Escola Normal Oficial de Uberaba até por volta de 1970; época que corresponde à fase mais promissora e marcante – seu ciclo de vida por excelência –, em termos de uma existência relativamente autônoma e consolidada no interior dos currículos em vigor, naquele tempo e para esse nível de ensino em Minas.

A pesquisa e consequentemente as produções relativas à subárea de História das Disciplinas, no interior do campo da História da Educação, vem apresentado algum crescimento, porém nos parece lento. Tecemos tal observação em função dos resultados encontrados durante nossas incursões em busca de obras de referência que dessem respaldo teórico e metodológico para a presente pesquisa, incluindo as produções dos pesquisadores relacionadas ao assunto em tela.

Quanto às obras de referência, consideramos fundamental o artigo denominado “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” da autoria do francês André Chervel, publicado na revista *Teoria & Educação* (1990, p. 177-229), que se constituiu em nosso principal apoio teórico e metodológico. Esse autor inicia o texto trazendo observações no seguinte sentido: a história das disciplinas escolares representa a lacuna mais grave na historiografia francesa do ensino, pois o estudo histórico dos conteúdos do ensino primário ou secundário raramente suscitou o interesse dos pesquisadores ou do público. Entretanto, uma tendência mais recente tem sido de os docentes tratarem da história das próprias disciplinas. Essa evolução tem se dado em função de reflexões provenientes do grupo (francês) de Serviços de História da Educação. E, no decorrer do artigo, apresenta um caminho metodológico, que sugere como um historiador de disciplina escolar deve conduzir a pesquisa histórica, e cita exemplos sobre o que foi desvelado (relativos ao ensino em França) em termos da história de algumas disciplinas, a partir de determinados princípios.

Especificamente, sobre a disciplina História da Educação temos o artigo do autor português, António Nóvoa, “História da Educação: percursos de uma disciplina”, publicado na revista *Análise Psicológica* (1996, p. 417-434), em que aborda a gênese e o desenvolvimento do seu ensino em termos escolares/acadêmicos, tanto no âmbito internacional, como em Portugal. Reflete ainda, sobre os debates propostos mais

recentemente, em que aponta a necessidade de os educadores e/ou historiadores conhecerem a história da disciplina em que atuam como condição de possibilidade para novos entendimentos do trabalho histórico e da ação educativa. Os dados e as análises apresentados por Nóvoa (1996), constituem parâmetros importantes para compreensão do lugar em que nos inserimos, como brasileiros/mineiros, no contexto evolutivo da História da Educação, como matéria de ensino e como campo de pesquisa.

Em sequência cronológica temos, no Brasil, o artigo de Mirian Jorge Warde: “Questões teóricas e de método: a história da Educação nos marcos de uma História das Disciplinas”, como parte da obra *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual* (1998), em que tece reflexões a respeito das questões metodológicas envolvidas mais recentemente na pesquisa sobre essa disciplina e sobre o papel relevante concedido à História e aos métodos da pesquisa histórica nesse processo; depois apresenta alguns resultados de suas próprias incursões e de outros pesquisadores nacionais nesse campo, tais como, Bontempi Júnior (1995), Nunes (1996), dentre outros.

Bontempi Júnior (2007) apresenta outra contribuição por meio do artigo “O ensino e a pesquisa em História da Educação Brasileira na cadeira de Filosofia e História da Educação (1933-1962)” publicado no periódico *História da Educação*, (ASPHE/FaE/UFPel, 2007, p. 79-105) em que apresenta a trajetória da referida cadeira no período delimitado por sua introdução no Instituto de Educação (SP), até a véspera de sua departamentalização na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Em sua narrativa o autor contempla algumas possibilidades de cruzamentos entre os fatores ditos internos e externos, tais como os perfis das instituições, as prescrições curriculares programáticas, as disputas do mundo acadêmico, as relações de vizinhança entre as disciplinas; em busca de fazer emergir, por meio dessa rede de relações, a configuração da disciplina, entendida como produto histórico de tais intersecções.

Recentemente, foram publicadas duas obras sob o formato de coletânea de artigos dedicados inteiramente ao tema em foco, cujos títulos são: *O ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional* organizada por Gatti Júnior; Monarcha e Bastos (2009), e *História da Educação na América Latina: ensinar & escrever*, organizada por Gondra e Silva (2011). A primeira comporta nove capítulos, dos quais cinco são de autores nacionais¹, os

¹ Nesta obra damos especial destaque ao artigo denominado, “Investigar o Ensino de História da Educação no Brasil: categorias de análise, bibliografia, manuais didáticos e programas de ensino (Séculos XIX e XX)” da autoria de Décio Gatti Júnior (2009) que pode fundamentar teórica e metodologicamente as pesquisas na subárea da história das disciplinas. Completa a referida obra dois artigos sobre manuais pedagógicos da disciplina, um de Monarcha (2009) e outro de Bastos (2009) e dois sobre o ensino de História da Educação (como disciplina

quatro outros nos oferecem um panorama sobre a trajetória do ensino de História da Educação nos seguintes países: Argentina (ASCOLANI, 2009), Espanha (COSTA RICO, 2009), Estados Unidos da América (LORENZ, 2009) e Portugal (FERNANDES, 2009). A segunda é composta por doze artigos, dentre os quais sete são da autoria de pesquisadores brasileiros² e cinco são de outros países latino-americanos: Argentina (ASCOLANI, 2011), México (FERNÁNDEZ, 2011), Venezuela (MARTÍNEZ, 2011), Uruguai (BRALICH, 2011), Chile (BLANCO, 2011). As duas publicações são aqui citadas em conjunto pelas características que as tornam próximas e, sob certo sentido, semelhantes: ambas contém artigos de renomados pesquisadores/professores – brasileiros e estrangeiros – que discutem e/ou informam aspectos ligados à história, ao ensino e à pesquisa de História da Educação, e incluem um leque de países além do Brasil. Nesse sentido a primeira obra comporta textos sobre o Brasil e abre-se ao exterior, incluindo América Latina, Península Ibérica e Estados Unidos; e a segunda, além de tratar do Brasil, abre-se à América Latina. Desse ponto de vista se tornam muito valiosas àqueles que buscam aprofundar seus conhecimentos, seja por interesse profissional ou acadêmico, uma vez que possibilitam, por um lado, conhecer a trajetória da História da Educação, a partir de um espectro mais amplo e não apenas nacional, inserindo o docente ou o discente num patamar mais elevado em função de abrir-lhes os horizontes para outros percursos e compreensões a respeito dessa disciplina. Por outro lado, os conteúdos de ambas as obras podem animar as reflexões e os debates sobre as experiências docentes, mais recentes, no âmbito da formação de professores em meio aos desafios atuais no campo do ensino.

Também, em 2011, foi publicado *O Ensino de história da educação*, que faz parte da coleção comemorativa dos dez anos da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). O referido volume (de nº 6) organizado por Carvalho & Gatti Júnior (2011), é composto por doze artigos, que têm o intuito de demonstrar a vitalidade da pesquisa em História da Educação no Brasil e, particularmente, assinalar a emergência de estudos e pesquisas acerca da história disciplinar da História da Educação e de reflexões sobre os objetivos e as metodologias de ensino mais comumente empregadas, construindo-se, portanto, em um referencial indispensável àqueles que pesquisam e/ou ensinam.

As comunicações e conferências apresentadas nos encontros científicos de História da Educação oferecem, em geral, uma ideia bem delineada de como se encontram as pesquisas e

acadêmica) em lugares pontuais no Brasil: Cavalcante (2009) traz a situação do Ceará e Araújo (2009) enfoca o Rio Grande do Norte.

² Os autores nacionais são: Mendonça (2011), Bontempi Junior e Hilsdorf (2011), Vieira (2011), Nunes (2011), Vidal (2011), Gondra e Silva (2011) e Warde (2011).

as produções na área. Na impossibilidade de mapear a totalidade desses eventos e seus resultados no âmbito do País, optamos por nos valer de um balanço realizado recentemente pela pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais, Dr^a Cynthia Greive Veiga, e apresentado na conferência de abertura do *VI Congresso de Pesquisa e Ensino da História da Educação em Minas Gerais*, ocorrido no campus da Universidade Federal de Viçosa, em agosto de 2011; cujos dados constituem uma amostragem, que acreditamos pertinente ao nosso propósito. Trata-se de demonstrar, a partir de uma situação regional (onde também se inscreve a presente pesquisa, que trata da história da disciplina História da Educação em uma escola normal de Minas), determinados dados, com vistas a inferir uma situação mais geral.

Veiga (2011) analisou o universo dos trabalhos científicos inscritos e apresentados durante esses encontros mineiros, bianuais, cobrindo o período de dez anos de existência do evento e construiu a seguinte quadro³:

Quadro I: Distribuição de trabalhos em eixos temáticos

Eixos temáticos	Edição / trabalhos aprovados e apresentados em eixos temáticos					Total
Nome do eixo	I	II	III	IV*	V	
1. Fontes, categorias e métodos de pesquisa em História da Educação	9	19	5	15	13	61
2. Pensamento educacional	7	5	2	-	-	34
2. Intelectuais e pensamento educacional	-	-	-	13	7	
3. Profissão docente	8	13	9	10	13	53
4. Gênero e etnia	5	3	3	-	-	27
4. Gênero, etnia e geração	-	-	-	8	8	
5. Imprensa pedagógica e matérias escolares	9	-	-	-	-	56
5. Impressos educacionais	-	2	-	-	-	
5. Imprensa, impressos e educação	-	-	16	21	8	
6. Práticas escolares e processos educativos	7	26	13	-	12	87
6. Cultura, modelos pedagógicos e práticas educacionais	-	-	-	29	-	
7. Instituições educacionais e/ou científicas	9	44	20	32	28	133
8. Pesquisas sobre o ensino da história da educação	1	-	-	-	-	-
8. Ensino de História de Educação	-	2	1	-	4	8
9. Estado e políticas educacionais	6	19	7	21	15	68
10. Imprensa e educação	-	12	1	-	-	13
11. Historiografia da educação	-	6	1	-	3	10
12. Espaços educativos extra-escolares	-	-	9	-	-	9

*Neste evento comunicações coordenadas e pôster não foram apresentados em eixo temáticos.

Fonte: Veiga (2011).

³ As fontes da autora foram constituídas pelos Cadernos de resumos das comunicações orais e coordenadas de todos os anos de realização do evento, que são os seguintes: 2001, 2003, 2005, 2007 e 2009.

A partir dos dados apresentados por Veiga (2011), chama-nos atenção, primeiro, o fato de não haver um eixo temático sobre a história das disciplinas escolares. Depois, ao enumerar no Eixo Temático 8, as pesquisas sobre o ensino de História da Educação, observamos que a quantidade de trabalhos é pequena, fato que fica mais evidente quando confrontamos com os dados registrados nos outros eixos. Assim, enquanto em História das Instituições Escolares, os trabalhos ultrapassam a centena e nos demais cheguem a dezenas, neste, quanto ao tema por nós focado, os trabalhos aprovados totalizam oito. Cabe, ainda, observar que, nessas pesquisas relativas ao ensino de história da educação temos percebido, durante nossas participações nesses eventos, uma preocupação pontual (e indiscutivelmente de grande importância) relativa aos desafios contemporâneos do ensino de História da Educação, como disciplina acadêmica, na formação de professores em cursos de Pedagogia; e nesse caso, também, esta matéria, geralmente, não é tratada sob o ponto de vista de sua história, mas sob o viés da sua organização, dos fazeres e saberes.

Neste sentido, encontramos no ano de 2006, no Rio Grande do Sul, um evento em que o tema central foi o ensino de história da educação desenvolvido nas diversas unidades acadêmicas de universidades deste estado; cujos resultados publicados no periódico *História da Educação* (ASPHE/FaE/UFPel, 2006)⁴, traz dezoito artigos (oito na primeira parte, contendo temas diversificados no campo de História e Historiografia da Educação, e dez na segunda; essa última parte inteiramente voltada às questões relativas ao ensino da disciplina) dentre os quais, apenas um, faz referências à sua gênese no interior dos cursos normais gaúchos e descreve brevemente essa trajetória histórica – de 1942 a 2002 – até sua inclusão no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (BASTOS; BUSNELLO; LEMOS, 2006).

Os cursos normais ainda existem em muitas escolas de ensino médio espalhadas por diversos estados brasileiros⁵. Mediante tais circunstâncias há muito a ser investigado por meio da pesquisa na subárea de História das Disciplinas Escolares, incluindo-se aí a História da Educação ministrada nos cursos normais de formação de professores primários, nas diferentes unidades federativas brasileiras. Nesse sentido, o nosso trabalho poderá contribuir para minimizar uma lacuna, que há tempo, porém vagarosamente, tem sido preenchida.

⁴ História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 169-172, abr. 2006. Disponível em: < <http://fae.ufpel.edu.br/asphe/revista/rev-19.pdf> > Acesso em: 05 de março de 2012.

⁵ Ver ARAÚJO, José C. de Souza. Escolas Normais: sua genealogia e trajetória européias e suas metamorfoses no Brasil. In: *Cem anos de História das Escolas Normais paulistas* (Colóquio). Em 14 e 15 de setembro de 2011. São Carlos-SP: Impresso, 2011b.

As investigações na subárea da História de Disciplinas, apesar de transparecerem como sendo muito redutoras, pois ao tratar de uma disciplina tem-se a impressão de que seja necessário mover-se entre limites de margens mínimas; nossa experiência demonstrou-nos o contrário. Há múltiplas faces a serem exploradas, que podem abarcar: dos contextos relativos às políticas educacionais externas à escola, passando pelas políticas curriculares, suas legislações prescritivas e programas oficiais, até os aspectos internos da história da instituição onde o ensino da disciplina é concretizado; incluindo-se então, a história dos professores que ministram as aulas, e ainda, dos alunos a quem se destinam tais ensinamentos, os métodos e as tecnologias em uso no cotidiano escolar, dentre outros aspectos. Assim, a pesquisa sobre a trajetória histórica descrita por uma disciplina pode proporcionar visões bastante amplas sobre a história da educação e do ensino no âmbito de um estado e/ou do país, sem negligenciar as visões mais pontuais e concretas no interior de uma determinada instituição escolar.

Para delinear os contornos do objeto da presente investigação, constituíram inicialmente princípios norteadores as ideias de dois teóricos. Em primeiro lugar, um princípio bem sintético: “A história das disciplinas escolares não se confina aos textos programáticos, seus contextos e processos de definição, envolve também os processos e os produtos de uma realização didática e pedagógica” (MAGALHÃES, 1999, p. 67).

Depois, para se pesquisar a história de uma disciplina escolar, André Chervel (1990) sugere que se faz necessário considerar três problemas: o primeiro é quanto à gênese, ou seja, como a escola age para produzir a disciplina; o segundo refere-se à função, isto é, para que serve a disciplina, por que a escola a oferece, com quais finalidades? E o terceiro relaciona-se ao funcionamento, a análise dos procedimentos didáticos e os resultados desse ensino. Contudo, considera que as grandes finalidades do ensino são, em geral, impostas às escolas oficialmente, de cima para baixo, por meio de políticas educacionais de Estado ou de governos mediante as reformas do setor; que fixam objetivos, metodologias e conteúdos programáticos. Entretanto, nem todos os objetivos do ensino estão inscritos nos textos oficiais, pois, no interior de cada instituição escolar, o docente age cotidianamente, de forma pessoal, para sua concretização. Esse trabalho real também precisa ser considerado. Assim, para os autores em tela, os planos de abrangência deste tipo de pesquisa são dois, visto que,

O estudo das finalidades não pode, [...], de forma alguma, abstrair os ensinamentos reais. *Deve ser conduzido simultaneamente sobre dois planos, e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica.* No coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente. Apesar da dimensão ‘sociológica’ do fenômeno disciplinar, é preciso que nos voltemos um instante em direção ao indivíduo (CHERVEL, 1990, p. 191). Grifo nosso.

Assim, os princípios propostos por Chervel (1990) e Magalhães (1999) forneceram-nos um caminho para proceder ao desenvolvimento desta investigação científica e levou-nos a tratar da história da disciplina em duas dimensões: na esfera macro (as prescrições legislativas em âmbito nacional e ou estadual) e micro (as práticas pedagógicas no ensino escolar por professores identificados). E focamos nesses dois planos, desde a busca das fontes para a coleta de dados e o levantamento da bibliografia de referência, passando pelos critérios para o estabelecimento do recorte temporal e, finalmente, pela concretização do texto narrativo resultante das análises interpretativas.

Nesse sentido, por um lado, realizamos um minucioso acompanhamento dos currículos dos cursos normais, por meio de fonte bibliográfica, basicamente Mourão (1962), desde a criação das primeiras escolas de formação de professores primários, no final do século XIX, até por volta de 1925, para percebermos quaisquer menções relativas à disciplina. Depois nos ativemos aos programas oficiais, baixados pelos governadores mineiros para execução nas escolas normais públicas estaduais, principalmente entre 1928 e 1970, em que situamos o interstício do nosso recorte temporal. Por outro lado, para investigar a realidade pedagógica do ensino cotidiano de História da Educação elegemos como *locus* de pesquisa a Escola Normal Oficial de Uberaba (MG), onde buscamos documentação relativa à matéria e aos professores responsáveis pelo seu ensino, embora tenhamos dado relevo à história da própria instituição – uma escola pública estadual, mineira, uberabense, de formação de normalistas, ou professores primários –, e assim sujeita às prescrições legislativas e normativas que foram se sucedendo, entre 1928 e 1970, nessa unidade federativa, por sua vez também sujeita às mudanças socioeconômicas e políticas que ocorriam no País.

No Brasil, as primeiras escolas normais surgiram na primeira metade do século XIX. Com relação a essa modalidade de ensino Saviani (2008) informa que:

Desde a Convenção, instalada após a Revolução Francesa entre 1792 e 1795, as instituições encarregadas da formação dos professores, em especial para as escolas primárias, tenderam a receber o nome de Escolas Normais. Seguindo essa tendência geral, as províncias brasileiras também começaram a implantar as respectivas escolas normais. A primeira delas foi instalada,

em 1835 em Niterói, apenas um ano após o Ato Adicional à Constituição do Império ter colocado o ensino elementar sob a responsabilidade das províncias que, em consequência, também deviam cuidar do preparo de seus professores. Ao longo do século XIX foram surgindo escolas normais nas várias províncias que constituíam o Império brasileiro, num processo intermitente em que essas instituições eram criadas, em seguida fechadas e depois reabertas (SAVIANI, 2008, p. 7).

O que ocorreu, em Uberaba, está em sintonia com as observações finais da citação acima. Pois, nessa cidade, a Escola Normal Oficial, foi criada na penúltima década do século XIX, mas foi fechada e recriada/restabelecida duas outras vezes no decorrer da primeira metade do século XX⁶. Por isso, tradicionalmente, memorialistas locais, como Mendonça (1974) e Pontes (1978), ao tratarem desta instituição em suas obras registram-na como três escolas normais públicas estaduais. Entretanto, em nosso trabalho, optamos por considerar uma só escola normal, marcada historicamente por supressões e reaberturas, cuja trajetória deu-se em três fases, correspondentes cada uma delas a um período de funcionamento.

Assim, a existência da Escola Normal Oficial de Uberaba não se restringe aos anos definidos como recorte nesta pesquisa, pois em sua primeira fase de funcionamento, ainda no Império, foi criada pela Lei Provincial Mineira nº. 2.783 de 22 de setembro de 1881 e instalada em 15 de julho de 1882. Destinava-se a preparar, para o exercício do magistério, pessoas de ambos os sexos, conforme o artigo 1º, § 2º, dessa Lei “sendo as respectivas lições dadas promiscuamente” (SAMPAIO, 1971, p. 383)⁷. Funcionou durante vinte e três anos e sobreviveu à transição do período imperial ao republicano. Mas os concluintes de 1904 foram os últimos normalistas então formados, pois a referida escola foi fechada pelo chefe do Executivo Estadual em março de 1905, sem dar início às aulas nesse ano letivo; sob alegação da necessidade de contenção de despesas, ou, conforme texto de um jornal local que noticia o fato (com certa ironia): “[...], só para fazer economia (!)” (CHRONICA MENSAL, 1905, p. 1). Nesta pesquisa não daremos muita ênfase a esse primeiro período de funcionamento desta instituição, uma vez que a disciplina de que tratamos não constituía então um componente curricular autônomo do curso normal, embora alguns de seus conteúdos possam ter sido trabalhados no interior de outras disciplinas, como a Pedagogia.

⁶ Como veremos na sequência deste texto esta escola normal uberabense foi criada pela primeira vez em 1881 e instalada em 1882, funcionou até o final de 1904, sendo fechada oficialmente no início de 1905. Depois reabriu em 1928 e funcionou até 1938, quando foi novamente suprimida. Reabriu em 1948 e se estabilizou.

⁷ O termo “promiscuamente” em uso no texto da lei certamente não tem a força do uso atual, pois aqui significa simplesmente que os discentes dos sexos, feminino e masculino, assistiriam às aulas conjuntamente; isto é, ocupariam o espaço escolar, simultaneamente. Esta situação era incomum no período imperial, pois a co-educação não era usual, em geral as escolas (com predomínio das confessionais) eram ou só para os rapazes ou só para as moças.

Na segunda fase, essa escola foi reinstalada por meio do Decreto nº 8.245 de 18 de fevereiro de 1928 (MINAS GERAIS, 1928, p. 322) e funcionou durante dez anos. Pelo mesmo motivo, isto é, crise financeira do Estado e necessidade de conter gastos, foi suprimida por meio do Decreto-Lei nº 63, de 15 de janeiro de 1938 (MINAS GERAIS, 1938, p. 41). Embora tenha tido um curto ciclo de vida, esta instituição marcou o panorama educativo local, seja por habilitar professores primários para a cidade e região, que muito necessitava desses profissionais; seja pelo método de ensino que desenvolveu: por força de lei estadual os docentes deviam pautar suas aulas pelos princípios escolanovistas.

Na terceira fase foi restabelecida por meio da Lei nº 284, publicada em 23 de novembro de 1948 (MINAS GERAIS, 1948, p. 185), embora o edital para as inscrições ao exame de admissão tenha se dado em maio e o início de seu funcionamento, com oferecimento dos cursos normal e ginásial, tenha ocorrido a partir de 06 de junho desse mesmo ano, conforme Livro de Pontos nº 01, existente nos arquivos da instituição. Apesar de ter sido um ano letivo atípico, foi válido, “por ordem do Exmo. Sr. Ministro da Educação”, Clemente Mariani Bittencourt (EDITAL, 06/05/1948, p. 01). Desde então o funcionamento dessa escola se estabilizou (**Figura 01**).

Figura 01 - Fachada da casa onde funcionou a Escola Normal Oficial de Uberaba de 1948 a 1959



Fonte: Arquivos da E. E. Castelo Branco.

Nessa trajetória, composta de três fases, a escola normal recebeu nomes diferentes. Na primeira foi chamada apenas Escola Normal de Uberaba; na segunda, pelo fato de já existirem, no Estado, escolas normais equiparadas (municipais ou particulares) foi acrescido, às escolas estaduais, o termo “oficial”, passando então a ser denominada Escola Normal Oficial de Uberaba. Na terceira fase, foi reaberta com esse nome; mas a partir de 19 de maio 1959, em homenagem ao gestor da instituição desde sua reabertura em 1948, e que então se encontrava afastado, pois fora designado para a função de Diretor Geral do Instituto de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte, passou a ser identificada como Escola Normal Oficial de Uberaba “Professor Leôncio Ferreira do Amaral”.

Todavia, neste trabalho, optamos pela segunda nomenclatura, ou seja, Escola Normal Oficial de Uberaba que será usada no decorrer de todo o texto, para nos referirmos a esta instituição em quaisquer momentos de sua existência⁸. Ainda com relação à denominação, consta no editorial do jornal escolar *O Estadual* (nº 13, maio/73), em edição comemorativa aos 25 anos da instituição, que em 1970, por força do Decreto 12.866 publicado em 31 de julho, a referida escola passou a ter outro diretor: o Professor José Thomas da Silva Sobrinho⁹ e o nome do estabelecimento mudado para “Colégio Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco”. Assim, suprimiu-se a expressão *escola normal*, que conferia certa identidade à instituição. Esta última denominação permanece, em parte, até os dias atuais, em que o termo *colégio* foi substituído por *escola*.

A gênese geral da História da Educação, como disciplina escolar, e dos cursos normais se apresenta de forma imbricada. Na perspectiva de Nóvoa (1996, p. 418): “A construção disciplinar da História da Educação deve ser vista à luz de três processos simultâneos: a estatização do ensino, a institucionalização da formação de professores e a cientificação da pedagogia”. Assim, em meados do século XIX, em alguns países europeus, mediante a busca da popularização de um ensino sob o patrocínio estatal e unificado nacionalmente, foram organizados os primeiros cursos profissionais de formação de docentes primários, em cujos currículos essa disciplina se fez presente, sob o viés de uma matéria formadora e útil, “[...] pelo que [a disciplina] oferece de justificativas para o presente e de guia para a construção do futuro” (WARDE, 1998, p. 91); além disso, ou por isso mesmo, assinala Julia (1993), foi impregnada de forte caráter ideológico.

⁸ Criamos também a sigla ENO para sintetizar o nome da instituição, desta forma, ao longo do texto, esta abreviatura também será utilizada.

⁹ Sobre tais mudanças também são encontradas informações no Centro de Referência Virtual do Professor. Disponível em:

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

A formação de professores, por meio dos cursos normais, logo se disseminou por outras partes do mundo, com boa receptividade nas Américas (e no Brasil) e trouxe a História da Educação sob diferentes formatos. Além disso, em alguns países, essa disciplina ganhou maior importância e autonomia, já em outros seu destaque foi menor, dependendo da época; compondo, assim, em cada tempo e lugar, uma trajetória histórica específica, porém comportando, além das singularidades, algumas semelhanças.

A incorporação de História da Educação ao currículo dos cursos mineiros, de formação de professores primários, deu-se ao final da segunda década do século XX, por meio do *Regulamento do Ensino nas Escolas Normais*, aprovado pelo Decreto nº. 8.162 de 20 de janeiro de 1928, durante as reformas empreendidas pelo governador Antônio Carlos R. de Andrada (1926-1930) e o Secretário do Interior, Francisco Campos (MINAS GERAIS, 1928, p. 81-128). Nessa reforma foi criado o curso de Aplicação (de 2 anos), uma espécie de especialização, que poderia ser acrescida à formação dos normalistas concluintes do ensino normal 1º grau (com duração de 3 anos). No curso de Aplicação a 4ª cadeira foi denominada, “História da Civilização, particularmente História dos Métodos e Processos de Educação” (MINAS GERAIS, 1928, p. 85) e era composta pelas disciplinas História da Civilização e História da Educação.

Nesse mesmo ano foi (re)criada a Escola Normal Oficial de Uberaba, em sua segunda fase. Entretanto, com relação aos aspectos pedagógicos do ensino da disciplina, nessa instituição, nesse período, tivemos algumas dificuldades com a obtenção de fontes escritas e orais, ao que se soma ainda o fato deste estabelecimento educativo ter sofrido uma interrupção no funcionamento em 1938; constituindo-se uma lacuna de dez anos, até a nova reabertura em 1948, data a partir da qual a documentação se mostra capaz de responder melhor aos questionamentos desta pesquisa, por ser mais completa e composta por fontes primárias: caderno de aluna, depoimentos de várias egressas e de uma professora, dentre outros.

Mediante tais circunstâncias houve um dilema: qual seria a melhor data para estabelecer o ano inicial do recorte temporal? Seria de 1928 a 1970, desde a introdução da disciplina prescritivamente, no plano mais amplo; embora, no plano micro das práticas pedagógicas específicas de seu ensino, na instituição, tivéssemos apenas vestígios? Ou seria a partir de 1948 até 1970, que corresponde à fase seguinte de funcionamento da instituição; e justificando-se pela documentação mais completa e adequada aos planos espaciais de condução da pesquisa?

Para a solução desse impasse dois pensamentos foram fundamentais. O primeiro: “O fato de uma fonte não ser ‘objetiva’ (mas nem mesmo um inventário é ‘objetivo’) não

significa que seja inutilizável” (GINZBURG, 1987, p. 21). O segundo: “[...] nada do que aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1985, p. 223). Assim, a ideia de que fontes indiretas podem fornecer testemunhos para iluminar aspectos relativos aos comportamentos e práticas de uma época (no caso práticas pedagógicas), aliada à de que pequenos dados do passado são citáveis e importantes para a história, levou-nos a escolher como recorte inicial o ano de 1928.

Outra justificativa para a escolha desse ano para delimitação do recorte: ele representa uma data intrínseca ao objeto, pois localizado na interseção dos dois planos: o mais amplo relativo ao aspecto oficial da prescrição legislativa da disciplina, no âmbito do estado de Minas Gerais, e o mais próximo, de recriação da escola normal *lócus* da investigação, contendo em seu currículo a cadeira “História da Civilização, particularmente História dos Métodos e Processos de Educação”. Porém, conforme acima assinalado, o material histórico que ilumina essa dimensão micro, nessa fase escolar, é composto por fontes indiretas, a saber: matérias jornalísticas, discursos sobre a disciplina e depoimentos de duas ex-alunas (que tratam das características do ensino ministrado na escola de maneira geral, mas não do ensino específico da matéria pesquisada). Entretanto, na esteira de Ginzburg (1987) e Benjamin (1985) tais fontes se apresentaram utilizáveis e valiosas, ao ponto de não permitirmos que se perdessem no tempo sem que delas se explorassem dados, uma vez que, por meio das informações referentes ao ensino em geral, do conjunto das outras disciplinas, poderíamos inferir as práticas quanto ao ensino da disciplina em foco, que existiu temporariamente, e foi ministrado por um professor que conseguimos identificar: Custódio Baptista de Castro.

Sobre a descontinuidade desta instituição local, suprimida em 1938 e reaberta em 1948, constituindo uma paralisação de uma década, entendemos que não significa um tempo historicamente obscuro ou lacunar na pesquisa; visto que dele tenhamos que nos acercar, numa dimensão mais ampla, pois, nesse interstício, por meio da *Lei Orgânica do Ensino Normal* (Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946) a educação passou a ter diretrizes nacionais às quais os estados se submeteram. Assim, dentre outros aspectos, os cursos normais foram unificados em seus currículos básicos e a disciplina sofreu mudanças, quanto aos conteúdos e à nomenclatura, passando a ser denominada nacionalmente “História e Filosofia da Educação”.

Portanto, quando a Escola Normal Oficial de Uberaba reabriu (em 1948) a disciplina já existia em âmbito nacional desde 1946, e sob outra denominação. Com isto temos etapas distintas, não só na escola pesquisada e no modelo do curso normal, como também na configuração da disciplina em questão. Nessa nova fase da ENO de Uberaba e da disciplina,

trataremos dos planos, prescritivo – quanto ao novo programa –, e dos ensinios desenvolvidos por dois docentes: o Professor Leôncio Ferreira do Amaral, que o ministrou nos anos de 1950 e 1951, enquanto simultaneamente exercia a função de diretor do estabelecimento escolar; depois a Professora Wanda Ferreira Prado, que lecionou de 1952 até meados de 1969 (**Figuras 02 e 03**). Os traços biográficos de ambos oportunamente serão apresentados.

Figuras 02 e 03 – Professor Leôncio F. do Amaral e Professora Wanda F. Prado.



Fonte: Arquivos da E. E. Castelo Branco.

Esta trajetória, marcada por rupturas, possibilita-nos confrontar as fases da disciplina, com ênfase nas permanências e modificações, semelhanças e diferenças, dentre outros aspectos, cumprindo, em parte, algumas das tarefas do historiador de disciplina escolar, a quem cabe,

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

O recorte final, em 1970, também se marca por uma quase interseção entre os planos prescritivos e do ensino, pois no início da década anterior, a disciplina passou legislativamente, em âmbito nacional, por severas transformações que lhe impingiram um estado de fragmentação e perda de autonomia, mediante a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN/61, identificada também como Lei 4.024 de 20 de

dezembro de 1961). Tais mudanças não refletiram de imediato nem no âmbito do Estado, nem no ensino escolar na instituição pesquisada; pois só foram regulamentadas pelo governo mineiro quase em meados da década de sessenta (Decreto nº 6.879, sancionado em 13 de março de 1963) e, as mudanças, mais efetivas, no seu ensino escolar, no interior da escola uberabense, parecem ter sido concretizadas por volta de 1970, devido à substituição da docente que o ministrou até 1969. Também, no estabelecimento educacional, *lócus* da pesquisa, além de transformações nos conteúdos de História da Educação ocorreram mudanças institucionais, pois o nome Escola Normal Oficial “Professor Leôncio Ferreira do Amaral” foi trocado por Colégio Estadual “Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco”; o que de certa forma interferiu não só na identificação da instituição, mas também na identidade, uma vez que desapareceu a expressão “escola normal”.

Nosso interesse em aprofundar os conhecimentos históricos sobre o significado do ensino normal na cidade, por meio de uma investigação científica, surgiu desde a pesquisa de mestrado, realizado no período de 2005 a 2007. Quando aprovada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED-UFU) o projeto de pesquisa então apresentado tratava sobre a trajetória histórica dessa instituição. Entretanto, dois fatos foram decisivos para abandonar tal intento. Primeiro, ao buscar compor um *corpus* documental (sobretudo, quanto às duas primeiras fases de funcionamento) para iniciar a investigação, avaliamos, naquela época, que as fontes primárias (em termos de registros escolares) eram insuficientes, tanto as existentes no Arquivo Público de Uberaba (APU), quanto no Arquivo Público Mineiro (APM); segundo, com relação à terceira fase, os ressentimentos presentes na memória de algumas pessoas contatadas naquela ocasião, ex-alunas e ex-professoras, que conviveram na instituição escolar nas décadas de 1950 e 1960, levaram-nos à percepção de que na história mais recente da Escola Normal Oficial de Uberaba ocorreram situações conflituosas e, por isso, metodologicamente difíceis de tratar.

Mediante tais circunstâncias, uma viável possibilidade nos ocorreu: realizar uma pesquisa sobre a identidade histórica do mais antigo grupo escolar da cidade, uma vez que inexistiam trabalhos nesse sentido. Assim, investigamos a gênese e os dez primeiros anos da existência (já centenária) do Grupo Escolar de Uberaba, hoje E. E. Brasil. Isso resultou concretamente na produção de uma dissertação intitulada “*Templo do Bem*”: o Grupo Escolar de Uberaba na escolarização republicana (1908 – 1918) (GUIMARÃES, 2007). Ao analisar as categorias professores (origem, recrutamento, formação, atuação didático-pedagógica) e alunos (origem geográfica e socioeconômica, formação recebida, provável

destino) percebemos certa imbricação entre esses dois níveis de ensino e a importância (para o quadro da educação local e regional) da existência, na própria cidade, de cursos de formação de professores; pois, por um lado, constatamos que alguns docentes do grupo foram formados na Escola Normal de Uberaba, que funcionou de 1882 até o início de 1905 e, praticamente, todos os professores do grupo escolar (exceto um) eram normalistas. Naquela época, isso se constituía em um fato diferenciado, pois era comum que os professores primários fossem leigos; por outro lado, algumas alunas egressas dessa escola primária deram continuidade aos estudos como normalistas ao ingressarem, principalmente, no Colégio Nossa Senhora das Dores¹⁰ (CNSD) e retornaram depois ao Grupo Escolar de Uberaba, como docentes. Esse colégio confessional (ainda existente na cidade) foi fundado em 1885 por freiras Dominicanas e oferecia inicialmente, os cursos, primário e de formação musical. Mas logo depois do fechamento da Escola Normal Oficial, a partir do ano letivo de 1905, a escola dominicana abriu seu próprio curso normal, e obteve em agosto de 1906 (sob os regimes de internato e externato) o benefício da equiparação¹¹ (GUIMARÃES, 2007).

Mediante as constatações que nossa dissertação de mestrado nos possibilitou, novamente ocorria-nos a ideia, quase um chamado, um convite para empreender uma investigação que contemplasse de alguma forma aspectos desses cursos normais pioneiros na cidade, ambos importantes para os processos das escolarizações, primária e normal, na região.

Ao ingressar no doutorado surgiu a possibilidade de participar de um projeto mais geral intitulado “Lugares, Tempos, Saberes e Métodos de Ensino da Disciplina História da Educação na Formação de Professores no Brasil Contemporâneo (1930-2000)”, sob a direção do Prof. Dr. Décio Gatti Júnior. Assim, optamos por empreender esta pesquisa. E dentre as duas escolas normais locais, nossa escolha recaiu sobre a escola normal pública estadual¹².

A pesquisa sobre disciplina escolar tem as suas especificidades. No entanto, ao tratarmos de analisar a história da disciplina tendo como *locus* uma instituição específica, tal

¹⁰ No período de 1908 a 1918 (recorte temporal da pesquisa sobre o Grupo Escolar de Uberaba), a Escola Normal Oficial de Uberaba se encontrava inativa, pois conforme já registrado, esse curso de formação de professores fora suprimido no início do ano de 1905, voltando a reabrir só em 1928. Sobre as alunas egressas do grupo, que ingressaram no normal das dominicanas, realizou-se, na época, um levantamento nos livros de matrículas, tanto do internato, quanto do externato, abrangendo o período de 1911 a 1923 e identificando-se nominalmente 30 alunas que freqüentaram o referido curso, porém não se chegou a verificar quantas concluíram. Houve concluintes do Grupo que se dirigiram para outras localidades, como Campanha ou Ituverava, caso de uma egressa entrevistada (GUIMARÃES, 2007).

¹¹ “[...]; pelo Decreto nº. 1932 de 06 de agosto de 1906, o colégio N. Senhora das Dores de Uberaba teve as regalias de que gozavam as escolas normais municipais” (MOURÃO, 1962, p. 91).

¹² Para esta escolha teve certo peso dois fatos relativos à própria vida escolar da pesquisadora: primeiro foi aluna durante o ensino primário de normalistas formadas nessa escola; segundo, cursou o denominado colegial científico, no Colégio Estadual Marechal “Humberto de Alencar Castelo Branco”.

investigação possibilita trazer a tona parte da história dessa instituição educativa e evidenciar características da sua cultura escolar, uma vez que, metodologicamente,

As investigações sobre as disciplinas escolares, do ponto de vista interpretativo, colocam-se em franca relação com as preocupações e mesmo utilizam-se de categorias de análise também presentes nas investigações sobre as instituições escolares e sobre a cultura escolar (GATTI JR., 2009, p. 103).

Além da utilização de categorias de análise em comum com os outros dois campos de pesquisa histórico-educacional, a investigação científica sobre a história de disciplina também pode servir-se, como fonte, do mesmo tipo de *corpus* documental.

Na prática da operação historiográfica, a constituição de um *corpus* documental significa um momento crucial, não só pelo trabalho que acarreta ao pesquisador, mas também pelas implicações teóricas envolvidas neste ato primordial da investigação. Conforme afirmação a seguir:

Em história, tudo começa com o gesto de *selecionar*, de reunir, de, dessa forma, transformar em “documentos” determinados objetos distribuídos de outra forma. Essa nova repartição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos, mudando, ao mesmo tempo, seu lugar e seu estatuto. Esse gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física. Forma a “coleção”. [...]; faz com que sejam exilados da prática para estabelecê-los como objetos “abstratos” de um saber. Longe de aceitar os “dados”, ele os constitui. O material é criado por ações combinadas que o repartem no universo do uso, que também vão procurá-lo fora das fronteiras do uso e que fazem com que seja destinado a um reemprego coerente (CERTEAU, 1976, p. 30-1). Grifos do original.

Entendemos que esse trabalho, gesto ou tarefa primeira de seleção ou produção de documentos para formar a coleção tem, na pesquisa científica, relação direta com um **por que** e um **porquê**, isto é, com as questões e a hipótese formuladas *a priori*, em vista das quais o pesquisador empreende a investigação.

Assim, no caso específico desta pesquisa sobre a disciplina História de Educação, circunscrita em um determinado espaço – a Escola Normal Oficial de Uberaba –, vinculada à legislação educacional do Estado de Minas Gerais, no período definido pelo recorte temporal, é pertinente interrogar: quais seriam os materiais históricos que possibilitariam fazer a historicidade da disciplina? Na visão de uma autora portuguesa,

Datas, planos de estudos, docentes e obras concorrem para fazer a historicidade da disciplina, ou seja, para desenhar o percurso de acesso ao seu entendimento: o significado da dimensão substantiva, o sentido dos objetivos, a pertinência do conteúdo para a formação de professores e as circunstâncias concretas da sua introdução curricular e reconhecimento institucional. Todos estes elementos se inscrevem e constituem a memória da história da Educação. Memória que lhe dá identidade e, assim, a salvaguarda, [...] da idiotice do saber abstrato sem factos, sem rostos, sem textos, sem temas nem questões (SANTOS, 2007, p. 75).

O trabalho inicial para o levantamento de tais fontes consistiu em uma peregrinação iniciada nos arquivos da secretaria da E. E. Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, depois, no depósito de documentos antigos, denominado (internamente, pelo pessoal da escola) como “passivo” e, por fim, na biblioteca, em busca de antigos manuais escolares da disciplina. Daí para o Arquivo Público de Uberaba (APU) a procura de registros da imprensa local, de fotografias etc. Finalmente, viagens a Belo Horizonte para obter cópias da legislação pertinente ao objeto. Assim, trouxe documentos provenientes do Arquivo Público Mineiro (APM) e da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALMG).

Na capital mineira, ainda foi realizada uma visita ao Instituto de Educação de Minas Gerais, onde, provisoriamente, estava instalado o Museu da Escola, cuja exposição recria (por meio de móveis, objetos e materiais ou recursos didáticos) os ambientes das salas de aula primárias ao longo dos tempos: da tradicional do início de século XX, até as mais recentes. No Instituto de Educação também foi alvo de visita a biblioteca antiga, cujo acervo conta com manuais pedagógicos¹³ e outras obras, inclusive revistas, remanescentes da Escola Normal Modelo da Capital, que ali funcionou por vários anos e consistiu em referencial para as demais escolas normais do Estado. Outro local visitado com o objetivo de se obter fontes foi a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG). Desse órgão conseguimos, inicialmente, a promessa (de funcionário responsável pelo setor de arquivo e microfilmagem) da realização de levantamento da documentação relativa à vida funcional dos professores¹⁴ que ministraram aulas de História da Educação na escola pesquisada, no tempo do recorte. Promessa que, meses depois, concretizou-se.

Nos arquivos da escola, *locus* da pesquisa, encontram-se basicamente: livros de ponto diário (nestes os professores escreviam também os conteúdos que seriam trabalhados no dia e não apenas a assinatura), relatórios anuais de atividades (muito sintéticos), livros de

¹³ Dentre estas obras, foram encontradas algumas relativas ao ensino da disciplina História da Educação no curso normal: Santos (1945), Andrade Filho (1953), Luzuriaga (1967), Peeters e Cooman (1936), Mattos (1958), Galino (1968), Hubert (1967), Lima (1970), Eby (1976), Marrou (1969), Riboulet (1951).

¹⁴ Consistiria em dados e cópias de documentos pessoais, revelando: data de nascimento, naturalidade, formação, tempo de serviço, escolas e matérias que lecionou etc.

matrículas, atas de exames (de admissão, escritos, orais, parciais, finais, de segunda época e de promoção), correspondências expedidas e recebidas, quadro geral dos números totais e parciais de alunos por séries e cursos (primário, ginásial, científico e normal), quadros de funcionários e professores (com respectivas matérias e quantidade de aulas), programas e conteúdos de cada disciplina do currículo, pastas contendo decretos, normas e regulamentos do período, jornais escolares e recortes com notícias variadas ou publicações da imprensa oficial relativas ao estabelecimento. E, na biblioteca, alguns manuais da literatura pedagógica da época. Deve-se incluir também, como fonte, a própria edificação escolar, onde passou a funcionar, desde 1959, o curso normal pesquisado.

Em síntese, conseguimos compor um conjunto significativo de fontes escritas. Entretanto, ressentíamos da falta de exemplares de cadernos escolares, de avaliações escritas, de planos de aulas, de planejamentos de conteúdos e de diários de classe (com descrição das atividades e conteúdos ministrados, embora haja um registro semelhante no livro de pontos dos professores). Fontes capazes de fornecer dados para esclarecer melhor sobre as práticas cotidianas no processo de ensino de História da Educação. Assim, com o objetivo de compensar a falta desse tipo de documento julgamos imprescindível buscar o testemunho de alguém que viveu esse cotidiano escolar, pois conforme Ricoeur (2007, p. 156): “[...] apesar da carência principal de confiabilidade do testemunho, não temos nada melhor que o testemunho, em última análise, para assegurar-nos de que algo aconteceu, a que alguém atesta ter assistido pessoalmente, [...]”. Nessa linha de pensamento,

O testemunho nos leva, de um salto, das condições formais ao conteúdo das “coisas do passado” (*praeterita*), das condições de possibilidade ao processo efetivo da operação historiográfica. Com o testemunho inaugura-se um processo epistemológico que parte da memória declarada, passa pelo arquivo e pelos documentos e termina na prova documental (RICOEUR, 2007, p. 170).

Quando Ricoeur (2007) põe em questão a confiabilidade do testemunho da história, mas logo a seguir praticamente a redime, relaciona-se tal posicionamento ao fato de se buscar das pessoas, em geral idosas, a matéria da memória: as lembranças do passado, talvez bem distante e, por isso, modificadas. Nesse sentido, segundo Bosi (1994):

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente de

cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 1994, p. 55).

Com vistas a utilizarmos como documento o testemunho das egressas do curso normal – cientes de que trariam lembranças refeitas, reconstruídas, reelaboradas e não as impressões exatas do que fora vivenciado na juventude; contudo, julgando que deviam ser aproveitadas por meio de registro escrito, pois são testemunhos valiosos de quem sabe dizer algo por ter participado presentemente às aulas –, um dos primeiros trabalhos consistiu numa consulta às listagens de concluintes a partir de 1950. Nesse ano, somente duas alunas concluíram o curso, mas não se localizou nenhuma delas. Todavia, a partir de 1951, há muitas egressas com quem podemos contar. São senhoras de faixas etárias que vão dos sessenta aos oitenta anos e várias delas exerceram a função docente ou ocuparam postos administrativos em escolas, como direção, secretaria etc. Dentre as concluintes dos anos cinquenta, há um grupo que convive desde a época em que eram estudantes, já que continuaram amigas e se encontram periodicamente, falam-se por telefone e se visitam. Momentos nos quais, de certa forma, atualizam as lembranças; portanto, além de uma memória pessoal, têm uma memória também social e grupal desse passado. Estes são aspectos importantes, uma vez que, segundo Bosi (1994, p. 63),

[...] o que rege, em última instância, a atividade mnêmica é a função *social* exercida aqui e agora pelo sujeito que lembra. Há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade.

Encontramos também a ex-professora da disciplina pesquisada, Wanda F. Prado, contando por volta de oitenta anos de idade e com plena capacidade para fornecer informações, explicitar rememorações e tecer impressões sobre as práticas pedagógicas que ela própria desenvolveu, o conteúdo que ministrou e o clima institucional que vivenciou no período enfocado.

As categorias, alunos e professores, constituem os atores principais dos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula. Por isso, as egressas e a ex-docente detêm a autoridade de testemunhas das ações e atividades pedagógicas vivenciadas pessoalmente

naquele momento do passado, e podem, no presente, desempenhar essa função que segundo Bosi (1994) lhes é própria: a de lembrar. E assim, trazer para essa pesquisa parte da memória do ensino naquela instituição educacional.

As normalistas entrevistadas foram divididas em dois grupos, o das ex-alunas do Professor Leôncio F. do Amaral e que concluíram o curso em 1951, e o das ex-alunas da Professora Wanda F. Prado, que lecionou de 1952 a 1969, cujas normalistas se formaram em variados anos, o que nos proporcionava um universo mais diversificado de entrevistadas.

O contato inicial com as componentes do primeiro grupo foi feito por telefone, ocasião em que nos apresentamos e esclarecemos nosso propósito: a realização de uma pesquisa sobre o ensino de História e Filosofia da Educação, ministrado pelo Professor Leôncio F. do Amaral, na Escola Normal Oficial de Uberaba e a necessidade da colaboração daquelas que se dispusessem. A primeira egressa contatada se mostrou entusiasmada com o projeto, sugeriu nomes (bem como os telefones) de outras colegas e deixou subentendido que seria uma boa ocasião para se encontrarem. À medida que fomos contatando as demais, o entusiasmo não esmoreceu e a idéia de um encontro se reforçou. Então convidamos as normalistas para uma pequena reunião, à tarde, na residência da pesquisadora, considerando a melhor disponibilidade de dias e horários de cada uma das nove senhoras convidadas. Os objetivos, nessa ocasião, foram: promover o encontro entre elas que, por um lado, se constituiria num momento de confraternização; mas, por outro, um instante para conversas informais, em que, provavelmente, a rememoração estaria dando a tônica. Depois, explicar melhor sobre a pesquisa, bem como mostrar a seriedade de nosso trabalho, com vistas a obter delas a confiança necessária para os próximos passos: visitá-las em suas residências, gravar entrevistas e, se possível, nos ceder fotos e documentos escolares, caso os tivessem.

Nesse encontro, entretanto, compareceram apenas cinco, nada foi gravado, e mais observamos e ouvimos do que falamos. Foi um momento delas. Apesar de já ter um roteiro de questões semi-estruturadas, esse evento foi importante para perceber outras possibilidades de questionamentos. Uma semana depois iniciamos mais contatos telefônicos, com vistas a marcar com cada uma a entrevista a ser feita individualmente, em suas próprias residências. Desse grupo entrevistamos, formalmente, três egressas do curso normal formadas em 1951: Helice Ferreira de Oliveira, Heloisa Sivieri Varanda e Maria de Lourdes Cartafina; e uma do curso ginásial, Tereza Dalva Ruguê Rios, que foi muito atuante no ambiente escolar, tanto como diretora do Grêmio Estudantil, como funcionária na biblioteca da escola normal, durante o tempo em que lá estudou.

Com o segundo grupo o procedimento foi semelhante. Fizemos contatos telefônicos com um grupo maior. Entretanto, não houve um momento de confraternização, pois as egressas eram de turmas diferentes. Depois, gravamos entrevistas com apenas duas ex-alunas: Ineida de Oliveira Marques Madeira (turma de 1961) e Helenice Helena Brandão Salomão (turma de 1963), mas também pudemos contar com curtos depoimentos escritos fornecidos por outras duas que não se mostraram dispostas a se submeterem ao processo da gravação e preferiram fornecer informações sobre fatos pontuais, de próprio punho, a saber: Maria Ubaldina de Andrade Teodoro (1954) e Delourdes Aparecida Franco (1968). Além destas ainda contamos com a colaboração de duas ex-professoras da instituição: a de História e Filosofia da Educação, Wanda Ferreira Prado (atualmente residindo em Sorocaba, até onde nos deslocamos para encontrá-la) e uma de Educação Física: Anita Pucci de Martino¹⁵.

Acrescentamos nessa relação mais uma entrevista (realizada cronologicamente depois das acima relatadas) com Hermantina Riccioppo, egressa da segunda fase de funcionamento da Escola Normal Oficial e concluinte de 1937; e, ainda, alguns encontros, mas sem gravação, com Noemy Junqueira Passos Pereira, concluinte de 1935, que nos cedeu sua monografia de conclusão de curso como fonte a ser explorada, em busca de dados do nosso interesse. Isto totalizou doze participações de colaboradoras que nos forneceram informações, documentos escritos e iconográficos (fotos, certificados, convites de formatura, caderno escolar, monografia) e suas memórias, as lembranças (atualizadas), ou os fragmentos sobre o que vivenciaram naqueles tempos do passado.

As entrevistadas foram feitas face a face, entre a pesquisadora e a informante, a partir de algumas questões semi-estruturadas, mas não padronizadas para todas, pois, consideramos as recomendações propostas por Lüdke (1986), no sentido de não haver a imposição de uma ordem rígida de questões. Assim, a conversa pode fluir como um bate papo, quase informal, em que procuramos estimular a entrevistada a discorrer sobre a pergunta que lhe era feita; e, a partir da sua resposta, buscamos interagir, ou seja, fazer outra pergunta com vistas a aprofundar ou esclarecer a informação dada anteriormente, de modo que trouxesse as matérias de sua memória da forma mais fluida possível.

De maneira geral, foram momentos muito agradáveis para ambas as partes: as entrevistadas depositárias das experiências vividas e então trazidas à baila sentiram-se valorizadas e foram muito participativas, abriram seus corações e mentes à pesquisadora-

¹⁵ A ex-professora de Educação Física da Escola Normal Oficial de Uberaba, Dona Anita Pucci, foi entrevistada por ser filha de Boulanger Pucci, Prefeito da cidade entre 1947 e 1951, época da reabertura e primeiros anos de funcionamento da instituição em sua terceira fase. Poucos meses depois de nos conceder uma entusiasmada entrevista ela veio a falecer.

entrevistadora, ávida por informações, a que teria acesso somente por meio dessas conversas. Assim, procurou se pautar por atitudes de respeito, cumplicidade e gratidão. Ao final sempre estávamos ambas realizadas e com a impressão de que havíamos tido uma conversa proveitosa.

As entrevistas foram gravadas em áudio, em seguida transcritas e retornadas às entrevistadas para conferência e autorização de uso¹⁶, e praticamente não houve censura da parte das informantes quanto ao que fora dito e estava registrado. A partir desse momento, ou dessa etapa do trabalho, aquilo que foi falado, explicado ou esclarecido pelas colaboradoras e, questionado, escutado e gravado pela entrevistadora, passou a ser também um registro escrito, do qual a pesquisadora pode se valer como qualquer outro documento de arquivo, ou seja, passou a consultá-lo como uma leitora. Em sintonia com Paul Ricoeur (2007, p. 176) “O momento do arquivo é o momento do ingresso na escrita da operação historiográfica. O testemunho é originalmente oral; ele é escutado, ouvido. O arquivo é escrita; ela é lida, consultada. Nos arquivos, o historiador profissional é um leitor”. Nesse ponto, retomamos o pensamento de Certeau (1996), para quem no trabalho de coleta de fontes ocorre uma espécie de repartição cultural, e tal gesto acaba por mudar o lugar e o estatuto do documento e também por constituir os dados-arquivos, sobre os quais se debruçará – agora na esteira de Ricoeur (2007) –, o “pesquisador-leitor”.

O uso de fontes orais na pesquisa histórica suscita a necessidade de se esclarecer se tal utilização consiste em uma técnica ou um método de pesquisa. Com relação a esses aspectos, o uso foi conforme a primeira proposição, uma vez que as entrevistas foram feitas após haver sido colecionada e catalogada uma base documental, a qual os depoimentos, (embora indispensáveis de acordo com os objetivos propostos) vieram a complementar, esclarecer e avivar, pois, segundo Meihy (2000, p. 31): “Como técnica, [...], deve-se supor que exista uma documentação paralela, escrita ou iconográfica, e que os depoimentos entrariam como mais um complemento.” Todavia, acreditamos que o pesquisador, diante dos documentos do passado e dos documentos produzidos no presente, por meio das entrevistas, promove uma dialética entre ambos: ora o documento escrito concorre para ajudar na leitura dos dados da entrevista, ora ocorre o inverso, conforme teorizado por Ricoeur (2007). Isto, entretanto, não significa um confronto, uma vez que o primordial é somar informações com vistas a

¹⁶ As entrevistadas (e também as que forneceram depoimentos escritos) assinaram um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, segundo o modelo sugerido pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e, no ato da entrevista utilizamos um protocolo, que incluiu os seguintes componentes, dentre vários sugeridos por Creswell (2007, p. 194): cabeçalho, instruções para as entrevistadas (declarações de abertura), as principais questões de pesquisa e espaço para o pesquisador registrar notas reflexivas.

aproximar-se, tanto quanto possível, das práticas realizadas pelos professores e vivenciadas pelas alunas nas aulas da disciplina História da Educação, no interior do recorte temporal estabelecido.

O problema central desta pesquisa pode ser sintetizado na seguinte indagação: Como se configurou historicamente o percurso institucional da disciplina História da Educação no âmbito externo e o seu ensino no plano interno da Escola Normal Oficial de Uberaba (MG), no período de 1928 a 1970?¹⁷ Essa questão norteadora da investigação carrega em seu arcabouço outros questionamentos complementares e necessários, uma vez que, formulada de acordo com o pensamento já explicitado, ora retomado, e que encerra o seguinte princípio: “A história das disciplinas escolares não se confina aos *textos programáticos, seus contextos e processos de definição*, envolve também os processos e os produtos de uma realização didática e pedagógica” (MAGALHÃES, 1999, p. 67). Grifos nossos.

Nesse sentido, reafirmamos que a pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar não pode se restringir aos aspectos relacionados apenas às singularidades do trabalho docente no interior de uma escola, ou seja, aos processos e produtos de uma realização didática e pedagógica; uma vez que se faz necessário identificar essa instituição e ultrapassar os muros escolares em busca de caracterizar a modalidade de curso no qual é ministrada. Para isso, é preciso explicitar outros aspectos, a saber: as finalidades do ensino no referido curso; os currículos propostos, e em vigor, no período do recorte temporal; os textos programáticos da disciplina investigada, seus contextos e processos de definição, que acabam por abranger espaços sociopolíticos mais amplos do Estado e do País. Assim, propomos problematizar mais amplamente, a questão inicial desdobrando-a em indagações mais específicas, com vistas a compreender melhor, tanto a trajetória histórica e a configuração do Curso Normal, quanto da disciplina História da Educação como componente curricular prescrito e ministrado nesse nível de ensino. Assim, acrescentamos as seguintes questões:

¹⁷ Em resposta a tal questionamento não formulamos hipótese a ser testada. Apresentamos três motivos principais para justificar tal atitude: Primeiro, trata-se de uma pergunta muito ampla, que contempla variáveis em diferentes dimensões espaços-temporais e, portanto, difícil de ser respondida sinteticamente por meio de uma (ou algumas) hipótese (s); segundo, nosso desconhecimento sobre a história desta disciplina, contribuiu para o fato de não termos parâmetros para construir hipótese (s); e, por último, nossa pesquisa é qualitativa. Nesse tipo de investigação, não se obriga a levantar hipótese (s) *a priori*, uma vez que isto pode significar um trabalho infrutífero. Segundo Creswell (2007, p. 186) a pesquisa qualitativa é de difícil pré-configuração em seus estágios iniciais, pois, podem surgir diversos aspectos durante o estudo e conduzir a mudanças, quanto às questões da pesquisa, quanto às perguntas a serem feitas aos entrevistados, quanto à própria coleta de dados, ao que acrescentamos: e também quanto à formulação de uma hipótese.

- Quando, onde, por que e como surgiram os primeiros cursos para formar professores primários? Como se constituiu o campo disciplinar da História da Educação?
- Quais contextos marcaram o surgimento dos cursos normais no Brasil, em Minas Gerais e, em Uberaba? Quais os vestígios do ensino de conteúdos de História da Educação no interior dos currículos desses primeiros cursos mineiros? Quando foi instituída essa disciplina como componente curricular autônomo nos cursos de formação de docentes do Estado de Minas Gerais e em qual contexto?
- Quais leis tratam desta disciplina? Que características e finalidades explícitas possuem as legislações, estadual e federal, instituidoras da disciplina? Como são os enunciados desses textos legislativos? O que eles contêm e determinam de maior relevância para o curso e principalmente à disciplina?
- Quais as características concretas do ensino, ou como eram as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas aulas de História da Educação no curso de formação de professores da Escola Normal Oficial de Uberaba (de 1928 a 1970)? Quais os conteúdos eram ministrados? Quais as metodologias das aulas? Como eram os exercícios e as provas? E quais os resultados do ensino?
- Nas aulas de História da Educação quais eram as formas de uso e o lugar do manual pedagógico da disciplina? Era usado por cada aluna individualmente? Só pelo professor? Ficava na biblioteca e era objeto de consulta? Em caso da existência de um manual, seria possível sua identificação?
- Quais os perfis dos docentes (origem geográfica, sexo, formação, recrutamento e traços pessoais) e dos discentes (origem geográfica e socioeconômica, sexo e provável destino)?
- Em que esta disciplina influenciou na formação dos (as) normalistas?

Para situar historicamente a gênese dos primeiros cursos normais no mundo, e depois, os brasileiros, os mineiros e na cidade de Uberaba, realizamos estudos bibliográficos sintéticos quanto aos cenários socioeconômicos, políticos e culturais nesses âmbitos, para além do recorte temporal, isto é, antecedentes a 1928; ou seja, recuando até meados do século XIX¹⁸; época em que se deu o surgimento desse tipo de curso no Brasil. Isto envolveu,

¹⁸ Nesse ponto se faz oportuna uma justificativa: ao tratar do surgimento dos primeiros cursos de formação de professores para atuarem no ensino elementar, que se deu em alguns países europeus, foi feita uma digressão aos

também, um levantamento sobre a legislação educacional do período, principalmente no Estado de Minas Gerais, para identificar o momento da inclusão da disciplina no currículo do ensino normal. Para reconstruir a memória histórica das práticas cotidianas na instituição, além dos documentos escritos levantados nos arquivos escolares, contamos com os dados obtidos por meio das entrevistas com a Professora Wanda Prado e as ex-alunas e, ainda, com os materiais que essas nos cederam.

Todos esses procedimentos que envolveram tanto o uso de fontes primárias, quanto secundárias, se efetivaram no intuito de concretizar esta pesquisa, cujo objetivo geral é investigar a trajetória ou o percurso da disciplina “História da Educação”, desde a constituição do campo disciplinar até as transformações sofridas na década de 1960, a fim de compreender o seu significado na formação de normalistas na Escola Normal Oficial de Uberaba no decorrer do intervalo situado entre 1928 e 1970, mediante análise dos saberes e valores trabalhados ou transmitidos por meio das práticas docentes e discentes no cotidiano escolar (currículo real), em face aos textos legais (prescritivos), aos métodos de ensino vigentes, às tecnologias em uso e às formas de avaliação.

Com vistas à concretização desse objetivo geral uma série de objetivos específicos foi elencada, dentre os quais se incluem:

- Delinear e contextualizar historicamente o percurso da escolarização normal desde sua gênese europeia seguida pela brasileira, também a institucionalização dessa modalidade em Minas Gerais e, por fim, a criação da primeira escola normal em Uberaba em 1881 (instalada em 1882);
- Ressaltar sinteticamente alguns aspectos antecedentes ao recorte (isto é, antes 1928) enfocando os currículos do ensino normal mineiro, com vistas a perceber vestígios que denotassem um pré-curso no percurso histórico de institucionalização da disciplina História da Educação;
- Investigar na legislação mineira desde 1928 (ano da inclusão da disciplina no currículo estadual) quais foram: as finalidades atribuídas à escola de formação normal, por ocasião da reforma de ensino daquela época; as prescrições oficiais da institucionalização da disciplina História da Educação, ou seja, suas finalidades explícitas (no texto da lei), a listagem dos seus conteúdos programáticos e as orientações metodológicas para o seu ensino;

séculos XVII e XVIII. Isto foi percebido como uma necessidade para possibilitar uma melhor contextualização dos cursos normais no interior dos quais se deu o surgimento da disciplina investigada.

- Destacar na *Lei Orgânica do Ensino Normal* (Decreto-Lei 8.530 de 02 de janeiro de 1946) – primeira lei federal que promoveu certa unificação em nível nacional desta modalidade de ensino –, os aspectos mais relevantes quanto à nova configuração desses cursos e da disciplina em questão, bem como, verificar na lei mineira que a regulamentou (Decreto-Lei nº 1.873, de 28 de outubro de 1946), quais os contornos definidos, no âmbito do Estado, para o curso e para a disciplina.
- Verificar as modificações introduzidas na configuração da disciplina ao longo do tempo pesquisado quanto aos aspectos prescritivos e cotidianos, isto é, se houve algum rearranjo no que tange aos conteúdos, objetivos, nomenclatura, número e distribuição semanal das aulas, principalmente em momentos cruciais de reformas do ensino, como em 1961 (devido à decretação da 1ª LDBEN/61);
- Explicitar e analisar as práticas docentes rememoradas, durante as entrevistas com a professora e as ex-alunas, com vistas a perceber possíveis marcas desse ensino na vida profissional ou pessoal dessas egressas.

Dois conceitos são fundamentais nesta pesquisa: o de currículo e o de disciplina. O vocábulo, currículo, assim como as palavras, educação, escola e disciplina, segundo Goodson (1995, p. 7-8) não possuem nem significados, nem conteúdos fixos e permanentes, uma vez que estão em constante transformação; que não pode ser confundida com evolução ou com um contínuo aperfeiçoamento, pois no decorrer das mudanças, ao longo do tempo, estas se marcam por rupturas e descontinuidades.

Para Chervel (1990, p. 177-8), o termo disciplina também passou por diferentes acepções no decorrer do tempo. Até o final do século XIX significava apenas vigilância, repressão e/ou ensino de condutas¹⁹. Na transição do XIX ao XX, o verbo disciplinar tomou, no campo da Pedagogia, o sentido de ginástica ou exercício intelectual; consequência, entre outros fatores, dos movimentos ocorridos por volta de 1870, de cientificação da pedagogia; de repensar a formação primária no intuito de promover o desenvolvimento da razão e das faculdades de combinação e invenção, por meio do disciplinamento da inteligência das crianças e, não mais, mediante a inculcação dos conhecimentos por meio da simples memorização²⁰. Num segundo momento, já nos primeiros anos do século XX, esse uso

¹⁹ Embora Foucault, na obra *Vigiar e Punir*, segundo Chervel (1990, p. 222, nota nº. 06) ainda atribua, à palavra disciplina, esse significado.

²⁰ Nessa época também foi sistematizado e começou a ser introduzido nas escolas o método intuitivo de ensino que passou então a ser considerado o método mais eficiente e adequado para ensinar os alunos das escolas populares em expansão, isto é, para instruir e educar as crianças, filhas dos componentes das classes

generalizado foi particularizado, pois, disciplina passou a designar aquelas matérias de ensino que contribuíam para o exercício intelectual, o que opunha as matérias de conteúdo literário às de conteúdo científico. Nessa dinâmica, disciplina escolar, a partir do final da I Guerra Mundial,

Torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências de formação do espírito. [...]. Uma *disciplina* é igualmente, para nós, em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento do conhecimento e da arte (CHERVEL, 1990, p. 180).

Todavia, o autor em referência, atribui à escola certa autonomia na construção das disciplinas escolares (não comungando, portanto, do princípio da simples transposição didática) ao considerar que essas são criadas historicamente pela escola, na e para a escola, e que a gênese de uma disciplina, num determinado tempo, tem relação com alguma finalidade. Nessa perspectiva, os papéis da escola e da pedagogia são mais significativos, pois a pedagogia se torna um elemento interno da engrenagem escolar, cujo papel é transformar os ensinamentos em aprendizagens; e, a escola, por sua vez, não pode ser vista como o lugar do conservadorismo, da inércia e da rotina. Tais constatações o levam a afirmar:

Fruto de um diálogo secular entre os mestres e os alunos, elas [as disciplinas escolares] constituem por assim dizer o código que duas gerações, lentamente, minuciosamente, elaboram em conjunto para permitir a uma delas transmitir à outra uma cultura determinada. A importância dessa criação cultural é proporcional à aposta feita: não se trata nada menos do que da perenização da sociedade. As disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio (CHERVEL, 1990, p. 222).

Depreende-se dessa observação que, na constituição de uma disciplina escolar, há muitas questões em jogo e se, por um lado, são trazidos elementos culturais externos à escola, por outro lado, a disciplina se efetiva no plano interno de uma instituição, nas ações dos docentes e discentes. Assim, a pesquisa sobre uma determinada disciplina, sobre como foi introduzida, a sua gênese, qual a sua função, ou para que ela serve, como funciona, e quais os resultados do seu ensino, oferecem condições de possibilidades para perceber como se deu sua efetivação ou concretização, além de desvelar uma história singular da escola em foco,

trabalhadoras (Ver em: TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **“Uma vez normalista, sempre normalista”**: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Curitiba (SC): Insular, 2008).

mediante a descrição dos trabalhos de educação e ensino ministrados por docentes identificados a alunos específicos, configurando-se uma cultura escolar característica de determinada instituição, mas em consonância com as finalidades da educação em vigência numa certa época.

Ao pesquisar uma disciplina de ensino, está se tratando de um dos elementos da cultura escolar; expressão que é cuidadosamente definida em Julia (2001) por meio dos seguintes dizeres:

É necessário, justamente, que eu me esforce em definir o que entendo aqui por cultura escolar; tanto isso é verdade que esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: [...] (JULIA, 2001, p. 10-1).

Nesse sentido, Chervel (1990) e Julia (2001) apresentam pensamentos similares, pois, para ambos, a história de uma disciplina escolar envolve espaços que vão além dos muros da escola, que é, por sua vez, onde se constrói parte do currículo escolar; ou seja, onde são construídas as normas que serão concretizadas mediante as práticas de quem atua na sala de aula, junto aos alunos transmitindo conhecimentos e condutas para atender a determinadas finalidades próprias de uma época.

Assim, a cultura escolar, de certa forma, está inscrita nos processos de discussão para a constituição dos currículos escolares e de concretização desses, pois os envolvidos, em ambos os momentos, são basicamente os mesmos, uma vez que, dela participam em maior ou menor nível, diversos estratos e elementos da sociedade, desde os ligados diretamente à escola: direção, professores, alunos e familiares, até aqueles que ocupam outros lugares sociais, fora da escola, tais como: legisladores, administradores, empresários, políticos, entre

outros. Dados os espaços de poder que esses últimos ocupam, eles discutem e projetam um modelo de sociedade a ser construída por meio da escola; que garanta, em geral, a conservação de seus lugares privilegiados e/ou mantenha as hierarquias e divisões sociais.

Nesse processo de construção, os currículos vão fazendo as suas próprias histórias, revelando as suas identidades e as relações sociais de suas produções, por meio das marcas, sinais ou fontes que, simultaneamente, durante esse processo, também, são produzidas.

O currículo visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção. Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto na sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos) vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é uma relação social (SILVA, 1999, p. 10).

Em busca de complementar e, também, reafirmar certos aspectos apontados acima por Silva (1999), recorre-se novamente a Goodson, (1995) que tece as seguintes considerações sobre a constituição de um currículo:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. [...]. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente válidos* (GOODSON, 1995, p. 8). Grifos do original.

Portanto, o processo de constituição do currículo não obedece a fatores lógicos, lineares, de racionalidade, não é neutro, não é evolutivo, não é tampouco resultado da imposição dos grupos dominantes sobre os dominados; e a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados, reproduzidos, conservados e transmitidos às futuras gerações é permeada por disputas, conflitos e arbitrariedades. Assim, para o autor em foco, essa dinâmica acaba por promover uma espécie de “condensação social”, em que diferentes grupos projetam suas visões e expectativas para definirem as disciplinas, os conteúdos e os saberes selecionados para serem trabalhados na educação escolar institucionalizada. Ocorre assim a constituição ou uma eleição dos “problemas” sociais, bem como uma seleção do “conhecimento digno de ser

transmitido às futuras gerações” (GOODSON, 1995, p. 9), sob a forma de ensino e aprendizagem na escola, por meio das disciplinas escolares, cujos conteúdos, “[...] provêm dos saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados ‘âmbitos de referência dos currículos’ (Cf. MOREIRA e CANDAU, 2077, p. 22). Esses âmbitos de referência por sua vez, estão relacionados ou são constituídos por algum campo de conhecimento. Por isso foram elaboradas perguntas ou definidos objetivos nos seguintes sentidos: Como e onde se deu a gênese da disciplina História da Educação? Como se formou o campo de conhecimento dessa disciplina? E quando e como se deu a sua introdução nos cursos de formação de professores primários no Estado de Minas Gerais; e ainda, quais eram os conteúdos dos programas propostos para esses cursos?

No desenvolvimento desse texto, procuraremos responder a estes e aos tantos outros questionamentos e objetivos definidos e explicitados nesta introdução. Tais respostas serão buscadas tendo como apoio os conceitos de currículo, de disciplina e de cultura escolar apresentados, que acabam também por sugerir uma metodologia para conduzir esta pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa aos dados coletados nas fontes. O texto narrativo/descritivo e analítico que se segue está estruturado em três partes, cada uma com dois capítulos.

Na primeira parte – *Sobre os cursos normais e a disciplina História da Educação: dos primórdios a institucionalização e as prescrições para o ensino em Minas Gerais* –, tratamos dos contextos mais amplos relativos à gênese da escola normal (na Europa, no Brasil e em Minas) e da disciplina História da educação nesses mesmos espaços. Temporalmente partimos dos primórdios da organização desses cursos, mas enfocamos, sobretudo, o século XIX, no Capítulo 1; depois – no Capítulo 2 –, explicitamos o perfil dos cursos normais mineiros, nas duas primeiras décadas do Século XX, bem como, as reformas pelas quais foi passando, detendo de forma especial naquela que instituiu a cadeira denominada “História da Civilização, particularmente História dos Métodos e Processos de Educação”, nos anos finais da década de 1920.

Na segunda parte *Da escola normal uberabense, dos vestígios do ensino escolar de História da Educação, das novas prescrições, e mudanças educacionais em âmbito estadual e federal* –, no Capítulo 3, nos aproximamos da Escola Normal Oficial de Uberaba (1928-1938) e abordamos sua identidade histórico-institucional, com apreço ao tipo de ensino que desenvolveu no contexto do escolanovismo, bem como as prescrições oficiais relativas ao ensino de História da Civilização e da Educação contidas na *Revista do Ensino* e ainda, as singularidades relativas ao professor dessa escola uberabense, responsável pelo ensino da

disciplina investigada. No Capítulo 4, apresentamos um novo programa proposto oficialmente (em 1933) pelo governo mineiro para o ensino de “História da Civilização, particularmente História dos Métodos e Processos de Educação” e também, procuramos mostrar, num âmbito mais amplo, da esfera federal, as mudanças que atingiram os cursos normais e disciplina a partir da *Lei Orgânica do Ensino Normal* em 1946.

Na última parte – *A história da Escola Normal Oficial de Uberaba e da disciplina nos planos, prescritivo e do ensino* –, abrange cronologicamente, o período de 1948 a 1970, em que o quinto Capítulo é dedicado às identificações, histórico-institucional da escola normal uberabense e dos professores, Leôncio F. do Amaral e Wanda F. Prado, que ministraram *História e Filosofia da Educação*. No sexto capítulo, tratamos da história dessa disciplina nos planos, prescritivo (apresentando o programa mineiro) e do ensino, por meio das práticas pedagógicas desses docentes, atuantes entre 1950 e 1969, bem como as transformações que se deram nos planos internos e externos à instituição escolar, entre o final da década de 1960 e o início de 1970.

PRIMEIRA PARTE

***Sobre os cursos normais e a disciplina História da Educação: dos primórdios
a institucionalização e as prescrições para o ensino em Minas Gerais***

1

GÊNESES DOS CURSOS NORMAIS E DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DA EUROPA AO BRASIL E MINAS GERAIS

A construção disciplinar da História da Educação deve ser vista à luz de três processos simultâneos: a estatização do ensino, a institucionalização da formação de professores e a cientificação da pedagogia (NÓVOA, 1996, p. 418).

1.1 Modernidade, escolarização e profissão: breves considerações

O exercício do trabalho docente²¹ existe desde a Antiguidade e, assim, antecede à existência de cursos de preparação de professores, como profissão e/ou profissional do ensino em instituições específicas para tal fim. Contudo, a percepção da necessidade de se formar esses profissionais surgiu desde o século XVI em países da Europa. Nos dois séculos seguintes, deram-se as primeiras tentativas de implantá-los. Entretanto, a concretização desse processo ocorreu a partir do século XIX, com a criação dos cursos normais nas escolas públicas estatais que foram se organizando no contexto da modernidade.

²¹ “Etimologicamente, docência significa ação de ensinar, está vinculado ao radical do verbo latino *docere*, cujo sentido se expressa por ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender (ARAÚJO, 2011a, p. 6).

A modernidade é tomada aqui, a partir de uma concepção bem simplificada, apresentada por Giddens (1991, p. 11), que a define como “[...] estilo de vida, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência.” Tal concepção associa, inicialmente, a modernidade a um longo período de tempo: praticamente os últimos quatro séculos da história da humanidade; e também a uma localização geográfica de onde se irradiou: a Europa.

Para Rouanet (1993) numa certa etapa da história do Ocidente os processos de racionalização se aceleraram, se interpenetraram, reforçando-se mutuamente, e provocaram inovações em cadeia, destruindo as bases da sociedade tradicional. Tais processos foram muito influenciados de um lado, pela Reforma protestante, e de outro pelo fenômeno da Ilustração, do que derivaram dois princípios básicos que marcaram a modernidade: racionalização e secularização.

Em sintonia com o autor acima observamos, sinteticamente, que a Ilustração reforçou as transformações históricas que vinham se operando, desde o XVI e XVII, em direção à modernização; ao dar suporte e fundamentação teórica, filosófica e metodológica aos processos revolucionários que ocorreram no XVIII: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial²².

Todavia, vale lembrar também que: “A modernidade não é [...] pura mudança, sucessão de acontecimentos; ela é difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica, administrativa. Por isso, ela implica a crescente diferenciação dos diversos setores da vida social: política, economia, vida familiar, religião, [...]” (TOURAINE, 1994, p. 17). Ou seja, ela produziu e consolidou modificações gerais em vários setores (geográfico, econômico, político, social, ideológico e cultural) e em diversos níveis, incluindo tanto os aspectos das relações macro entre os Estados, organizados sob um novo modelo, quanto na vida particular e prática dos cidadãos entre si.

A educação foi colocada em pauta entre as ações dos governos no sentido da escolarização – por meio de redes de escolas para todas as classes –, patrocinada e organizada pelos Estados, que detêm então o monopólio da força e dos saberes. Nesse ponto é oportuna a seguinte observação: “Mesmo quando outros valores parecem entrar em jogo, como a

²² Para Manacorda (2004) a Revolução Industrial é decisiva para o processo de escolarização moderna. A industrialização mudou as condições e as exigências da formação humana, uma vez que para as massas expropriadas, no ambiente da fábrica, de nada lhes valia o saber artesanal antigo e, também, não possuíam nenhum saber sobre as técnicas modernas do mundo industrial. Com isso, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional passará a ser o tema da educação moderna.

democracia ou a autonomia da razão, o que se esconde atrás deles é sempre um desempenho mais eficaz do sistema econômico, político ou cultural” (ROUANET, 1993, p. 121). Isto é, a organização da educação estatal, na maioria dos países do mundo ocidental, durante a modernidade, foi bandeira da construção de um Estado eficaz, eficiente, ou, em síntese, moderno.

Assim, de um lado, os processos de escolarização elementar e normal, iniciados no século XVIII, avançam e se concretizam no XIX, em grande parte dos países da Europa e da América (em especial nos EUA. Porém, neste contexto, o Brasil se marca por aspectos peculiares, cujo processo estendeu-se até as décadas iniciais do século XX). De outro lado, as famílias passam a delegar à escola de Estado a educação dos seus filhos. Nesse sentido, segundo Veiga (2002, p. 99): “A grande revolução do século XIX foi exatamente a substituição da pedagogização das relações sociais pela escolarização; mais que tornar gestos e ações previsíveis, foi preciso indicar o caminho da produção de previsibilidade, [...] para toda a sociedade”. Sob tal perspectiva,

A invenção da escola nesse tempo foi dotada dos instrumentos necessários para a pedagogização das relações sociais, instrumentos estes que estiveram em consonância com os processos de produção das novas configurações sociais: tempo, espaço, manuais, métodos, disciplinas escolares (VEIGA, 2002, p. 99).

Quanto ao conceito do termo escolarização, Desaulniers (1992, p. 98) afirma que é importante distinguir entre si os fenômenos educação e escolarização, pois o primeiro refere-se aos processos pelos quais a escola tende a socializar as gerações jovens e o segundo trata-se dos aspectos ligados à presença de alunos nas instituições escolares. Assim,

[...], a escolarização, além de designar ‘a freqüência à escola por uma parte da população’, possui outro aspecto ‘que se manifesta pela instituição escolar sob a forma dos alunos potenciais a recrutar e os alunos presentes a serem atendidos. Desse ponto de vista, a escolarização tem uma dimensão das atividades da instituição escolar’. [...]: mesmo que todos os seus determinantes não dependam da instituição escolar, a sua completa configuração e constituição só é possível através da instituição (DESAULNIERS, 1992, p. 98).

Ao fazer uso do termo escolarização, além de referirmos ao “estabelecimento de processos e políticas concernentes a ‘organização’ de uma rede, ou redes, de instituições, pretensamente formais, responsáveis [...] pelo ensino [...]” (FARIA FILHO, 2007, p. 194), seja em nível elementar ou mais aprofundado, devemos considerar, em sintonia com

Desaulniers (1992), a existência concreta de instituições escolares em funcionamento que atendem a uma demanda de alunos frequentes, e que também devem estar organizadas para atender a uma demanda potencial – com todas as especificidades, implicações e necessidades inerentes a tal população e à comunidade escolar onde esta se insere. Em síntese: para uma compreensão relativa à configuração de um processo de escolarização é necessário, ou até mesmo mais produtivo, a realização de um estudo sobre instituições determinadas, concretas, bem como, das políticas que as estabeleceram.

A escolarização em nível elementar e a de formação de professores ocorreram no interior de um processo complementar e simultâneo, uma vez que as escolas normais foram configuradas, inicialmente, de acordo com a concepção: “[...] da escola normal como padrão e modelo, com o intuito de normalizar e regularizar todas as outras escolas” (ARAÚJO, 2011a, p. 01). Nesse sentido, entendemos que a escolarização secundária, de formação do docente primário, ou em outras palavras, a criação de redes de cursos normais, inicialmente em países europeus, deu-se sob viés democrático – no sentido de ampliar as clientelas, primária e secundária, a serem atendidas, mediante a demanda que passou a existir no século XIX – e objetivando, como sinal dos tempos modernos, certa eficiência e qualidade, dados por meio de um preparo profissional, uma vez que profissão

[...] é um termo que designa peculiarmente historicidade: não se ganha uma profissão, como se fosse um dom ou uma doação, mas prepara-se para ela; manifesta-se ela dinamicamente, o que implica também relações com a divisão social do trabalho, marcante, sobretudo desde o século XIX, quando se firmam a industrialização, a urbanização, a tecnificação; vinculada a tal dinâmica socioeconômica, a emergência do mundo das profissões promoveu a necessidade da aprendizagem para se tornar profissional; nessa direção é que se deve compreender a necessidade, bem como as políticas correspondentes à constituição da escolarização primária, secundária e superior, ainda que em continuidades diversas pelos diferentes países europeus, [...] (ARAÚJO, 2011a, p. 8).

Expostos esses conceitos introdutórios trataremos sobre a gênese dos cursos de formação docente no contexto da modernidade em dois países europeus: França e Alemanha. O primeiro por se constituir em modelo para o ensino brasileiro e o segundo pelo seu pioneirismo. Contudo, não se pode deixar de assinalar as influências recíprocas entre ambos e, conforme destacado na epígrafe, a institucionalização da formação de professores (ou profissionalização docente) e a estatização e popularização do ensino (ou seja, a ampliação da escolarização pública), constituíram-se em processos importantes para a construção da disciplina História da Educação.

1.2 Dos antecedentes (Séc. XVI) à consolidação dos cursos normais na Alemanha (ou Prússia) e França do século XIX

Antes de descrever os processos pelos quais passaram certos países europeus em direção à consolidação da escolarização pública estatal, durante o século XIX, torna-se interessante mencionar que, nos séculos anteriores, ocorreram movimentos no sentido da fundação de escolas mantidas com os recursos públicos e o estabelecimento de frequência obrigatória.

Os primeiros a acenarem quanto a esses aspectos foram os reformadores protestantes. De fato, Lutero, ainda no século XVI, atuando na região dos Estados que viriam a compor mais tarde a Alemanha, liderou campanhas em favor da criação de escolas, por meio da ação das autoridades públicas, considerando que esta era uma necessidade social; mas priorizava o ensino sob um caráter de formação religiosa, nos princípios da doutrina cristã reformada. Segundo Araújo; Freitas e Lopes (2008, p. 14) outra preocupação de Lutero era quanto à formação de docentes, pois em 1524, esse religioso defendia a ideia de que, para “ensinar e educar bem as crianças, é necessário gente especializada”. Nesse cenário, infere-se que para ser professor a pessoa deveria ser preparada, isto é, deveria aprender o que ensinar e como fazê-lo.

No século XVII, os princípios educacionais da Reforma protestante ultrapassaram as fronteiras do velho continente, pois os fugitivos das guerras e perseguições religiosas na Europa migraram para a América do Norte e trouxeram ideias calvinistas e puritanas para essa terra que passaram a colonizar. Em contrapartida, nos países católicos (França, Itália, Espanha, Portugal), bem como em suas colônias americanas, em consequência das ações da Contrarreforma (com vistas a fortalecer o catolicismo), o monopólio do setor educacional permanecia nas mãos das ordens religiosas (com destaque para a dos Jesuítas) e de seus colégios, ou a cargo da própria Igreja Católica, por meio das escolas do claustro, da paróquia ou do convento (LUZURIAGA, 1959, p. 12-22).

Todavia, duas congregações católicas francesas foram precursoras quanto à formação de professores. A primeira, dirigida pelo abade Carlos Démia (1636-1689), que além de fundar escolas gratuitas para crianças pobres (meninos e meninas) em bairros de trabalhadores, fundou o Seminário de São Carlos (Lyon) em 1666, para formar professores e sacerdotes para as paróquias rurais (NUNES, 1981, p. 103-4). A outra foi a Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs de São João Batista de La Salle (1651-1719),

[...] dedicada inteiramente ao ensino elementar no início [...] depois [foi] estendendo as suas atividades ao ensino colegial e profissional. Essa tarefa educativa ficou assegurada não só através da corporação docente como, também, por meio da iniciativa de São João Batista de La Salle de fundar escolas normais para os Irmãos e para eventuais candidatos leigos, a fim de formar os mestres para o ensino nas escolas da cidade e nas escolas do campo. La Salle abriu o noviciado para a formação de novos Irmãos e fundou a primeira Escola normal ou Seminários de mestres, cronologicamente a primeira escola desse tipo formalmente organizada na Europa, em 1684 (NUNES, 1981, p. 142-4).

Não se pode, portanto, deixar de pontuar que as escolas destinadas a formar professores tiveram suas gêneses ligadas à atuação de elementos do clero e foram organizadas no interior de seminários. Isto, até certo ponto, é consequência direta do fato de essas escolas confessionais terem se constituído desde a Idade Média. No entanto, também resulta da ação empreendida pelos eclesiásticos de preservarem, ao longo dos tempos, sua cultura e ministrarem um ensino voltado para a divulgação dos dogmas da religião, mediante a formação de clérigos. Contudo, foi no século XVIII que ocorreram avanços no sentido dessa modalidade de ensino passar a contar com as iniciativas dos governantes de Estados Nacionais europeus, num processo que se consolidaria no XIX.

Nessa perspectiva, há o caso da **Prússia**²³ que, no início do século XVIII, era governada por Frederico Guilherme I. Segundo Luzuriaga (1967), com vistas ao engrandecimento, ou eficiência do Estado prussiano, o imperador Frederico investiu na formação de bons súditos e bons soldados, por meio da educação. Em 1717, baixou um decreto em que aplicava o princípio da obrigatoriedade escolar no ensino elementar. Todavia, um aspecto importante no referido decreto é o fato de ser colocada em prática a ideia de um grande representante do pietismo²⁴, Francke (1663-1727), sobre a necessidade de se preparar bons mestres.

Assim, entre 1732 e 1748, são criados nas cidades de Stettin, Magdeburgo e Berlim, os Seminários de Professores, para preparar docentes. Estas “[...] são as primeiras Escolas Normais de Estado na Europa” (LUZURIAGA, 1967, p. 152). Portanto, nota-se a precedência do sistema público estatal prussiano (ou alemão) sobre os demais. Apesar disso,

²³ Trata-se do mais proeminente Estado germânico, o qual liderou o processo de unificação alemã, no final do século XIX. Porém, no século XVIII, já exercia tal liderança sobre os demais territórios que, depois, compuseram o Estado Nacional alemão ou o Império Alemão.

²⁴ O Pietismo consistiu em uma seita protestante surgida em contraponto ao formalismo da religião luterana, após as aflições, a paganização dos costumes e as desilusões produzidas pela Guerra dos Trinta Anos. O Pietismo, ao mesmo tempo, que combatia o racionalismo no domínio teológico, as querelas doutrinárias protestantes e o mundanismo nos costumes, propunha um cristianismo mais sentimental, mais dependente do coração que da razão, e apontava à educação a tarefa de converter os jovens mundanos e pecadores a uma vida religiosa mais interior, austera e fervorosa (NUNES, 1981, p. 95).

no século seguinte, ao lado de mudanças políticas, ocorrerá um aperfeiçoamento nesse sistema.

O Império alemão, liderado pela Prússia unificou-se durante a segunda metade do século XIX – em 1871, no governo de Guilherme I, sob a liderança do chanceler Otto Von Bismarck – e logo emergiu como potência mundial. Para Eby (1976, p. 462) isto foi resultado da hegemonia da Prússia entre os Estados germânicos e tal proeminência foi devida à eficiência de seu sistema escolar, modelo para outros Estados da Europa.

Destacaram-se nesse processo, iniciado logo na primeira década do século XIX, políticos, pensadores e educadores. Os políticos deram uma nova organização ao Estado, com cidades livres e a criação de um exército popular e nacional, com serviço militar obrigatório (LUZURIAGA, 1959, p.74-6). Em complemento, acrescenta-se a informação de Larroyo (1974, p. 576-7), segundo a qual, sobressai num primeiro momento, Fichte (1762-1814), que nos *Discursos à nação Alemã*, pronunciados entre 1807-1808, fez a defesa de uma nova educação, extensiva a todos os alemães, em que não houvesse distinção de classe, a qual fosse obrigatória e totalmente promovida pelo Estado. Outra personalidade de destaque foi Guilherme Von Humboldt (1767-1835), pensador, filósofo, historiador, estadista e diplomata, que concretizou uma reforma desde a educação primária, passando pela secundária (*Gymnasium*) até a universitária, com a criação da Universidade de Berlim, inaugurada em 1810.

Este reformador se baseou em alguns princípios, tais como: *escola unificada nacional*, isto é, uma conexão orgânica entre todas as escolas, da primária à universidade; *educação humana geral*, para desenvolver plenamente toda potencialidade humana; *auto-atividade*, que se resume em ‘ensinar a aprender’ e, na medida do possível, levar em conta, ainda, o princípio da *individualidade*. Nesse sentido, desenvolveu um plano escolar geral que abrangia a organização das escolas, os planos de ensino e os métodos. (LARROYO, 1974, p. 592-3).

De 1815 a 1840, entretanto, ocorreu certa lentidão no processo de desenvolvimento, tanto do Estado alemão, quanto da sua educação, segundo analisa Luzuriaga (1959, p. 81), devido aos embates entre as ideias dos pedagogos e educadores liberais e humanistas, de um lado e a ação das autoridades (clericais, militares, do governo monárquico) de outro. Não obstante, ao terminar o século XIX, a educação pública alemã era gratuita, estava organizada como instituição do Estado, dotada de uma grande eficiência do ponto de vista técnico e administrativo. Suas escolas e colégios serviam de exemplo à Europa inteira. Entretanto, na visão de Luzuriaga (1959, p. 82), em consequência dos embates, nos quais predominou a exclusão dos elementos liberais e democráticos, esse sistema alemão tinha caráter autoritário,

burocrático e confessional, em contradição com o espírito da época no resto da Europa. Infere-se que o autor em tela tem como modelo, principalmente, a organização escolar da França, e tece tal observação a partir desse parâmetro, sem, contudo considerar as diferenças históricas que sempre marcou o espírito desses dois povos, simultaneamente e paradoxalmente, antagônicos e complementares.

Diante do exposto, percebemos que esse país foi pioneiro, tanto no que se refere à institucionalização da educação pública estatal, em todos os níveis, quanto à formação de docentes. O seu modelo educacional parece ter influenciado outros países europeus (a própria França) e até mesmo os Estados Unidos da América. Entretanto, não se pode deixar de mencionar que também recebeu influência, pois os ideais da Ilustração advindos a partir da França tiveram um peso importante na configuração da escolarização alemã (embora lado a lado com os princípios da Reforma).

Em **França**, a Revolução Francesa constituiu um divisor de águas. Tanto Cambi (1999, p. 365-8) quanto Luzuriaga (1959, p. 41-51) relatam que a cada fase da Revolução Francesa (Constituinte, Assembleia Legislativa e Convenção), projetos foram apresentados, visando a construir, no país, uma educação estatal de abrangência nacional. No entanto, são do terceiro período, o da Convenção (1792-1795), os primeiros trabalhos para a organização da educação pública e a institucionalização das escolas normais, segundo determinada concepção.

Disposição importante dessa época é a que cria, por iniciativa de Lakanal, as primeiras escolas normais francesas. Diz-se, entre seus fundamentos: “Nessas escolas o que se aprenderá não são as ciências, mas a arte de ensinar; ao sair dessas escolas, os discípulos não somente deverão ser homens instruídos, mas homens capazes de instruir”. Quer dizer que se reconhece, pela primeira vez em França, a necessidade de uma preparação pedagógica do magistério, como já havia sido feito na Alemanha (LUZURIAGA, 1959, p. 50).

Imediatamente após a fase revolucionária e já com o século XIX iniciado, registrou-se um retrocesso, pois a França envolvida nas guerras napoleônicas se viu em dificuldades para a concretização do plano de estabelecer um sistema público de educação, cujo ambiente exigia, em conformidade com a análise de Eby (1976, p. 467-8), “[...] ordem, tranqüilidade, unidade nacional, crescimento firme” e recursos financeiros, para construções de prédios, pagamentos de salários aos professores. Além disso, as escolas confessionais não estavam organizadas, uma vez que os colégios das ordens religiosas haviam sido arrasados.

Entre 1815 e 1830, após a queda do governo napoleônico, na fase da Restauração²⁵ registrou-se ainda mais retrocesso²⁶. Entretanto, com o advento da Monarquia de Julho²⁷, (iniciada em 1830, durou até 1848), a educação pública francesa mudou radicalmente, construindo suas bases essenciais. Esteve à frente desse processo, de acordo com Luzuriaga (1959, p. 62-4), o Ministro da Instrução Pública, o historiador Guizot (1787-1874) auxiliado por Victor Cousin (1792-1867). Este foi enviado à Alemanha para conhecer as características do setor educacional naquele país. Com base nas observações de Cousin, Guizot elaborou a Lei de 1833, que determinava regularidade e eficiência na organização das escolas normais (que chegaram, na época, a 77 instituições), pelo que pode ser considerado o pai dessas escolas. Seu plano de estudos compreendia dois anos e os discentes eram admitidos a partir de 16 anos de idade. Além disso, previa-se a frequência dos professores, em exercício, que por elas não houvessem passado (LUZURIAGA, 1959, p. 64)²⁸. Acrescenta-se, de acordo com Hilsdorf (2006, p. 193), que essa lei prescrevia o método simultâneo de ensino, como padrão oficial das escolas públicas francesas.

Depois dessas reformas, segundo Larroyo (1974), o partido católico acabou por empreender forte campanha contra elas. Sob o lema “liberdade do ensino”, defendiam, na verdade, o ensino particular, ministrado pelas ordens religiosas, sobretudo no nível secundário. Entretanto, entre 1848 (marcado pelo movimento revolucionário e implantação da Segunda República) e 1870 (guerra franco-prussiana e implantação da Terceira República) veio outro retrocesso quanto ao que fora construído pelo ministro Guizot. “Em matéria de política educativa o colapso revolucionário de 1848 empurrou a França para uma lei de tendência reacionária, propiciadora do caráter confessional (*Lei Fallaux*)” (LARROYO, 1974, p. 595).

A partir de 1870, com a proclamação da Terceira República²⁹, ocorrerão as reformas necessárias em direção ao estabelecimento de uma educação pública estatal de abrangência

²⁵ Trata-se a Restauração do retorno da dinastia dos Bourbons ao governo da França, com o moderado Luiz XVIII (1815-1824) e depois o absolutista Carlos X (1824-1830).

²⁶ Sobre esse retrocesso ver em Hilsdorf (2006, p. 191-2).

²⁷ De 1830 a 1848, a França foi governada por Luis Felipe de Orleans.

²⁸ Outras reformas importantes introduzidas por Guizot: determinava aos municípios a manutenção, administração e inspeção de escolas primárias (quantas fossem necessárias) por comitês locais; exigia-se o título da escola normal aos mestres, para os quais se fixou um salário mínimo. A lei não determinava a obrigatoriedade, a gratuidade, nem mesmo a laicidade. (LUZURIAGA, 1959, p. 64).

²⁹ A Terceira República Francesa, (em francês, *A Troisième Republique*), vai de 1870 a 10 de julho de 1940, inclui os governos que regeram a França desde o fim da Segundo Império Francês até o estabelecimento da República de Vichy. Foi uma democracia parlamentar, que começou a 04 de setembro de 1870 ao ser apressado Napoleón III, durante a Guerra Franco-Prusiana. Seu maior lucro foi sobreviver à Primeira Guerra Mundial, mas acabou-se quando não soube conter a invasão Nazista. Disponível em: http://pt.wikilingue.com/es/Terceira_Rep%C3%BAblica_Francesa . Acesso em : 01/11/2010.

nacional. Com base no que descreve Luzuriaga (1959, p. 69) a França estava, em 1870, derrotada e destruída em vários aspectos. Para se refazer, buscou a educação como um instrumento. É significativa, nessa fase, a atuação do ministro da Instrução Pública, Jules Ferry (1832-1893), nomeado em 1879, cujas reformas consolidaram a escolarização pública nacional francesa, a partir de 1880. Dentre suas ações destacam:

- Criou o ensino secundário para moças e fundou a Escola Normal de Sèvres (1881), para formar professores desse nível de ensino e passou a exigir o título de mestre ou mestra para exercer o ensino primário;
- Introduziu a gratuidade, a obrigatoriedade escolar e a laicidade em todas as escolas primárias (1882), incentivou a frequência e substituiu o ensino religioso pela Instrução Moral e Cívica;
- Definiu que nas escolas públicas o ensino seria exclusivamente ministrado por pessoal leigo (LUZURIAGA, 1959, p. 71-3).

Com a atuação de Jules Ferry e de seus continuadores consolidou-se o modelo escolar nacional francês. O que nos permite considerar que o século XIX foi decisivo no que se refere à organização dessas escolas de formação de professores, agora sob a égide da ciência e da técnica e não da arte, como nos primórdios foi concebido pelo deputado Lakanal, durante a Revolução Francesa, que atribuía ao professor, conforme já referido, o papel de alguém devotado a arte de ensinar. Nesse sentido, é pertinente a observação de Araújo (2011b), no que tange aos critérios que orientavam o ser professor,

[...] antes da emergência da pedagogia científica desde Herbart (1776-1841) e, posteriormente, do tripé científico fundado particularmente na psicologia, na sociologia e na biologia desde o final do século XIX, quando as ciências da educação promovem uma inflexão diante da concepção de que a educação, a pedagogia e a didática se constituíssem a um tempo uma arte. Desde então, o da emergência da pedagogia científica, tratou-se de potencializar o papel da ciência e da técnica – em termos formativos – em vista da superação da arte (p. 2).

O modelo francês de ensino normal segundo Larroyo (1974, p. 691) influenciou outros países como: Itália, Rússia, Suíça, Finlândia, Suécia, Espanha, Portugal bem como as repúblicas latino-americanas, que nessa mesma época, ou seja, nos fins do século XIX, também criaram as suas escolas normais.

Embora o autor citado não se refira ao Império Brasileiro (menciona apenas as repúblicas latino-americanas), no mesmo período, no Brasil, também se deu a criação das

primeiras escolas normais, e conforme Mourão (1962), baseadas no formato francês, pois alguns brasileiros, subsidiados pelos governos provinciais, foram enviados à França para conhecerem as novidades e, dentro das especificidades locais, implantarem algo semelhante nas suas províncias de origem. É no interior dos contextos acima referidos – de disseminação dos cursos normais e de emergência da pedagogia científica – que segundo Nóvoa (1996) foi institucionalizada, primeiro na Europa, a disciplina História da Educação. Nesse sentido, e com objetivo de aprofundar um pouco mais na história da gênese do objeto central desta pesquisa, é pertinente questionar: como e por que se deu a criação da disciplina História da Educação e sua inclusão nesses primeiros cursos de formação de professores?

1.3 Gênese da disciplina História da Educação: incorporação ao currículo dos primeiros cursos normais, fragilidades e sucessos

A história torna os homens mais completos e cria identidades, porque ela une as três dimensões temporais: presente, passado e futuro. Assim como os homens, as coisas que os rodeiam têm história, o conhecimento e as ciências também. A história confere sentidos e significados aos conhecimentos e às ciências, principalmente, as humanas e filosóficas, confere-lhes completude e identidade ao possibilitar justificativa ou legitimação. Ademais,

Aferido através de uma meta-análise constitutiva dos próprios fenômenos e processos educativos, o sentido da história é por consequência a sua própria elaboração/produção. Em consequência permitindo conhecer e representar as ações educativas na sua evolução e na sua multidimensionalidade, a abordagem historiográfica revela-se umas das vias epistêmicas mais adequadas à natureza praxeológica, transformacional e crítica do conhecimento educacional (MAGALHÃES, 2005, p. 98).

Numa perspectiva semelhante, Nóvoa (1996), fundamentando-se em Compayré³⁰ e em Charbonel³¹, atribui à disciplina História da Educação dois importantes papéis, respectivamente, o de fundadora e o de elemento estruturante das Ciências da Educação ou da Pedagogia, no decorrer do século XIX. A relação entre ambas é de complementaridade e de interdependência, posto que,

³⁰ COMPAYRÉ, G. (1911). *Pédagogie (Histoire de la)*. In: BUISSON, F. (Dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d' instruction primaire* (p.p 1546 -1550). Paris: Librairie Hachette.

³¹ CHARBONELL, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.

Ao dar-se um passado, a primeira geração da *pedagogia científica* procurou consolidar a disciplina no seio da comunidade acadêmica e universitária. O jogo de poderes consagrava não só um novo tipo de conhecimento, mas também os homens que eram supostos produzi-lo e difundi-lo (NÓVOA, 1996, p. 418). Grifos do original.

Isto contribuiu para mudar os estatutos das Ciências da Educação, pois conforme expõe Nóvoa (1996, p. 418), antes do século XIX, “a pedagogia era vista, sobretudo, pelo prisma da prática, das técnicas e dos métodos de ensino”. Em contrapartida, com essa afirmação científica e institucional, graças ao viés histórico e às contribuições de outras ciências, como a Psicologia e a Sociologia³², o ensino da Pedagogia tornou-se, no final do século XIX, além de teórico e prático, também, simultaneamente, histórico. Além disso,

A consolidação dos sistemas de ensino em sintonia com a formação dos novos Estados-Nação favorece uma análise histórica comparada, bem como uma intensa circulação de idéias e de educadores; [...] no final do século XIX os textos preambulares das diversas reformas começam invariavelmente por uma referência à situação em diversos países, baseada quase sempre em visitas prévias ou em missões de estudo subsidiadas pelos governos respectivos. [...] a perspectiva comparada serve, sobretudo, para afirmar as identidades próprias e para justificar a canalização de verbas para o sector educativo: [...]. A importância que a formação de professores adquire ao longo do século XIX justifica-se, em grande medida, pela urgência de preparar profissionais capazes de darem corpo aos novos desafios educativos. A História da Educação adquire um estatuto ímpar no seio de muitos destes programas, [...]. Para além de fornecer exemplos do que se deve (e do que não se deve) fazer, à narrativa histórica compete reforçar a convicção dos professores – os novos ‘missionários laicos’ – de que a escola é o factor essencial do progresso (NÓVOA, 1996, p. 419).

Depreende-se que a História da Educação, como disciplina de ensino, não nasceu naturalmente, mas foi construída, a partir da conveniência e interesse dos governantes em estabelecerem determinadas ideias, ao promoverem a escolarização – conveniência permeada pela crença “de que o poder dos países se podia medir pelo seu nível de desenvolvimento escolar” (NÓVOA, 1996, p. 419). Os próprios eventos da época (leis, reformas, fatos e situação dos países no campo educacional) constituíram-se em conteúdos ou, em outros

³² Os conhecimentos do campo pedagógico são construídos no entrecruzamento das teorias propriamente educacionais com outras provenientes de diferentes campos disciplinares (filosofia, psicologia, sociologia, entre outros) ou discursivos como denomina Foucault. Constituinte esta interdisciplinaridade uma característica não apenas da Pedagogia, pois como afirma Veiga-Neto: “[...] qualquer prática discursiva está conectada com outras e mais outras. [...], não é difícil compreender a Pedagogia como uma prática discursiva que se constitui e se alimenta de outras práticas que se ‘localizam’ em outros campos discursivos. Foucault é bastante claro e específico a esse respeito: ‘As relações da Pedagogia são múltiplas. Ela está envolvida num sistema de práticas de discursos’ [...]” (VEIGA-NETO, 2007, p. 94).

termos, constituíram-se em *âmbitos de referência*³³ para a seleção dos saberes ensinados por meio da disciplina História da Educação.

Nesse sentido Julia (1993, p. 264) observa que, na França, a história da educação transportou, por muito tempo, uma forte carga ideológica, cujo “mito fundador” é a Revolução Francesa, que se pensou e quis ser inteiramente projeto pedagógico. Assim, no decorrer do século XIX, esse acontecimento ainda suscitou paixões contraditórias, tanto na consciência dos adversários, quanto dos partidários, com marcantes reflexos no campo da historiografia francesa. As posições antagônicas podem ser sintetizadas na seguinte observação:

De um lado, aqueles que examinam o passado como algo que dever ser superado pela nova sociedade, ao qual interessa a relação do presente com o futuro, com a certeza de que a articulação entre ciência, ação social informada e gestão estatal democrática conduzirão necessariamente ao progresso e ao bem-estar geral. De outro lado, aqueles que advogam que a mudança social, ainda que necessária, seja gradual, adequada ao espírito de um povo, de uma nação e que valorize esse passado nacional, como ponto de partida e da ação social, [...], dado que não há nenhuma certeza que o futuro será necessariamente melhor que o passado, bem como que algo de importante para o povo poderá ser perdido e substituído por algo que restrinja sua vida (GATTI JR., 2012, p. 7).

Tais visões sobre a história, ou sobre o passado, são consoantes com posições adotadas respectivamente, em sintonia com o autor acima, por França (e também Estados Unidos) e pela Alemanha. Entretanto, avaliamos que esse mesmo contexto contribuiu para a autoafirmação da própria disciplina, pois, seja o passado visto como de trevas e obscurantismo – a ser superado –, ou visto como algo admirável e modelar – e, portanto, valorizado – suas lições eram imprescindíveis para formar professores eficientes e/ou eficazes, uma vez que seriam parâmetros, ou do que se devia, ou não se devia fazer em matéria de educação.

Em alguns países, a disciplina foi logo incorporada ao currículo de formação de professores, enquanto em outros demorou a se tornar autônoma. Entretanto,

³³ Ver em Moreira e Candau (2007).

O ensino da História da Educação esteve, desde sempre, institucionalmente ligado à formação de professores: por aqui passaram as suas ambigüidades e projectos, as suas fragilidades e sucessos. [...]. Neste contexto institucional, [...], usufruiu frequentemente de um estatuto autônomo, ainda que, por vezes, tenha sido ensinada no âmbito de disciplinas de caráter global, como por exemplo: Teoria da Educação, Pedagogia Geral ou Introdução às Ciências da Educação (NÓVOA, 1996, p. 419-20).

Nesse caso, quanto aos aspectos das fragilidades e sucessos, da menor ou maior autonomia, tem-se, a seguir, na prática, o exemplo das duas situações. Uma delas refere-se à Argentina e a outra aos Estados Unidos da América.

Ascolani (2009, p. 22-6) relata que o curso de formação de professores para o primário na Argentina se estabeleceu entre 1870 e 1941, para ser cursado, inicialmente, em quatro anos³⁴. O currículo era bastante abrangente com relação às matérias gerais, mas, quanto às pedagógicas privilegiava os ensinamentos de Metodologia e Filosofia. Nesse currículo, havia carência de disciplinas de conteúdos históricos e sociológicos, relativos ao fenômeno educacional³⁵.

A disciplina História da Educação só foi criada naquele país em janeiro de 1900, pelo ministro da Justiça e Instrução Pública, Osvaldo Magnasco, como matéria do terceiro ano do curso da Escola do Professorado Normal (que só poderia ser cursado após concluir-se o de mestre normal), mas foi suprimida no ano seguinte. Depois, vários planos governamentais foram se sucedendo e a disciplina ora era incluída ora suprimida em um processo intermitente (ASCOLANI, 2009, p. 13-4).

Até os anos de 1940, a história da educação era um conteúdo complementar da matéria Política e Organização Escolar. Em 1941, há novas mudanças, pois foi criado no secundário um ciclo básico de três anos, comum aos vários cursos, incluindo-se o normal. Às escolas de formação do magistério agregou-se o quinto ano, para melhorar a cultura geral e a preparação técnica, em que figurava a matéria Pedagogia, composta de duas partes: História da Educação e Organização Escolar. Logo depois, em 1948, o governo Justicialista decretou novas

³⁴ Na Argentina, na primeira metade do século XX, havia diferentes tipos de instituições públicas de formação docente: 1) a escola normal, para formar os mestres do ensino primário (tema a que se refere o resumo aqui apresentado) era cursada inicialmente em quatro anos; 2) a Escola do Professorado Normal, para formar os docentes das escolas normais e os inspetores do ensino primário e normal em um curso de três anos, em cujo ingresso exigia-se ser mestre normal; 3) a escola de professores secundários universitários, para formar o corpo docente do secundário; 4) a de professores não universitários, particularmente, o Instituto Nacional de Professorado (da Capital Federal) para dar formação pedagógica em diferentes disciplinas, aos egressos da universidade, formando o corpo docente para atuar no secundário (ASCOLANI, 2009, p. 11-35).

³⁵ O autor em referência esclarece que suas análises contemplam apenas as escolas ligadas ao Ministério de Justiça e Instrucción Pública de La Nación, convertido em Ministério de Educación em 1949. Ao fazer esta ressalva informa também que, por isso, estão excluídas as Escolas Normais provinciais e as particulares, onde pode ter havido particularidades (ASCOLANI, 2009, p. 22).

mudanças, pois, além desse ciclo básico comum (de três anos para todo o secundário), deveria haver mais três de preparação profissional: 4º, 5º e 6º anos. A História da Educação foi incluída no 4º e 5º anos, sendo reservadas para o seu ensino três horas aulas semanais.

O programa de História da Educação no 4º ano era basicamente História da Filosofia, predominantemente sobre as ideias pedagógicas europeias (da Antiguidade até o século XVII). No 5º ano, os temas principais da história da pedagogia eram tratados sob o viés da história americana e Argentina do século XVIII ao XX. Essa situação de certa autonomia da disciplina durou pouco, pois em 1951, em decorrência de novas mudanças, os estudos do magistério nas escolas nacionais reduziram-se para quatro anos, em consequência, a carga horária e os conteúdos também foram reduzidos e concentrados no 4º ano. A matéria unificada denominou-se História Geral da Educação, e integrava o núcleo de *formação histórico social e da consciência nacional*, cujo objetivo era o estudo do processo de organização institucional, social e cultural do País. Faziam parte desse núcleo: História Argentina, Instrução Cívica, e Política Educacional e Organização Política Argentina³⁶ (ASCOLANI, 2009, p. 25). Devido ao conteúdo extenso, as instruções ministeriais orientavam para um estudo geral e sintético, reservando o estudo analítico apenas para o caso dos educadores ou correntes educadoras enumeradas explicitamente. A última mudança relatada pelo autor em referência ocorreu em 1956, após a deposição de Juan Domingos Perón. Mas, as alterações foram mínimas, resumindo-se à eliminação dos conteúdos que aludiam ao governo deposto.

Finalizando o caso da Argentina, podemos observar que a inclusão da disciplina História da Educação nesse país se deu, praticamente, durante o século XX, portanto, com certo atraso em relação à sua institucionalização europeia. Fez-se entre avanços e retrocessos, ao sabor das constantes reformas educacionais promovidas pelos governantes que se sucederam. Isto se refletiu na configuração da disciplina, ora com alguma, ora sem autonomia. Marcou-se fortemente, em termos dos conteúdos de estudo, pela influência das ideias pedagógicas e filosófico-religiosas, sobretudo de origem européia, e ainda, pelo uso institucional por parte de alguns governantes, utilizando-a como dispositivo de divulgação dos seus feitos no setor educacional.

Quanto ao caso norte-americano, Lorenz (2009, p. 131) informa que: “A primeira referência oficial ao ensino normal, na rede pública nos Estados Unidos, para a formação de

³⁶ Formalmente, essa matéria não pertencia ao *núcleo de formação filosófico religiosa*, que era composto por: Psicologia Pedagógica, Filosofia, Religião Católica, Moral. No entanto, sua trajetória, os interesses dos autores de manuais e, mesmo, o programa tendia a colocá-la como elemento articulador da problemática filosófico-religiosa-pedagógica (ASCOLANI, 2009, p. 25).

professores das séries iniciais e, concomitantemente, à história da Educação, como componente do currículo profissionalizante, surgiu em 1839”. O autor em questão, cita o relatório denominado *Normal Schools and Teachers’ Seminaries*, escrito pelo reverendo Calvin Ellis Stowe (1802-1886)³⁷ propondo ao governo do Estado de Massachusetts um plano contemplando as duas iniciativas: a criação de uma escola normal pública e um programa com grande ênfase na história da educação.

O autor, [Stowe] considerando o currículo dessas escolas, argumentou que o estudo dos sistemas educacionais de civilizações antigas poderia revelar os melhores métodos de ensino a serem adotados e, ao mesmo tempo, aqueles a serem evitados. Segundo ele, candidatos ao magistério se beneficiariam do conhecimento das teorias educacionais de civilizações como a Caldeia, a Assíria, a Egípcia, a Indiana, a Persa, a Grega, a Romana e das nações europeias modernas. Stowe acreditava que os princípios que fundamentam a prática docente poderiam ser extraídos das ideias e das experiências dessas sociedades (LORENZ, 2009, p. 133).

Podemos depreender do conteúdo desse relatório que as possíveis finalidades do ensino dessa disciplina, na proposição de Stowe eram, de um lado, legitimar as escolhas dos métodos e possibilitar o progresso ao ensino dos EUA, uma vez que partiriam das experiências dos sucessos ou insucessos de outros povos; por outro, dar uma identidade ao modelo americano.

Contudo, observamos que, se Stowe teve êxito quanto à criação dos cursos normais, em contrapartida, nessas escolas públicas, não se incluiu de imediato a disciplina História da Educação no currículo. Todavia, a proposta de sua incorporação continuou a ser divulgada; e, entre os anos de 1860 e 1890, muitas organizações profissionais posicionavam favoravelmente com relação a essa inclusão³⁸. No entanto, demorou, cerca de vinte anos, para que tal objetivo se concretizasse. Pois,

³⁷ O reverendo Stowe era professor de Grego no Dartmouth College, em New Hampshire, e, mais tarde, professor de Literatura da Bíblia no Lane Theological Seminary, em Ohio. Stowe realizou viagens à Inglaterra, Escócia, França, Prússia e outros Estados alemães, onde observou o funcionamento de escolas de ensino fundamental e normal para formação de professores. Em seu retorno, elaborou um relatório com as propostas encaminhadas à legislatura do Estado de Massachusetts (LORENZ, 2009, p. 133).

³⁸ Em 1859, na primeira conferência da Associação Americana de Escolas Normais, realizada na cidade de Trenton (New Jersey); em 1866, na reunião anual da Associação Nacional de Professores; em 1884, um grupo de jovens pesquisadores americanos, depois de regressar de viagem de estudos realizados na Alemanha, fundou a Associação Americana de História com o objetivo de incorporar o racionalismo germânico à história da educação nos EUA; em 1889, na reunião da Associação Nacional de Educação o pedagogo Samuel G. Willians (1827-1900) argumentou que o estudo dessa disciplina poderia resultar em um entendimento das práticas docentes do ponto de vista histórico e educacional para os professores do ensino fundamental (LORENZ, 2009, p. 133).

O início da História da Educação como área de estudo nas escolas normais parece ter ocorrido em 1859, no Illinois State Normal University. A disciplina História da Ciência e Métodos de Educação figurou no programa do ano acadêmico de 1859-1860, abrangendo cinco tópicos, um dos quais era “História dos sistemas e Métodos de Educação: Biografias de Mestres Eminentes” (LORENZ, 2009, p. 135).

Como se percebe, inicialmente, a disciplina foi matéria de curso normal de nível superior (pois, nos EUA, como na Argentina, havia diversos tipos de cursos de formação docente). Depois disso, outras escolas normais públicas a incluíram de forma autônoma em seus currículos. Em 1880, estava definitivamente estabelecida e era um dos estudos mais valorizados nos cursos profissionalizantes do magistério. Para comprovar tal observação, segundo Lorenz (2009), há algumas pesquisas nesse sentido, entre as quais:

[...] [um] levantamento feito por R. H. Stoutmeyer, em 1918, que retratou um quadro do ensino da disciplina em 102 escolas normais subvencionadas pela prefeitura e pelos estados. [...] as instituições ofereciam cursos de formação de professores primários com dois anos de duração nos quais vinte disciplinas eram ofertadas. A História da Educação constava nos currículos de 91% delas. Somente a Psicologia apareceu com a mesma frequência [...]. Estudos adicionais elaborados por Ruediger (1907) e Robbins (1915) confirmaram que num total de 179 escolas normais existentes entre 1895 e 1913, a história da Educação foi a mais presente no rol das disciplinas (LORENZ, 2009, p. 136).

Quanto aos conteúdos, nos programas de ensino das escolas normais americanas dessa época, a disciplina apresentou-se como um estudo compreensivo e geral, servindo de introdução ao estudo da educação desde a Antiguidade até o século XIX, sob o viés de “uma ‘Filosofia de História’, por dar maior ênfase às interpretações filosóficas das ideias educacionais antigas do que aos fatos educacionais em si” (LORENZ, 2009, p. 152). Ainda, nesse século, informa Lorenz, a História da Educação tornou-se um campo de pesquisa nos cursos de pós-graduação oferecidos pelas universidades; e, também um empreendimento intelectual de vários autores, que se dedicaram a produzir obras a partir de fontes primárias ou interpretando o pensamento de outros.

Comparativamente, a disciplina História da Educação como componente curricular dos cursos de formação de professores foi mais bem sucedida e permanente nos EUA do que na Argentina, pois nesse último foi fragilizada pelas constantes interferências dos governantes, tanto ao promoverem mudanças nas durações e configurações dos cursos e na definição do lugar reservado à História da Educação no interior dos núcleos de disciplinas, quanto ao fazerem uso institucional (em benefício próprio) de seus conteúdos. Nos EUA,

parece ter sido reservado à disciplina um lugar de certa importância, quanto ao número de aulas e presença na grande maioria dos cursos e, ainda, por ter se constituído pioneiramente como campo de pesquisa acadêmica.

Essa primeira fase da História da Educação nos EUA está em sintonia com as interpretações de Nóvoa (1996) sobre a trajetória traçada por essa disciplina. Nesse sentido, o autor luso entende que, do século XIX aos dias atuais, quanto ao aspecto do ensino, ela apresenta quatro tradições principais surgidas, por um lado, em tempos que podem ser cronologicamente marcados, mas por outro, esses modelos não são sequenciais, tendem mais a ser cumulativos, uma vez que os quatro formatos podem conviver simultaneamente.

Apresentamos, a seguir, um quadro sintético (**Quadro II**) em busca de apreender e demonstrarmos de maneira resumida as ideias do autor em referência.

Quadro II – As quatro tradições do ensino de História da Educação

ÉPOCA	FASES	CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Século XIX (meados)	Fase inicial – da organização do conteúdo.	As ideias dos filósofos/educadores desde a Antiguidade até o séc. XIX, apresentadas evolutivamente sob um viés filosófico.	Dar a conhecer a gloriosa evolução da educação e da Humanidade, tirar lições para o presente e justificar sua presença nos cursos de formação de professores.
Séc. XIX (fim) e Séc. XX (início)	Época da edificação dos sistemas estatais de ensino nos moldes atuais.	Estudo da gênese e desenvolvimento das instituições educativas e legislação, juntamente com os conteúdos do período anterior, sob o viés de uma história comparada e legitimadora das opções do presente, quanto à política educacional.	Formar professores segundo o valor prático e funcional da História da Educação. Uso institucional: nos textos das reformas os governos apresentavam a rememoração legislativa comparando com outros países, para legitimar as opções então feitas.
Séc. XX (meados)	Da reação às tradições anteriores. Torna-se alvo de críticas da parte dos historiadores e dos sociólogos.	Aos conteúdos anteriores foram acrescidas as contribuições trazidas pela perspectiva social. Estes foram renovados conceitual e metodologicamente.	Promover uma renovação conceitual e metodológica dos conteúdos na formação de professores.
Séc. XX (fim) até os dias atuais.	Da diversificação nas temáticas e nas formas de ensinar.	Abrangem desde a temática escolar e os papéis específicos dos diferentes atores educativos e suas experiências, até o regresso às origens da História da Educação mediante as abordagens comparadas.	Promover novas abordagens, por meio de novas concepções teóricas relativas à história intelectual e cultural. Justificar sua inclusão nos programas dos cursos de ensino superior.

Fonte: Nóvoa (1996, p. 420).

A partir desse amplo panorama traçado por Nóvoa (1996) percebemos que na trajetória da História da Educação, como disciplina escolar, houve variações em seus conteúdos e objetivos ao longo do tempo. Certamente, tais mudanças estão ligadas às diferentes finalidades da educação em cada época, conforme observa Chervel (1990):

As grandes finalidades educativas, que são iniciadoras das disciplinas, não são, em princípio, impostas individualmente a cada mestre, a cada um segundo a sua especialidade. É à instituição escolar que elas são atribuídas, [...]. A história das disciplinas escolares [...] mostra, por exemplo, que a disciplina é, por sua evolução, um dos elementos motores da escolarização, e que se encontra sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das construções escolares até a das políticas educacionais ou dos corpos docentes. [...] intervêm igualmente na história cultural da sociedade (p. 214).

Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social. [E as] [...] tornam entidades culturais como outras, que transpõem os muros da escola, penetram na sociedade, e se inscrevem então na dinâmica de uma outra natureza (p. 220).

Ao referir-se à “dinâmica de uma outra natureza”, o autor considera que, há teorias que jamais são ensinadas explicitamente, mas estão presentes em todos os instantes da vida escolar (nos exercícios, nos modos de pensar ou raciocinar próprios da disciplina, nos modos de produzir os textos ou dissertar sobre seus temas e outras atividades) e nas entrelinhas dos textos estudados. Estas teorias implícitas vão cristalizando determinadas crenças, vistas como verdades sobre certas épocas ou povos. É nesse ponto, segundo o autor em referência, que ocorre uma “construção puramente escolar, totalmente artificial”, mas colocada a serviço de certas finalidades, que podem ser religiosas, sociopolíticas, morais ou de socialização, que acabam se impondo “ao conjunto das pessoas cultivadas” (CHERVEL, 1990, p. 220). Nesse sentido, por um lado, a disciplina exerce certa pressão sobre a cultura de seu tempo, mas por outro lado, é a sociedade que impõe à escola as finalidades do ensino, a partir das quais se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudos, e que se realizam a construção e a transformação histórica da escola (CHERVEL, 1990, p. 219).

A partir do exposto entendemos que as disciplinas disseminam subliminarmente ideias que são incorporadas pela sociedade, esta por seu turno impõe à escola novas finalidades do ensino, mediante as quais são elaboradas, tanto as políticas educacionais, quanto os novos currículos e os programas das próprias disciplinas; numa espécie de constante retroalimentação, em cujo processo a disciplina escolar desempenha o papel de motor, ou de agente transformador.

Entretanto, não podemos nos esquecer de que, as modificações curriculares, de acordo com Goodson (1995) e também com Moreira e Candau (2007), se dão com vistas às transformações que se deseja efetuar nos alunos, aos valores que se deseja cultivar, às identidades que se quer construir. Contudo, este processo não é simples ou linear, uma vez que, a constituição dos currículos (e, acreditamos que, similarmente, das disciplinas) “é uma relação social [...] e necessariamente de poder” que não se dá de forma harmônica ou natural, pois envolve “disputa por predomínio cultural” (SILVA, 1999, p. 8-9); e ainda mais: o currículo (e, novamente, acreditamos, de forma semelhante, as disciplinas) é constituído de conhecimentos considerados válidos (selecionados dentre outros que são relegados), por aqueles que detêm o poder de impor um currículo oficial (GOODSON, 1995).

Mediante tais princípios inferimos que essa trajetória da História da Educação apresentada por Nóvoa (1996) não se fez de forma linear, numa evolução constante e sem percalços, pois possivelmente foi marcada por disputas, por rupturas. Entretanto, esses detalhes só poderão ser percebidos mediante o conhecimento possibilitado pela pesquisa relativa a um percurso definido e delimitado por um período de tempo, e circunscrito num espaço geográfico, de um estado e uma escola, como nos propusemos realizar.

Os dois temas centrais tratados até esse ponto – as gêneses dos cursos normais e da disciplina História da Educação – foram abordados principalmente sob o viés de contextos externos, estrangeiros. As justificativas para partir dos fatos ocorridos nessas terras e em tempos distantes são duas: inicialmente, porque conforme Nóvoa (1996) a criação da disciplina História da Educação está estreitamente relacionada com a institucionalização dos cursos de formação de docentes para atuarem no ensino elementar, em uma época de popularização e estatização do ensino e de cientificação da Pedagogia; cujos quadros gerais e trajetórias tentamos sinteticamente descrever. Em segunda instância, porque as referências para as iniciativas relacionadas à construção do ensino público no Brasil, no século XIX, são provenientes desses países europeus, principalmente da França, mas também da Alemanha, dentre outros.

Portanto, após tomarmos conhecimento (embora sintético) sobre o que se passou nesses lugares, já podemos direcionar o olhar ao Brasil para se conhecer, em face desses modelos, as singularidades do que ocorreu nesse País quanto ao setor educacional; e, principalmente, nos acercmos de Minas Gerais, quanto à organização dos cursos normais e, no interior desses, enfocar especificamente o percurso da disciplina História da Educação.

1.4 O processo rumo à escolarização pública brasileira no decorrer do século XIX: a legislação imperial e suas consequências para as províncias

Diferentemente do que ocorreu nos países europeus, onde a educação pública, no século XIX, nos parece ter-se encaminhado com certa agilidade para uma organização estatal, em rede nacional; no Brasil, no sentido de uma legislação unificadora contendo normas básicas de funcionamento dos diversos níveis de ensino público, só começou a ser paulatinamente estabelecida, a partir de 1931, durante o governo Vargas (1930-1945). No caso específico do ensino normal, essa unificação de diretrizes, que deveriam ser obedecidas pelos estados da federação, deu-se a partir da *Lei Orgânica do Ensino Normal* em 1946.

Uma das consequências dessa situação é que, no tempo anterior a 1946, cada província tem sua própria história do ensino normal; embora haja semelhanças, devidas a dois motivos: por um lado, o modelo geral para esses cursos de formação de professores e também para o ensino elementar no Brasil é inicialmente o da França. Por outro lado, algumas províncias se inspiraram nos modelos de outras províncias pioneiras, especialmente no modelo paulista. Contudo, isto ocorreu dentro das especificidades econômicas, sociais, culturais, temporais e espaciais de cada unidade administrativa (Províncias, na época do Império, e Estados, após 1889, com a implantação da República). Por essa razão, Tanuri (2000, p. 62) observa que, o resgate ou a reconstrução minuciosa da trajetória da escola normal brasileira apresenta dificuldades, pelo fato da estadualização dos sistemas de formação docente ser uma característica presente desde a sua origem.

Disso decorre nossa opção quanto à sequência escolhida para narrarmos a evolução histórica da escola normal brasileira/mineira que se propõe: primeiro procuraremos descrever e tecer considerações sobre aspectos gerais relativos ao surgimento e organização do ensino normal no Brasil, enfocando alguns pontos comuns a todas as províncias. Com efeito, ao tratar desse tema não se pode deixar de referenciar as consequências da legislação imperial: a Constituição de 1824 e o Ato Adicional de 1834, já que a criação dessa modalidade de curso, em quaisquer províncias está diretamente relacionada ao Ato Adicional de 1834. Depois, abordaremos especificamente a trajetória do ensino normal em Minas Gerais e, em alguns momentos, sob o viés da Escola Normal de Uberaba.

* * *

Cortados os laços políticos e econômicos que uniam o Reino Brasileiro ao Português, por meio da Proclamação da Independência em 1822, surgia a oportunidade de se dar nova organização ao País e de se resolver uma série de problemas, segundo as necessidades, os ideais e as condições do recém instituído Império Brasileiro, uma vez que aquele momento possibilitava pensar sobre tais questões, planejar soluções e criar projetos para serem concretizados, por meio de ações de curto, médio ou longo prazo. Um dos problemas era quanto à instrução pública, setor marcado por situações de precariedades em todos os sentidos. Porém, a Constituinte de 1823, conforme Chizzotti (2005) contou com participação de oradores esfuziantes que produziram discursos veementes sobre a instrução, e não diretrizes fundamentais para a educação nacional. Além disso, depois, a Constituição outorgada de 1824 não atendeu as necessidades do setor³⁹.

Assim, a educação básica ficou absolutamente relegada à iniciativa privada até 1834. De 1831 a 1834 uma reforma constitucional inspirada, em parte, no modelo do federalismo americano e também no modelo constitucional parlamentarista britânico foi debatida entre os componentes das duas casas legislativas, Câmara e Senado. Tomou, por fim, a forma de um Ato Adicional (promulgado em 12 de agosto de 1834) e foi incorporado à Constituição Imperial de 1824, em que se pode destacar, quanto ao setor educacional:

[...] a autonomia relativa das províncias, com suas Assembleias Legislativas, e a extinção do Conselho de Estado. Na competência legislativa atribuída às assembleias provinciais pelo artigo 10, do Ato figurava a de legislar (§ 2º) ‘sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias [...]’ (SUCUPIRA, 2005, p. 60-1).

Esse enunciado leva ao entendimento de que as províncias passavam a deter a autoridade de legislar quanto à instrução elementar, entretanto, não dispensava a participação ou colaboração do governo central para incrementar o setor. Por isso, muitos debates se sucederam em torno da questão: quais níveis de ensino seriam da competência do governo central e quais do provincial? A lei subentendia a ideia da concorrência (admitida por muitos políticos e juristas) entre ambos.

³⁹ [...] em matéria de educação limitava-se a dois parágrafos do artigo 179: ‘A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império pela maneira seguinte: [...] § 32 – A instrução é garantida a todos os cidadãos; § 33 – colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes’ (SUCUPIRA, 2005, p. 57).

Na prática, conforme Tanuri (2000, p. 63): “O Governo Central passou a ocupar-se apenas do ensino de todos os graus na capital do Império e do superior em todo o país. Ficando as províncias responsáveis pela instrução primária e secundária nos respectivos territórios”. Nesse sentido, Sucupira (2005) demonstra que, a partir do Ato Adicional de 1834, o governo imperial se isentou de preocupações com a educação elementar ou a formação de professores, pois,

Nada foi feito de concreto no sentido de tornar real e efetiva a participação do governo central no esforço de universalização da educação primária em todo o país, ainda que fosse a título de ação supletiva [...]. Enquanto as províncias, em 1874, aplicavam em instrução pública quase 20% de suas parcas receitas, o governo central não gastava, com educação, mais de 1% da renda total do Império. No que dizia respeito à instrução primária e secundária, o governo não dava um centil às províncias para ajudá-las a cumprir a obrigação constitucional de oferecer educação básica gratuita a toda a população (SUCUPIRA, 2005, p. 65-6).

Apesar das críticas, das indefinições dessa emenda constitucional, dos problemas estruturais do Império, bem como de cada uma de suas unidades administrativas e, até mesmo, do desinteresse das camadas privilegiadas pela educação elementar, foi após o Ato Adicional de 1834, que nas províncias do Império, os seus dirigentes tomaram iniciativas no sentido de organizar o ensino elementar e, complementarmente, a formação de professores, já que essa última era uma das características da precariedade do ensino no País e apontada como causa do fracasso da lei educacional de 1827⁴⁰. No **Quadro III**, a seguir, procuramos mapear as primeiras escolas normais criadas no Brasil, na época em questão.

⁴⁰ A Lei de 15 de outubro de 1827 determinava, entre outros pontos, que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria escolas de primeiras letras, onde os professores deveriam ensinar segundo um currículo que ia além de simplesmente, ler, escreve e contar; a aprendizagem dos mestres seria feita na capital da província e, estes seriam admitidos por meio de exame, em caráter vitalício, percebendo anualmente parcos 500\$000 (quinhentos mil réis). Haveria mestras de meninas, onde necessário. (Cf. SUCUPIRA 2005). Tal lei criada entre a Constituição de 1824 a o Ato Adicional de 1834 não se concretizou.

Quadro III - Primeiras escolas normais criadas nas capitais das províncias após o Ato Adicional de 1834

Província	Cidade	Ano de criação	Início do funcionamento	Observações
Rio de Janeiro	Niterói*	1835	1835	Primeira Escola Normal do País.
Minas Gerais	Ouro Preto*	1835	1840	-
Bahia	Salvador	1836	1841	Marcou-se pelo funcionamento permanente no período
Mato Grosso	Cuiabá	1842	***	-
São Paulo	São Paulo	1846	1846	-
Pernambuco	**	1864	1865	-
Piauí	Teresina	1864	1865	-
Alagoas	**	1864	1869	-
Rio G. do Sul	Porto Alegre	1869	***	-
Pará	**	1870	1871	-
Sergipe	Aracajú	1870	1871	-
Paraná	Curitiba	1870	***	-
Amazonas	**	1872	***	-
Espírito Santo	Vitória	1873	***	-
Rio G. do Norte	Natal	1873	1874	-
Maranhão	São Luiz	1874	***	Escola Normal particular, mas subvencionada pelo governo.
Município da Corte	R. de Janeiro	1874	***	Idem à anterior.
Município da Corte	R. de Janeiro	1876	1880	Escola Normal pública.
Santa Catarina	Florianópolis	1880	***	-
Ceará	Fortaleza	1880	1884	-
Goiás	Goiás*	1882	1884	-
Paraíba	João Pessoa	1884	***	-
Legenda: * capitais provinciais com nomes diferentes das capitais atuais. ** sem informação sobre o nome da cidade onde funcionou a escola. *** sem informação quanto ao início de funcionamento (nem sempre coincide com o ano de criação).				

Fontes: Tanuri (2000); Araújo; Freitas; Lopes (2008); Monarcha (1999).

A partir do quadro (embora com várias lacunas) é possível tecer algumas considerações:

- Foram criadas, nas capitais provinciais, vinte e duas escolas normais entre os anos de 1835 e 1884, portanto entre a promulgação do Ato Adicional de 1834 e meia dezena de anos antes da proclamação da república;
- Nem todas as escolas iniciaram seu funcionamento logo após a lei de criação, uma das que mais tardou foi a de Minas Gerais, em torno de cinco anos;
- Contudo, estas vinte e duas escolas normais das capitais não foram as únicas existentes no País no período, pois foram instaladas outras instituições públicas (e até mesmo algumas particulares subsidiadas) em sedes de municípios, em geral, de representatividade regional. A título de exemplo, de acordo com Mourão (1962); Gouvêa e Rosa (2000); Ferreira (2010), na província de Minas Gerais, no período entre 1871 e 1884, oito escolas normais foram instaladas nas seguintes cidades: Campanha, Diamantina, Montes Claros, Paracatu, Uberaba, Sabará, Juiz de Fora e São João Del Rei, além da Escola Normal de Ouro Preto, na época a capital, e que por isso era escola-referência para as outras.

Além desses pontos que destacamos, Tanuri (2000) aponta outras tantas características comuns entre todas essas escolas pioneiras, que merecem ser transcritas, a saber:

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (TANURI, 2000, p. 65).

A autora em referência ainda comenta outros aspectos que denotam precariedades, tais como: a falta de infraestrutura (prédios e mobiliários inadequados ou inexistentes), a baixa frequência dos alunos, os funcionamentos intermitentes e/ou, as descontinuidades administrativas dessas escolas.

Depreende-se das considerações de Tanuri (2000) que, possivelmente, a disciplina História da Educação não foi inserida no curso normal durante essa fase imperial, uma vez que um currículo tão simples e básico, como o referido, ao que parece não a comportava. Entretanto, essas são características gerais dos cursos normais do País, embora haja

semelhanças entre as províncias, há também diferenças, razão pela qual há especificidades na gênese do curso normal em Minas Gerais.

1.4.1 A escolarização em Minas Gerais no fim do século XIX: início da organização do ensino público na Província e da escola normal da Capital

Em muitas províncias do Império, a necessidade da escolarização para a população passou a ser muito discutida a partir dos meados da década de 1820. Ao tratar desse tema, por meio de matérias veiculadas na imprensa e de relatórios de presidentes da província, Rosa (2002, p. 01) afirma que, em Minas Gerais, os discursos apontavam a importância de se organizar um sistema público de ensino e avaliavam que a falta de uma formação específica dos mestres de primeiras letras era a principal causa para o pouco sucesso da instrução primária⁴¹. Além disso, passaram a ser constantes as críticas quanto às deficiências: falta de escolas, de materiais, de locais adequados para funcionar, de métodos eficazes, de professores habilitados e, especialmente, de uma escola normal para habilitá-los devidamente (GOUVEA; ROSA, 2000, p. 21).

Nos apelos por escolas normais, percebemos que estas eram vistas como uma espécie de panacéia para organizar a educação pública. Isto leva a considerar que se trata de um discurso inerente à gênese desse tipo de escola, pois o próprio nome, *escola normal*, carrega certa concepção de sua função, uma vez que deriva do conceito de Lakanal (1794)⁴²: “*Du latin, Norma, Règle. Ces Écoles doivent être en effet le type et la règle de toutes les autres*”, que significa, segundo tradução livre de Araújo (2009, p. 321): “Do latim, *Norma*, Regra. Estas escolas devem ser, com efeito, o modelo e o padrão de todas as outras.”

Esse princípio em que se fundamentou a escola normal transcendeu aos tempos e aos lugares – desde o final do XVIII, na Europa, até meados do XIX, no Brasil – e certamente estava ligado, durante a modernidade, ao papel cada vez mais central atribuído à instituição escolar: o de cuidar da educação das novas gerações em substituição à família. Pois, de acordo com Cambi (1999, p. 205) os papéis da família e da escola, no que tange ao aspecto educativo, no início da modernidade, são redefinidos e reorganizados. Assim, parte da preparação para a vida é dada no ambiente familiar, mas outra parte será complementada pela escola, cujas tarefas são: instruir, formar, ensinar conhecimentos e comportamentos,

⁴¹ A autora em referência realizou sua pesquisa sobre o tema em questão no Jornal *O Universal* publicado no período de 1825 a 1842, em Ouro Preto, capital mineira na época. Os relatórios e leis provinciais por ela consultados são do acervo do Arquivo Público Mineiro.

⁴² LAKANAL, J. *Rapport sur l'établissement des écoles normales*. Paris, De l'Imprimerie Nationale, 1794, apud, ARAÚJO, 2009, p. 321.

articulando-se em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos saberes, da disciplina, da conformação e das práticas repressivas.

Nesta perspectiva, a instituição escolar substituíra com certa vantagem a familiar, tanto no que diz respeito ao preparo civil daquele que a frequentasse, quanto ao seu aperfeiçoamento no campo dos saberes. Com isso, os indivíduos poderiam se tornar cidadãos melhores, trabalhadores mais produtivos, o que poderia promover, com rapidez e, portanto, de forma eficiente, o progresso dos Estados Nacionais. São ideias que estão em sintonia com certos princípios da modernidade destacados por Rouanet (1993): racionalização, eficiência ou eficácia e modernização. A criação da escola normal – considerada o modelo, o padrão, a instituição especializada e formal, que se utilizava de métodos adequados, pois tendentes a certa cientificidade –, com vistas a preparar os futuros docentes quanto aos conhecimentos e à capacidade de transmiti-los com eficiência, nas escolas elementares, às gerações mais jovens, se coloca como um dispositivo de importância ímpar.

Diante da situação do Brasil, já independente, porém atrasado em muitos quesitos em relação aos países desenvolvidos e, portanto, precisando se modernizar; ou seja, crescer rápido e tornar-se mais eficiente; o meio vislumbrado para o alcance desses objetivos era a educação pública, a qual era atribuída o desenvolvimento dos países mais adiantados. Por isso, a educação foi tema recorrente nos discursos em plenários, dos relatórios de ocupantes de cargos públicos, dos intelectuais entre outros. No entanto, reafirmamos, foi após o Ato Adicional de 1834, que o ensino público de primeiras letras e normal começou a tomar forma nas províncias.

Em Minas Gerais, a primeira lei que tratou da organização do ensino oficial público foi a Lei nº. 13, de 28 de março de 1835. Dentre algumas de suas medidas, Ribeiro (2003, p. 02) destaca: o território da província foi dividido em doze Círculos Literários, de acordo com a densidade populacional, cujas sedes localizavam-se nas seguintes cidades: Ouro Preto (a capital), Mariana, Sabará, Tamanduá, Diamantina, Minas Novas, Formiga, Barbacena, São João Del Rey, Baependi, Campanha da Princesa e Uberaba (12º Círculo, abrangendo as localidades de Desemboque, Patrocínio, Araxá e Sacramento).

Cada Círculo tinha um delegado, nomeado pelo governo, responsável pela inspeção dos professores das escolas isoladas (percorrendo várias léguas nos sertões, em geral a cavalo)⁴³. As escolas elementares, com acesso garantido às pessoas livres, seriam classificadas em: primeiro grau, se localizadas nos arraiais e povoados; e, segundo grau, nas

⁴³ O delegado do 12º Círculo Literário com sede em Uberaba era o Capitão Domingos da Silva e Oliveira (RIBEIRO, 2003 p. 02).

vilas e cidades⁴⁴. Para Mourão (1962, p. 13), a divisão da província em Circunscrições Literárias possibilitava certa descentralização, fiscalização e orientação, mas o território mineiro era muito amplo e com escassos meios de transportes, isso dificultava a efetiva ação dos responsáveis por cada circunscrição.

Nas escolas de primeiro e de segundo graus, na verdade, ambas de primeiras letras, a lei mencionava, também, o que deveria ser ensinado, o horário das aulas, os parâmetros para a conduta moral dos professores e a exigência de terem formação docente. Quanto à formação, para habilitar os professores ao exercício do magistério, a lei em questão “através do artigo 7º cria[va] uma Escola Normal na capital mineira” (GOUVEA; ROSA, 2000, p. 21). Essa escola não começou a funcionar imediatamente, apesar da urgência alardeada por meio dos discursos, pois antes era necessário, segundo as autoras, que quatro cidadãos se instruissem no método mais eficiente descoberto e aplicado nos países europeus.

Entretanto, apenas dois homens assinaram contrato com o governo provincial para fazer esse aprendizado, porque segundo relata Mourão (1962, p. 13), após a assinatura da referida Lei ocorreu o envio de dois técnicos à França – país que influenciava a metodologia do ensino em Minas – para estudarem o método simultâneo. São eles: Fernando Vaz de Mello⁴⁵ e Francisco de Assis Peregrino. Esse último informa o texto de Rosa (2002, p. 6-7), passou dois anos na França para se instruir no método que lá estava sendo utilizado e, ao voltar (em 1839), escreveu uma *Memória*, onde apontava as desvantagens do método individual. Em contrapartida, fazia a defesa do método simultâneo, que residia principalmente, na eficácia relacionada diretamente ao melhor aproveitamento do tempo escolar, tanto pelos professores, quanto pelos alunos.

Depois desses trâmites, a primeira escola normal de Minas Gerais foi estabelecida, na capital Ouro Preto, em 05 de agosto de 1840, sob a direção do Professor Peregrino. A partir de então, os demais professores de toda a província deveriam habilitar-se no método ali transmitido, fazer os exames, e prestar um concurso visando aprovação, para enfim, exercer o ofício de mestre (GOUVEA; ROSA, 2000, p. 21-2).

Todavia, essa primeira escola normal de Minas marcou-se como, praticamente, todas as outras provinciais, por características como: descontinuidade, precariedade e, em algumas delas, nos primeiros anos de funcionamento, também, pela docência única (unidocência) e

⁴⁴ Nas escolas de primeiro grau ensinar-se-ia a ler, escrever e a prática das quatro operações, enquanto nas de segundo grau, acrescenta-se que a aritmética alcançaria até as proporções e se ensinaria também noções gerais dos deveres morais e religiosos (ROSA, 2002, p. 4).

⁴⁵ Fernando Vaz de Mello pode tratar-se do mesmo professor e advogado que em 1854 fundou, em Uberaba, o *Colégio Vaz de Melo*, o primeiro nessa cidade (GUIMARÃES, 2007).

pouca clareza sobre: o currículo, as cadeiras (agrupamento de disciplinas afins), as disciplinas e os conteúdos trabalhados no decorrer do curso.

A descontinuidade e a unidocência podem ser constatadas ao sintetizarmos, com base em Gouvêa e Rosa (2000), a trajetória da instituição enfocada: instalada em 05 de agosto de 1840, foi desativada em 07 de dezembro de 1842, devido à morte do Professor Francisco de Assis Peregrino, seguida pela dispensa (devido ao corte da verba de manutenção) do professor regente e substituto do falecido. Esse substituto ensinava pelo método lancasteriano (portanto, diferente do defendido pelo ex-diretor). Quatro anos depois, em 1846, por meio da Lei Mineira nº. 311, foi reaberta sob a direção do Professor Antônio José Osório de Pinna Leitão, mas foi novamente fechada em 06 de maio de 1852⁴⁶. Foi recriada somente em 1871, mas seu funcionamento só se deu a partir de 1872⁴⁷.

Quanto à questão dos currículos, disciplinas ou conteúdos de ensino, nessa escola o modelo curricular privilegiava o ensino de conteúdos a serem repassados aos alunos, em contraposição à quase ausência de disciplinas pedagógicas (TANURI, 2000; RICCIOPPO FILHO, 2007). Consideramos que isto ocorria porque as escolas elementares públicas não visavam aprofundamentos e à preparação dos alunos para avançar nos estudos, e assim aspiravam transmitir aos estudantes, inicialmente, apenas um pouco além das noções básicas sobre ler, escrever e contar; uma vez que a finalidade desse nível educacional, segundo o pensamento de dirigentes políticos, era transmitir o necessário para os usos práticos da vida, intenção revelada por meio do discurso feito pelo Presidente da província, Bernardo J. da Veiga, em 1843 e transcrito por Rosa (2002):

[...] devem os mestres ser capazes de ensinar aos meninos o seguinte: Ler, escrever e contar, as quatro primeiras operações da Aritmética, quebrados, raízes quadradas e proporções. Geometria prática [...]. Essas cousas são todas aos homens de campo, e aos homens de qualquer mister na sociedade, e poucos precisam de mais, e por isso escusado é perderem o seu tempo em aprenderem o que não lhes convém (ROSA, 2002, p. 04).

⁴⁶ Algumas observações pinçadas do texto de Rosa (2002) são esclarecedoras: Nos meados da década de 1840, com o objetivo declarado de unir os métodos simultâneo, mútuo e algumas partes do individual, foi criado o método misto e, parece ter sido esse o adotado e ensinado na Escola Normal de Ouro Preto no final dos anos 40, conforme indica a análise dos exames realizados pelos professores que a frequentaram na época. As discussões envolvendo os três métodos ocorreram dos anos 20, até por volta dos 70, do século XIX, quando então se estabelecem novas reflexões, a partir de então relacionadas à defesa do método intuitivo (ROSA, 2002, p. 7).

⁴⁷ Estas datas de aberturas e fechamentos não conferem, em parte, com as informações contidas no trecho do texto que se segue, pois acrescidas de outras datas referentes à anexação ao liceu: “[...] os esforços empreendidos desde 1840, no sentido do estabelecimento da Escola Normal de Ouro Preto não lograram resultados, sujeitos que sempre estiveram ao voluntarismo e à conveniência político-partidária dos sucessivos governantes, que decretaram ora seu fechamento (1842, 1852, 1859, 1864), ora sua reabertura (1848, 1858, 1862), ora sua anexação ao externato/liceu (1853, 1857, 1859, 1865)” (MUNIZ, 2002).

Com base nesse discurso depreendemos: o currículo era simples, porque assim eram também as finalidades do ensino dispensado às classes populares, que se resumiam na capacitação do discente para ler, escrever e fazer contas. Apesar disso, esse discurso foi se transformando, pois em 1862, conforme Riccioppo Filho (2007) o Presidente da Província (J. C. Teixeira da Mota) propunha que uma escola normal deveria ser “um curso regular de humanidades” que fornecesse ao futuro professor um “complexo de elementos precisos para a obra do ensino e educação da mocidade”. Em contrapartida, desqualificava o perfil do ensino da Escola normal de Ouro Preto, dizendo que este consistira, até então, em “um exercício material e meramente prático” que possibilitava ao futuro professor apenas “aprender empiricamente para de igual maneira ensinar” (RICCIOPPO FILHO, 2007, p. 164). A explicitação desses pensamentos permite perceber que se iniciava uma preocupação com o nível de formação dos professores primários, fato que por sua vez irá se refletir na constituição de novos currículos.

A Escola Normal de Ouro Preto, nesses primeiros anos de funcionamento, foi referência em Minas para aqueles que aspiravam ao magistério. Em torno dela deram-se as preocupações dos dirigentes mineiros quanto à organização de uma instituição eficiente; e, a partir dela, projetou-se a ordenação de um sistema público de educação elementar. Entretanto, segundo expõe Gouvêa e Rosa (2000, p. 20) grande parte da literatura sobre a formação de professores registra a criação do ensino normal, nesse estado, somente em 1871, desconsiderando-se, portanto, essa trajetória histórica de mais de três décadas.

Acreditamos que a cristalização dessa visão histórica pode ter suas raízes no contexto das reformas da instrução mineira feitas desde 1872, posto que, além da reinstalação da Escola Normal de Ouro Preto, outras foram sendo instituídas e tiveram ciclos de vida mais prolongados, embora, ainda sujeitas aos fechamentos, ocorridos em várias delas. Conforme Mourão (1962, p. 15) é desse mesmo ano a Escola Normal da cidade de Campanha e “foram criadas outras, como a de Diamantina, instalada em fevereiro de 1879, e as de Paracatu e Montes Claros, criadas pelo Regulamento nº. 84 destinadas a começar as aulas em fevereiro de 1.880”. Em 1882, são instaladas a de Sabará e de Uberaba (criada em 1881).

O critério que definiu as cidades em que foram criadas as primeiras escolas normais foi o fato de serem sedes de Circunscrições Literárias. Portanto, a partir dos anos 1870, podemos considerar que o ensino normal, em Minas, inicia uma nova fase, com um número crescente de escolas e um currículo melhor elaborado, de acordo com o trecho transcrito por Riccioppo Filho (2007):

Pela nova estruturação das escolas normais, o currículo foi distribuído em dois anos de curso, compreendendo disciplinas de cunho humanístico, associadas às de caráter prático: *instrução moral e religiosa*; *gramática da língua nacional* (exercícios de leitura de clássicos em prosa e verso, redação, exercícios caligráficos); aritmética (sistema métrico, elementos de geometria plana); *noções gerais de geografia e história* (geografia do Brasil, principalmente de Minas, leitura refletida da constituição política do Império); *pedagogia e legislação do ensino*; *desenho linear e música*. Essa estrutura permaneceu inalterada até a reforma de 1879, que introduziu pequenas modificações (RICCIOPO FILHO, 2007, p. 164-5). (Grifos do original).

A década de 1870 também consiste em um marco significativo na história do País, uma vez que aqui começam a ser ventilados os princípios positivistas, os quais trouxeram, em seu interior, uma série de ideias que vão influenciar desde o pensamento político até o setor educacional. Nesse último, os princípios positivistas associadas aos ideais nacionalistas, convergentes quanto a vários aspectos, concretizaram-se por meio da criação do ensino profissionalizante nas escolas, da disciplina rígida imposta aos alunos, da hierarquização do poder no âmbito da organização escolar, das festividades cívicas, da valorização das ciências e das ideias de ordem e progresso (GUIMARÃES, 2007, p. 37). Nessa época em questão e sob esse contexto, o número de escolas normais para a formação profissional de professores primários em Minas Gerais começou a ampliar-se.

Logo no início da década seguinte, a Assembleia Legislativa provincial decretou a criação da primeira Escola Normal de Uberaba, que obteve a sanção do Presidente da Província em 22 de setembro de 1881, por meio da Lei Mineira nº. 2.783, que em seu Artigo 1º estabelecia:

É criada uma escola normal na cidade de Uberaba, destinada à preparação de pessoas que se destinarem ao magistério.

§ 1º - O curso da escola será de três anos, compreendendo as matérias que formam o curso da escola normal da capital e distribuídas pela mesma forma.

§ 2º - Poderão ser admitidas à matrícula e freqüentar o curso pessoas de ambos os sexos, sendo as lições dadas promiscuamente.

§ 3º - esta escola formará uma sexta sede de circunscrição literária da província, e nela haverá um curso anexo, com a denominação de escola prática, subordinando às mesmas regras da escola prática da capital (SAMPAIO, 1971, p. 379).

Como se pode perceber, Uberaba era sede de circunscrição literária (critério para instalação das primeiras escolas normais)⁴⁸ e nela se fundava a sexta escola normal da província. As turmas seriam mistas, daí a expressão “lições dadas promiscuamente”, referindo-se ao fato de ambos os sexos dividirem, ou ocuparem, simultaneamente, o espaço da mesma sala de aula; situação não muito comum para a época, em que as mulheres estavam sujeitas a muitas interdições. Todavia, isto revelava que para elas já se abriam as possibilidades de escolarização pública e de formação profissional. A referência é, ainda, o curso da escola normal de Ouro Preto, porém com três, e não mais dois anos, como fora estabelecido na reforma de 1872, quando da reinstalação dessa escola da capital da província⁴⁹.

Embora criada em 1881, conforme lei supracitada, a instalação da Escola Normal de Uberaba se deu no ano seguinte, em 15 de julho de 1882. Referente ao segundo ano de seu funcionamento (1883) há um registro nominal da equipe administrativa e do corpo docente, com identificação das cadeiras, bem como das disciplinas sob a responsabilidade de cada um. Com o título, *Pessoal da Escola Normal de Uberaba em 31 de agosto de 1883*, está relacionado os seguintes:

Antônio Borges Sampaio, Diretor,
Joaquim Antônio Gomes da Silva, Secretário,
Joaquim Rodrigues Cordeiro, professor interino da cadeira de pedagogia, história sagrada, instrução moral e religiosa.
Joaquim Antônio Gomes da Silva, professor da cadeira de gramática portuguesa.
O mesmo, professor interino da cadeira de geografia e história do Brasil.
Ilídio Salatiel dos Santos, professor de aritmética.
Rufino José de Oliveira Pena, professor de geometria e desenho linear.
João Batista Espiridião Rodrigues, professor de música.
Guilhermina Cândida de Avelar, professora de aula pratica do sexo feminino.
Francisco de Paula Ferreira, contínuo-porteiro
(A distribuição das matérias pelas cadeiras acima, está ainda de acordo com o Regulamento nº. 84 de 1879, cujas disposições foram alteradas pelo de nº.

⁴⁸ Uberaba sempre foi sede de circunscrição literária ou círculo literário (outro nome que se dava a tal setorização administrativa) do ensino na província ou estado. Porém, de reformas em reformas feitas pelos sucessivos governos mineiros, na área educacional, ocorriam algumas mudanças quanto à numeração identificadora da circunscrição e também quanto aos municípios componentes da mesma. Sobre esse assunto ver Mourão (1962).

⁴⁹ Esta mudança ocorreu por meio do Decreto do Regulamento nº. 84, de 21 de março de 1879, que reorganizou o ensino público mineiro e, sob a vigência do qual a Escola Normal de Uberaba iniciou o seu funcionamento, embora, logo em 1883, tenha novamente ocorrido alterações a partir de 1º de outubro, quando passou a vigorar novo Regulamento (SAMPAIO, 1971, p. 385).

100, de 1883, que vão começar a vigorar de 1º de outubro em diante) (SAMPAIO, 1971, p. 385).

Esse apontamento elucida o currículo em vigor e as disciplinas (agrupadas em cadeiras) ministradas no curso. A observação final esclarece que essa distribuição estava em conformidade com o Regulamento oficial nº. 84, e que, no entanto, seria alterada a partir de outubro. Assim, parece-nos que, nessa época, o calendário escolar era diferente do atual, quanto ao momento do início do ano letivo. Esse currículo se comparado com o anterior (o proposto em 1872, já transcrito e comentado) não apresentava mudanças muito acentuadas. Outro aspecto relevante: a cadeira de Pedagogia era composta por disciplinas não pedagógicas, mas de formação moral e religiosa: História Sagrada e Instrução Moral e Cívica. Finalmente, percebemos que não havia, até então, a disciplina História da Educação; porém poderia haver referências aos temas histórico-educacionais, entre os conteúdos da Pedagogia, uma vez que, conforme Nóvoa (1996), ambas surgiram e se construíram como disciplinas complementares.

1.5 O pré-curso no percurso da disciplina História da Educação em Minas no século XIX

Transcrito sob o título “*Extrato do Regulamento nº. 100 de 19 de junho de 1883, promulgado em virtude da Lei Mineira nº. 2.892 de 06 de novembro de 1882*”, o memorialista e diretor da escola normal uberabense nessa época, extraiu, do nomeado regulamento, nove artigos, dentre os quais um contém o currículo que entraria em vigor a partir de 1883, que apresentamos a seguir:

Artigo 166 – O ensino destas escolas (normais) constará das seguintes matérias, distribuídas por três anos.

1º Ano

Exercícios diários de caligrafia e ortografia na escola prática.

Língua nacional, compreendendo leitura expressiva e comentada de textos clássicos em prosa e verso, análise gramatical, e lógica e exercícios de construção.

Aritmética e metrologia.

2º Ano

Língua nacional, compreendendo exercícios de redação e noções de literatura nacional (3 lições por semana).

Aritmética, aplicações e exercícios práticos. Escrituração mercantil, compreendendo as noções teóricas essenciais e a prática das partidas simples e dobradas, inclusive contas correntes (3 lições por semana).

Pedagogia teórica, compreendendo a história da pedagogia e organização escolar (2 lições por semana)

Instrução moral, religiosa e cívica. Elementos de direito constitucional e economia política (1 lição por semana).

3º Ano

Noções práticas de geometria, desenho linear e de imitação.

Noções de geografia e cosmografia, geografia do Brasil (3 lições por semana).

História do Brasil (2 lições por semana).

Pedagogia, compreendendo a metodologia, educação moral, física e intelectual.

Noções de ciências naturais, física e química agrícola.

§ 1º - Além das matérias supra, ensinar-se-á mais na escola:

Musica vocal. Prática de violino para os homens e de piano ou de *harmonium* para as mulheres, em todos os três anos do curso.

Trabalho d'agulha e bordados às alunas-mestras.

No segundo ano do curso, ensinar-se-á também francês (5 lições por semana) (SAMPAIO, 1971, p. 380-2). Grifos nossos.

Em uma análise rápida e geral sobre os conteúdos, atividades e disciplinas que compõem o curso normal (mas observando principalmente a cadeira de Pedagogia), alguns aspectos podem ser destacados:

- O primeiro ano tendia a ser básico, no sentido de prover os alunos quanto às competências essenciais com relação ao aprendizado e utilização formal da língua nacional, ao mencionar, sobretudo, as atividades diárias de caligrafia, ortografia, leitura (expressiva e comentada) e análise gramatical. As outras matérias da listagem, para esse ano, também possuíam esse caráter basilar; e, além disso, não haveria aulas de Pedagogia;
- No segundo ano, duas observações pertinentes: a Pedagogia, (nomeada como teórica) foi separada da Instrução moral, religiosa e cívica (juntas no currículo anterior); e, um conteúdo citado explicitamente para ser desenvolvido é a história da pedagogia;
- No terceiro ano essa disciplina está presente, mas agora com atenção à metodologia e a legislação do ensino. Porém, novamente mesclada com a educação moral.

Os dados destacados nos dois últimos itens são significativos para esta pesquisa ao considerar-se que: “Todos os percursos têm um enquadramento que lhe explicam a génese e lhe esclarecem os vários momentos da sua progressiva afirmação. Quer dizer, todos os percursos se fazem anteceder de um *pré-curso*” (SANTOS, 2007, p. 77).

A autora está fazendo referência aos percursos da disciplina História da Educação, e tomando como parâmetro o ocorrido em Portugal, sobre o que faz o seguinte relato: mesmo

antes de ser introduzida em 1902, no curso de Habilitação para o Magistério Secundário (ramo profissionalizante do curso Superior de Letras de Lisboa), com valor formativo e estatuto autônomo, por meio da cadeira denominada, “História da Pedagogia e em especial da Metodologia de Ensino Secundário a partir do século XVI”, a disciplina já existia rudimentar e camufladamente. Afirmação que justifica tecendo análise no seguinte sentido: antes de ser ensinada mediante a oficialização da cadeira acima citada, já se escrevia sobre ideias e ideais educativos; depois, nos cursos de duas escolas normais (na segunda metade do XIX) já eram estudados, assuntos pertinentes à disciplina em questão através do ensino da matéria “Pedagogia Prática, Legislação e Administração do Ensino” (SANTOS, 2007, p. 77-9).

A partir dos exemplos relatados por Santos (2007), no caso de Portugal, e ao buscar traços semelhantes no Brasil, pode-se considerar que, tanto aqui como lá, já se refletia e escrevia sobre métodos de ensino – a exemplo da *Memória* de Francisco de Assis Peregrino, 1º diretor da escola normal de Ouro Preto, com defesas e explicações sobre o método simultâneo, ou no caso da criação do método misto. Além disso, as ideias e ideais educativos eram temas recorrentes em discursos de intelectuais, professores e políticos brasileiros, dentre os quais havia personalidades mineiras.

Anos depois, nos cursos normais de Minas, por força da legislação e, conseqüentemente, na Escola Normal Oficial de Uberaba, no sentido aqui refletido, a história da educação foi indireta e rudimentarmente introduzida, por meio desse currículo, iniciado em 1883⁵⁰, ao registrar que *em Pedagogia seria estudada a história da pedagogia*.

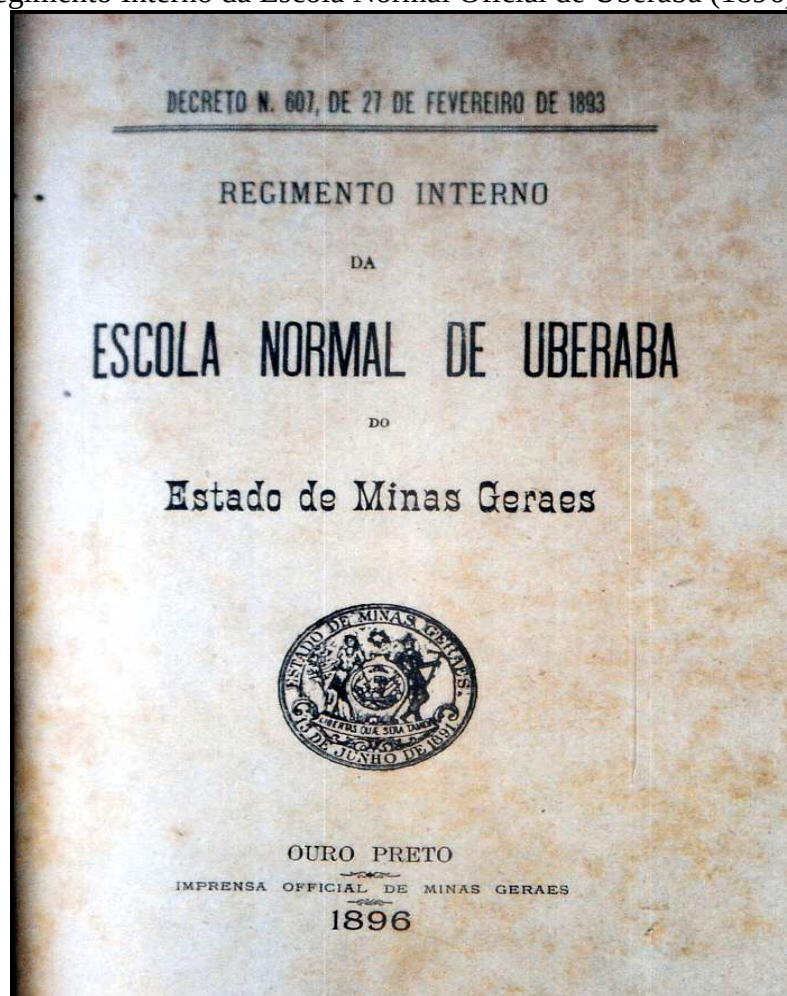
Caso similar ocorreu na província gaúcha, em que de acordo com dados trazidos por Bastos; Busnello; Lemos (2006, p.185): “No Rio Grande do Sul, já em 1876, a História da Educação aparece como conteúdo da disciplina Pedagogia, que compreendia sua história, suas divisões e aplicações práticas e princípios de direito natural”, o que demonstra a imbricação entre os conteúdos de ambas, antes de se constituírem como disciplinas relativamente autônomas.

No entanto, com relação à instituição escolar uberabense provavelmente nunca serão encontradas fontes primárias – cadernos, manuais, diários de classe, exames – que possam fornecer detalhes sobre o quê e como a história da pedagogia foi ensinada. Isso porque o

⁵⁰ A cadeira de Pedagogia foi criada desde o currículo introduzido na época da recriação e reestruturação da Escola Normal de Ouro Preto em 1872, sob a rubrica *pedagogia e legislação do ensino*, entretanto, nossa fonte não faz menção aos conteúdos, mas pelo Regulamento nº. 100 ficou explicitamente citado que faria parte da Pedagogia, sua história, por isso essa análise com ênfase nesse período da escola normal e não em tempos anteriores do normal mineiro.

documento primário mais próximo do cotidiano dessa instituição, com o qual nos deparamos, foi um regimento interno de 1896 (**Figura 1.1**).

Figura 1.1 – Regimento Interno da Escola Normal Oficial de Uberaba (1896).



Fonte: Arquivo Público de Uberaba (APU).

Esse regimento traz o currículo de 1896, por sinal, bem extenso, dividido em exercícios práticos e matérias (teoria e prática), onde se insere a disciplina Pedagogia, todavia, seus conteúdos não estão descritos (**Quadro IV**)⁵¹

⁵¹ Esse currículo de 1896 está em sintonia com a Lei nº 41 de 03 de agosto de 1892, porém de acordo com o *Regimento Interno da Escola Normal de Uberaba*, elaborado pela Congregação dessa instituição.

QUADRO IV – Currículo de 1896 (Exercícios práticos e Matérias de ensino)

Exercícios práticos

EXERCICIOS	NÚMERO DE VEZES POR SEMANA			
	1º anno	2º anno	3º anno	4º anno
Gymnastica pratica para os alunos	3	1	-	-
Evoluções militares, idem, idem	2	1	-	-
Trabalho de agulha para as alunas	4	2	-	-
Corte de roupa branca, idem, idem	1	1	-	-
Economia domestica idem, idem	1	1	-	-
Pratica nas aulas anexas	-	1	1	5
Lições de cousas	3	-	-	-

Matérias de ensino

MATÉRIA DE ENSINO	NÚMERO DE LIÇÕES POR SEMANA							
	1º anno		2º anno		3º anno		4º anno	
	Teórica	Pratica	Teórica	Pratica	Teórica	Pratica	Teórica	Pratica
Portuguez	2	1	2	1	2	1	-	1
Literatura	-	-	-	-	-	-	1	1
Francês	-	-	4	3	2	3	-	-
Arithmetica	4	2	2	1	-	-	-	-
Geometria	-	-	2	1	2	1	-	-
Agrimensura	-	-	-	-	-	-	4	1
Álgebra	-	-	-	-	2	1	-	-
Geographia	4	2	2	1	1	1	-	-
Sciencias phisicas e naturaes	-	-	1	2	2	1	1	1
Agricultura	-	-	1	-	1	-	-	-
Noções de hygiene e physiologia	-	-	-	-	-	-	2	-
Desenho	3	1	1	1	-	1	2	1
Calligraphia	3	2	-	1	-	-	-	-
Instrução moral e cívica	-	-	1	-	1	-	1	-
Legislação do Ensino	-	-	-	-	-	-	1	-
História	-	-	-	-	3	3	2	1
Noções de economia política	-	-	-	-	-	-	3	-
Pedagogia	-	-	1	2	1	2	1	2
Cosmographia	-	-	-	-	1	-	-	-
Música	4	-	1	-	2	-	3	-
Canto	-	1	-	1	-	1	-	1

Fonte: REGIMENTO INTERNO DA ESCOLA NORMAL DE UBERABA (1896)

No intuito de descobrir, como e quando a disciplina investigada começou a penetrar no currículo do ensino normal mineiro, identificada como História da Educação (e não história da pedagogia como mencionado acima) acompanhamos a evolução dos currículos desses cursos, desde o início da Primeira República, até por volta de 1925. Assim, a seguir, apresentaremos os resultados dessas incursões.

2

REFORMAS NO ENSINO NORMAL MINEIRO E INTRODUÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CURRÍCULO NA DÉCADA DE 1920

A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura [...]. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma instrução. [...]. As disciplinas estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa (CHERVEL, 1990, p. 188).

Introdução

A inclusão da disciplina História da Educação, de forma relativamente autônoma e com estatuto próprio, no currículo das escolas normais mineiras iniciou-se por meio do Decreto 8.162, de 20 de janeiro de 1928, o qual tratou de promover uma ampla reforma no curso de formação de professores primários no estado de Minas Gerais.

Todavia, tal reforma não ocorreu como um fato isolado, ou seja, como uma especificidade da rede pública de ensino desse estado, mas como parte de um conjunto de reformas realizadas, durante a década de 1920, no setor da instrução pública em vários estados brasileiros e no Distrito Federal (RJ), ao promoverem uma remontagem e ampliação

de seus sistemas escolares, pautados nos princípios teóricos do escolanovismo. No entendimento de Nagle (2001):

O esforço para reformar a instrução pública, portanto, se processa juntamente com o esforço para proceder à remodelação. Propõe-se o quadro da nova concepção de infância, quando se ressalta a importância das características do desenvolvimento “natural” do educando e, como consequência, todo o esforço se faz para alterar o papel do educador, a natureza do currículo, a noção de aprendizagem, os métodos e técnicas de ensinar-aprender; enfim, procura-se reconstruir todo o aspecto interno das instituições escolares (NAGLE, 2001, p. 245).

Dentre os estados que se dedicaram a esse duplo esforço, traduzido pelos objetivos de reformar e remodelar a instrução pública, durante o decênio de 1920, pode-se preliminarmente citar: São Paulo (reformas desencadeadas por Sampaio Dória, a partir de 1920), Ceará (com a atuação de Lourenço Filho de 1922 a 1923), Bahia (instituída por Anísio Teixeira em 1925). Esses três estados foram pioneiros. Porém, tais reformas constituem uma espécie de primeiro ciclo, em que se visou, principalmente, “encarnar melhor os compromissos históricos do regime republicano e democrático” (NAGLE, 2001, p. 243), no sentido de valorizar a educação e instituir leis que a popularizasse, com vistas a combater os altos índices de analfabetismo⁵² da época, o que, por um lado, permitiria o aumento dos eleitores para dar mais legitimidade ao processo eleitoral e, por outro lado, buscava-se o progresso do País.

Todavia, após a reforma baiana ocorrerem, a partir de 1927, outras mudanças educacionais marcantes em outros três estados, nas administrações dos seguintes governadores e seus respectivos secretários do interior: no Distrito Federal (ou Município Neutro) por Antônio Prado e Fernando Azevedo; em Minas Gerais por Antônio Carlos R. de Andrada e Francisco Campos e em Pernambuco por Estácio Coimbra e Carneiro Leão. Nesse segundo ciclo de reformas, os princípios políticos do republicanismo e da democracia continuam permeando as mudanças, mas, agora, marcadas pelos princípios da moderna pedagogia da *Escola Nova*. Assim, no decênio de 1920, ocorre a primeira e mais radical mudança na educação brasileira, realizada no âmbito dos sistemas estaduais de ensino público, com a substituição de um *modelo político* por um *modelo pedagógico* (NAGLE,

⁵² Nessa época, os índices de analfabetismo eram altos em todo o País. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no recenseamento do ano de 1920, o Brasil e o estado de Minas Gerais possuíam respectivamente 30.635.605 e 5.888.174 habitantes. As estimativas dessa época são de que cerca de 80% dessas populações eram analfabetas.
Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?z=t&o=1&i=P>>. Acesso em 10/04/2011.

2001, p. 252), ao que se acrescenta: um modelo pedagógico, porém não isento de interesses e posicionamentos políticos⁵³.

As reformas, em geral, foram direcionadas, em primeiro lugar, ao ensino primário. As alterações se deram no sentido da expansão, da remodelação (do currículo, dos métodos) e da democratização das redes estaduais, mas acabaram por provocar o surgimento de novas exigências quanto à formação dos professores nas escolas normais, levando-as a passarem por significativas modificações. Para Chervel (1990), as reformas são momentos privilegiados para o historiador das disciplinas escolares, pois é quando:

[...] dispõe então de uma dupla documentação, totalmente explícita. De um lado, os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional tornando-se objetos de declarações claras e circunstanciadas. De outro lado, cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhes são aconselhadas. O turbilhão das iniciativas e o triunfo gradual de uma dentre elas permitem reconstruir com precisão a natureza exata da finalidade (CHERVEL, 1990, p.191-2).

A partir dessa citação depreendemos que, em estudos sobre as disciplinas escolares, que envolvem, por seu turno, a questão das finalidades do ensino, o pesquisador deve buscar obter informações ou dados em fontes provenientes de dois âmbitos: os documentos oficiais (leis, decretos, regulamentos, programas etc.) que dizem respeito às ideias pedagógicas; e os documentos produzidos na escola (atas; regimentos; enfim, vários registros escolares) incluindo-se os relativos ao trabalho cotidiano da sala de aula, pois são os que dizem respeito à prática pedagógica.

Ideais e práticas pedagógicas são ocorrências de naturezas diferentes. De acordo com Chervel (1990) as ideias pedagógicas constituem as finalidades de objetivos, ou teóricas, provêm de órgãos oficiais em escala nacional (ou em escala estadual, como no presente caso), já as práticas pedagógicas constituem as finalidades reais, ligadas à vivência das pessoas, a uma realidade local, portanto ligada a uma instituição escolar específica, como se propõe na presente pesquisa.

⁵³ De acordo com Nagle (2001), as reformas ocorridas nos primeiros anos do regime republicano são decorrentes, tão somente, de posições doutrinárias associadas ao republicanismo (como a laicidade do ensino) e à democracia (como a popularização e ampliação do atendimento), portanto, reformas segundo um modelo político; já nos anos finais da década de 1920 encadeiam-se ao lado desses mesmos princípios políticos os novos princípios da *moderna pedagogia* do escolanovismo. De maneira que, a partir de determinado momento, estes princípios pedagógicos ganham tanta importância na orientação das reformas que chegam a exceder a dos princípios políticos, situação a que denomina *modelo pedagógico*.

A distinção entre finalidades reais e finalidades de objetivos se apresenta como necessária para o historiador das disciplinas, pois, por um lado, “as finalidades do ensino não estão todas forçosamente inscritas nos textos” e por outro lado, “o papel da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares. A educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (CHERVEL, 1990, p. 189). De acordo com esse autor, isto ocorre porque muitas outras finalidades são impostas à escola, por meio de um ensino implícito nos métodos de educação usados pelos docentes e nos princípios educacionais que regem a vida de cada escola.

Nesse sentido, modificações no ensino por vezes se introduzem nas salas de aula, porque, ou a escola, ou o docente, ora negligencia (ou resiste a certas determinações oficiais), ora vai além do programado oficialmente. Portanto, em geral, ocorre uma defasagem (que pode ser positiva ou negativa) entre o programa oficial e a realidade do ensino escolar. Assim, neste capítulo, em consonância com os princípios propostos por Chervel (1990) será dado destaque especial às legislações provenientes de reformas, no âmbito do estado de Minas Gerais:

- Inicialmente, trataremos das modificações no perfil do curso normal atendendo, principalmente, à duração, aos currículos e à organização geral, desde o início da Primeira República, até por volta de 1925 (fase em que de acordo com Nagle (2001) predominaram as reformas segundo um modelo político), pois foi em meados desse período que ocorreu a primeira menção quanto ao ensino de História da Educação; porém, sem estatuto autônomo, porquanto constituía um conteúdo da cadeira de Pedagogia;
- Depois, de maneira mais minuciosa será enfocado o Decreto 8.162 de 20 de janeiro de 1928 (*Exposição de Motivos e Regulamento do Ensino Normal*), que ao reformular essa modalidade – já sob a égide do que Nagle (2001) denomina modelo pedagógico –, instituiu no currículo do Curso de Aplicação, a “História da Civilização em especial dos métodos e processos de Educação”, cadeira que continha a disciplina investigada;
- Por fim, o Decreto 8.225 de 11 de fevereiro de 1928, que complementou o anterior ao estabelecer os conteúdos programáticos, sugerir atividades e indicar bibliografia de apoio.

2.1 Em meio a uma sucessão de reformas o perfil dos cursos normais mineiros e a gênese da disciplina História da Educação

Desde que foram criados os primeiros cursos normais nas várias províncias brasileiras, em meados do século XIX, estes foram alvos de constantes reformas, que atingiam em geral, a duração e o currículo (quanto ao número de cadeiras, à nomenclatura e agrupamento das disciplinas e quantidade de aulas a elas destinadas). Nas reformas mais significativas (já no período republicano), em Minas Gerais, também foi dada alguma atenção ao aspecto das metodologias de ensino, a diversificação de tipos de escolas e certa hierarquização, com destaque para a Escola Normal da Capital, já transferida para Belo Horizonte.

Depois das reformas citadas no capítulo anterior, as seguintes se deram sob um viés negativo, isto é, no sentido de diminuir as despesas do estado à custa de algum tipo de corte no setor educacional. Mediante essa perspectiva, no governo de Francisco Silviano de Almeida Brandão, secretariado por David Campista (1898-1902) e sob a justificativa de que a situação financeira do Estado não se mostrava satisfatória, foi sancionada a Lei nº 281 de 16 de setembro de 1899, essa reduziu o número de escolas e simplificou os currículos (MOURÃO, 1962, p. 56-7). O governador seguinte, Francisco Antônio de Sales (1902-1906) promoveu mais cortes nas despesas e nas verbas para a educação, o que levou ao fechamento de escolas e redução no salário dos professores. O currículo foi ainda mais simplificado e coube às próprias congregações de professores das escolas normais deliberarem sobre o seu formato (MOURÃO, 1962, p. 86-7). Situação que certamente ocasionou uma diferenciação entre os currículos projetados para serem desenvolvidos em cada estabelecimento de ensino normal do estado.

Uma das instituições de ensino desativada nesse período foi a Escola Normal de Uberaba, já referida. Essa instituição funcionou regularmente até o final do ano letivo de 1904, mas foi fechada oficialmente em fevereiro de 1905 (CHRONICA MENSAL, 1905). Todavia, esse mesmo governador, por meio do Decreto n.º 1.908 de 28 de maio de 1906, regulamentou e uniformizou a distribuição das disciplinas (**Quadro V**) em que a Pedagogia continuava presente.

QUADRO V – Grade curricular (maio de 1906)

Distribuição das matérias do curso normal de acordo com o Artigo 1º do Decreto nº 1908 de 28 de maio de 1906

MATÉRIAS	Nº. DE LIÇÕES POR SEMANA			
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Língua Nacional	2	2	2	2
Francês	3	3	1	-
Aritmética elementar	2	3	-	-
Geografia	2	1	2	-
Desenho linear	1	1	1	1
Trabalhos de agulha	2	2	-	-
Física	-	2	-	-
Geometria Plana	-	-	2	2
História do Brasil	-	-	2	-
Química inorgânica	-	-	2	-
Pedagogia	-	-	3	2
Botânica	-	-	-	3
Zoologia	-	-	-	3
História do Estado de Minas Gerais	-	-	-	1

Fonte: Mourão, 1962, p. 88.

Em termos de tipos de escolas de formação de professores existiam, nessa época, as normais oficiais – regionais – que podiam ser estaduais ou escolas municipais reconhecidas pelo estado e mantidas pelas Câmaras dos municípios. No entanto, passaram a existir também as escolas particulares equiparadas⁵⁴. Estas pertenciam, em geral, às congregações religiosas. A estratégia do reconhecimento ou da equiparação era conveniente ao estado, pois se as condições financeiras não eram satisfatórias, por meio de um “intercâmbio” entre o setor público e o privado (ARAÚJO, 2005), tais escolas poderiam contribuir para ampliar o atendimento educacional; sem, entretanto, gerar maiores despesas para o erário estadual.

Por sua vez, as mudanças rapidamente se sucediam (daí as descontinuidades das políticas educacionais) e assim, nesse mesmo ano de 1906, de acordo com Faria Filho e Vago (2000, p. 37-45), o governador João Pinheiro, tendo como Secretário do Interior, Carvalho Brito (1906-1908) decretou uma ampla reforma que atingiu tanto o ensino primário, quanto a formação de professores. O objetivo central era a modernização do ensino organizando-o sob novos parâmetros, com vistas a diminuir o número de analfabetos e, com isso, sair da crise republicana que afetava os vários setores: político, econômico, social e educacional (quanto

⁵⁴ Este foi o caso de vários colégios e escolas existentes no estado de Minas Gerais, entre as quais o curso normal oferecido pelo colégio confessional da congregação das dominicanas em Uberaba: “[...]; pelo decreto n. 1.932 de 6 de agosto de 1906, o colégio Nossa Senhora da Dores de Uberaba teve as regalias de que gozavam as escolas normais municipais; [...]” (MOURÃO, 1962, p. 91).

ao número de alunos atendidos e à ineficiência e precariedade material das escolas) e propiciar o progresso do estado.

Quanto às mudanças na formação de professores, estas foram aprovadas pelo Decreto nº. 1.960 de 16 de dezembro de 1906, que continha o “Regulamento da instrução primária e normal do Estado” (MINAS GERAIS, 1906). Portanto, ambos os níveis de ensino eram regulamentados por meio do mesmo dispositivo legal.

Segundo Mourão (1962) previa-se um curso normal (mais breve) com duração de três anos, contando quinze matérias distribuídas por sete cadeiras: Português e Francês; Aritmética e Geometria; Geografia, História e Educação Moral e Cívica; noções gerais de Física, Química, História Natural e Higiene; Aritmética Comercial e Escrituração Mercantil; Desenho linear e a mão livre e Música. A prática profissional deveria ser feita nos grupos escolares (MOURÃO, 1962, p. 148) e, conforme observamos, não existiam aulas de Pedagogia, portanto, sem possibilidade de haver conteúdos de história da educação.

Outra novidade foi a criação da Escola Normal da Capital. Instituída pela Lei nº 439 de 28 de setembro de 1906, que prescrevia:

Art. 15. O ensino normal do Estado será ministrado em: I. Escola normal-modelo na Capital. II. Escolas normais regionais. [...]. Art. 17. Logo que julgar oportuno, poderá o Governo: fundar a escola normal-modelo na Capital podendo anexar-lhe um curso superior. II. Restabelecer o ensino normal estadual de acordo com as necessidades da instrução pública (MINAS GERAIS, 1906, p. 22).

A instalação da Escola Normal da Capital (**Figura 2.1**) se concretizou, mas não como escola-modelo, inclusive sem curso superior⁵⁵. Entretanto, para Veiga (2000, p. 52): “A Escola Normal da Capital foi o ponto alto da reforma de João Pinheiro”, pois quanto aos preceitos pedagógicos incluíam certa postura na forma de conduzir o ensino e o aspecto disciplinar. Depreende-se que esta já não se tratava mais daquela escola tradicional de ler, escrever, contar, tudo de memória e na base da palmatória, uma vez que, a autora acrescenta: por um lado, a “[...] professora [...] deveria dissertar sobre o assunto da aula *com animação comunicativa, tornando-se sugestiva a ponto de provocar o esforço próprio do aluno [...]*” e por outro lado, “as professoras deveriam manter a classe ocupada em *atividades naturais e*

⁵⁵ De acordo com Ferreira (2010), a Escola Normal da Capital foi instalada oficialmente em março de 1907, como uma instituição exclusiva para o sexo feminino ocupando um prédio, na Rua Timbiras. Mas esse espaço inicial se mostrou inadequado para os fins propostos e assim em 19 de fevereiro de 1909, a Escola Normal da Capital foi transferida para uma edificação construída em 1897 e projetada para funcionar como Ginásio, na qual funcionava, porém, o Tribunal da Relação. Então o espaço foi dividindo entre ambas as instituições até o ano de 1911. Depois, com a mudança do Tribunal, a referida escola passou a ocupá-lo com exclusividade.

espontâneas para evitar desordens. Nesse caso, haveria repreensões em termos cortesês, [...]” (VEIGA, 2000, p. 52). Não obstante, essa autora se refere ao ensino oferecido pela Escola Normal da Capital⁵⁶ e não ao que ocorria, inicialmente, em todas as outras escolas do estado - as normais regionais e as equiparadas.

Figura 2.1 – Escola Normal da Capital na década de 1910⁵⁷



Fonte: Disponível em: <<http://bhnostalgia.blogspot.com/2010/03/escola-normal-imagem-da-antiga-escola.html#links>>. Acesso em: 18/04/2011

Entretanto, logo veio outra reforma, agora instituída por Wenceslau Brás (1909-1910) e seu secretário, Estevão Pinto, por meio do Decreto nº. 2.836, de 31 de maio de 1910, que concedeu um papel unificador e de destaque a essa instituição, pois:

⁵⁶ As matérias do currículo da Escola Normal da Capital para os três anos de curso eram a cada ano as seguintes: 1º ano - Português, Aritmética, Desenho, Música, Trabalhos de agulha; 2º ano - Português, Francês, Geometria, Geografia, História, Educação Moral e Cívica, Música, Desenho, Trabalhos de Agulha; 3º ano - Noções gerais de Física, Química, História Natural e Higiene, Aritmética Comercial, Escrituração Mercantil, Música, Desenho, Trabalhos de agulha (FERREIRA, 2010, p. 82).

⁵⁷ A antiga Escola Normal da Capital em 1916 tornou-se Modelo, depois em 1946 foi transformada em Instituto de Educação do Estado de Minas Gerais, existente até hoje. Localização: Rua Pernambuco, 47, Bairro Funcionários.

Ficou a Escola Normal da Capital classificada como modelo, cuja organização, administração, processos e programas deveriam ser rigorosamente seguidos por todas as outras que houvesse no Estado. Esses estabelecimentos eram limitados às alunas, ficando, portanto, excluídos os homens do preparo para o magistério primário (MOURÃO, 1962, p. 176).

Algo que havia sido projetado por João Pinheiro na reforma de 1906, apenas em 1910 pretendia-se concretizar, ou seja, transformar a Escola Normal da Capital em modelo para as demais do estado. Entretanto, simultaneamente com essa almejada transformação foi introduzida uma novidade: a formação normal para a docência primária seria direcionada somente às mulheres, assim, a partir de então, alunos do sexo masculino não seriam mais aceitos na Escola Normal da Capital mineira⁵⁸.

Essa reforma mineira de 1910, também restabeleceu a duração de quatro anos para o curso normal e o retorno das classes primárias anexas para a prática profissional. Fez ainda ligeiras modificações no currículo, em que as disciplinas cursadas seriam as seguintes: Português, Aritmética, Física, Química, História Natural e Higiene, Desenho e Caligrafia, Música, Costura e Trabalhos manuais, Ginástica, Geometria, Geografia, Francês, História e Educação Moral e Cívica, Aritmética Comercial e Escrituração Mercantil, prática profissional em todas as cadeiras (MOURÃO, 1962, p. 176-7). Portanto, o curso teve sua duração estendida, bem como o currículo cresceu em matérias, mas continuou faltando a Pedagogia.

Apesar de a lei classificar a Escola Normal da Capital como modelo quanto à *organização, administração, processos e programas* e estabelecer que, *deveriam ser rigorosamente seguidos por todas as outras que houvesse no Estado*, na prática isso ainda não se concretizou de imediato, pois nessa escola havia uma Congregação de professores bastante atuante e dessa forma: “Os programas de ensino para a Escola Normal da Capital eram organizados, elaborados e aprovados pela Congregação da instituição, e depois aprovados [pelo executivo estadual] por meio de um dispositivo legal – um decreto” (FERREIRA, 2010, p. 118).

Quando se compara o currículo da Escola Normal da Capital, contido no Regimento Interno aprovado pelo Decreto n.º 3.123 de 06 de março de 1911 (**Quadro VI**), com o currículo prescrito no Regulamento das Escolas Normais Regionais, pelo Decreto nº 3.738 de

⁵⁸ Todavia, esta parece ter sido uma tendência do início do século XX, pois no Rio de Janeiro a partir do ano de “[...] 1901, caracteriza-se o magistério primário como profissão feminina com restrição da matrícula na Escola Normal do Distrito Federal exclusivamente às moças” (ACCÁCIO, 2008, p. 219). No estado de São Paulo, Monarcha (1999, p. 239) relata que, por volta de 1914, apenas um terço do professorado primário paulista (composto no total por três mil profissionais) era formado por homens, sendo a maior parte mulheres. Os cursos normais passaram também a ser procurados principalmente por mulheres e, ainda nessa época, habilitaram por volta de seis mil professoras.

05 de novembro de 1912 (**Quadro VII**), baixado pelo governador Júlio Bueno Brandão (1910-1914) e seu Secretário do Interior, Delfim Moreira, nota-se que há diferenças, e estas não se devem tão somente ao fato de as escolas regionais serem mistas, enquanto a da capital era só para mulheres. Nesse sentido, um dos aspectos a destacar é quanto à existência, nas escolas regionais, da cadeira de Pedagogia (onde talvez se desenvolvessem estudos de história da educação, ou da pedagogia) e sua ausência na escola da capital.

QUADRO VI – Grade curricular da Escola Normal Modelo da Capital (1911)

Distribuição de matérias conforme Decreto n.º 3.123 de 06 de março de 1911

Primeiro ano	Horas por semana	Segundo ano	Horas por semana
Português	4	Geografia.....	Aulas diárias
Desenho e Caligrafia	4	Geometria e desenho linear.....	Idem
Música	4	Aritmética	Idem
Ginástica	4	Música	Idem
Costura e trabalhos manuais	4	Desenho e Caligrafia	Idem
Aritmética	3	Ginástica	Idem
Física.....	1	Costura e trabalhos manuais	3
		Português	2
		Química	2
Terceiro ano		Quarto ano	
Física e Química, História Natural e Higiene	Aulas diárias	História e Educação Moral e Cívica	3
História e Educação Moral e Cívica	Idem	Francês	Aulas diárias (sendo 2 de conversação)
Francês	Idem		
Geografia	3	Aritmética comercial e Escrituração Mercantil.....	2
Geometria e desenho linear	Idem	Prática profissional de todas as cadeiras, exceto Francês	2
Português	2		
Música	1		
Desenho e Caligrafia	1		
Ginástica	1		
Costura e Trabalhos manuais	1		

Fonte: MOURÃO (1962, p. 259-60)

QUADRO VII – Grade curricular das escolas normais regionais mistas (1912)

Distribuição das matérias, conforme o Decreto 3.738 de 05 de novembro de 1912.

Primeiro ano	Horas por semana	Segundo ano	Horas por semana
Português	3	Português	2
Francês	2	Francês	2
Geografia Geral	2	Geografia Geral	2
Aritmética	3	Corografia do Brasil	1
Música	2	Aritmética	2
Desenho	2	Música e canto	3
Caligrafia	1	Desenho	2
Costura para alunas	2	Caligrafia	1
Trabalhos manuais para alunos	2	Trabalhos manuais para alunas	1
Ginástica	2	Costura idem	1
		Economia doméstica idem	1
		Trabalhos manuais para alunos	2
		Exercícios militares idem	1
		Ginástica	2
Terceiro ano		Quarto ano	
Português	2	Português	2
Francês	2	História do Brasil	3
Corografia do Brasil	2	Geometria	2
Geometria	3	Noções de cosmografia	1
História Geral	3	Elementos de Química	2
Elementos de física	2	Elementos de História Natural	3
Metodologia	2	Elementos de Higiene	1
Música	1	Pedagogia	2
Desenho	1	Instrução Moral e Cívica	2
Trabalhos manuais para alunas	1	Prática no “pedagogium” ⁵⁹	2
Costura	1		
Trabalhos manuais para alunos	2		

Fonte: MOURÃO (1962, p. 261).

Nessa época, conforme registra Ferreira (2010, p. 128-9) havia somente duas escolas normais oficiais: a escola modelo da Capital e uma regional em Ouro Fino⁶⁰, as demais, em

⁵⁹ Segundo Mourão (1962, p. 264), o *pedagogium* foi projetado como uma escola com dupla finalidade: educar física, intelectual e moralmente, crianças de ambos os sexos com até sete anos de idade, e, servir à prática profissional mais ampla dos alunos-mestres que cursavam o normal em escolas oficiais regionais. Mas, conforme observamos estas escolas eram em número muitíssimo reduzido até a publicação desse Regulamento, pois existia apenas a de Ouro Fino, embora se estivesse projetando, conforme Mourão, abrir cinco, uma em cada grande região do estado.

⁶⁰ Ouro Fino, município do Sul de Minas, terra natal dos governadores estaduais Francisco Silviano de Almeida Brandão (1898-1902) e Júlio Bueno Brandão (1910-1914), possuiu uma das mais perenes escolas normais, longaeva tanto quanto a Escola Normal da Capital. Criada em 1909, funcionou de forma ininterrupta enquanto durou essa modalidade de curso. Sobre esta escola ver: NASCIMENTO, Maria Célia do. **Um olhar para a Escola Normal de Ouro Fino – Minas Gerais (1909 - 1950)**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Francisco, Itatiba: São Paulo, 2007. Disponível em:

número de 34, eram todas, ou municipais ou particulares equiparadas⁶¹. Depreende-se de tal informação que o ensino normal público, oferecido em escolas mantidas pelo governo estadual, havia reduzido drasticamente em relação ao que já fora no início do período republicano, em que se chegou ter oito instituições oficiais⁶². Nessa época, as escolas normais haviam aumentado, porém sob a gestão da iniciativa privada ou pública municipal, em estabelecimentos que não dependiam dos cofres estaduais.

Mas, a idéia de unificação das “[...] normas administrativas, programas, horários, processos de ensino, escrituração e regimento interno [...]” entre as escolas normais regionais, as particulares equiparadas e a Escola Normal da Capital, como modelo para as outras, foi novamente prescrita por meio do Artigo 2º do Regulamento aprovado pelo Decreto nº 4.524 de 21 de fevereiro de 1916 (MINAS GERAIS, 1916). Segundo Ferreira (2010, p. 129), o Secretário do Interior, Sr. Américo Ferreira Lopes, na exposição de motivos ao Presidente Delfim Moreira mostrou a necessidade dessa uniformização, pois “[...] a equivalência do grau de preparo dos normalistas, qualquer que seja a escola em que se diplomem, é necessária, atenta a igualdade das regalias de que indistintamente gozam.” Além disso, de acordo com Mourão (1962, p. 301), esse secretário argumentava que a qualidade de preparo dos professores era fator indispensável ao magistério público, por isso não se podia condescender com as lacunas reconhecidamente existentes nas escolas regionais, nem permitir que se afastassem do feitio da Escola da Capital. Mediante tais argumentações, pode-se perceber que havia certa confiança, por parte do governo mineiro, quanto ao desempenho e à qualidade do que era projetado, definido, sugerido e realizado na Escola Normal da Capital, cujo suporte era dado pela Congregação de professores dessa instituição. Isto pode ser constatado por meio da seguinte observação:

No decreto nº 4.524, de 21 de fevereiro de 1916, encontramos muitas das medidas propostas pela congregação da escola normal na reunião do dia 6 de dezembro de 1914, enviadas ao Secretário do Interior. Entre elas, verificamos a organização de uma comissão para emitir parecer sobre os programas de ensino, uma prática que vinha ocorrendo desde o ano de 1914,

<[http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Dissertacao_Maria_Celia_Nascimento\[1557\].pdf](http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Dissertacao_Maria_Celia_Nascimento[1557].pdf)> . Acesso em: 05/03/2012.

⁶¹ Segundo Ferreira (2010, p.128-9), nessas 34 instituições particulares equiparadas estavam matriculados 2.885 alunos, conforme registrado na Mensagem (de 1916) do Presidente do Estado, Delfim Moreira da Costa Ribeiro (1914-1916). Esse bacharel além do cargo de Presidente do Estado neste período foi também Secretário do Interior e Justiça entre os anos de 1902 a 1906 e 1910 a 1914.

⁶² Na Província de Minas Gerais, ao final do período imperial, havia oito escolas normais: na capital, Ouro Preto (instalada em 1840, embora com interrupções), Diamantina (fim dos anos 1870), Paracatu, Montes Claros, Sabará, Uberaba, Campanha e São João Del Rei (inícios de 1880). A população, nessa época, era de dois milhões e meio de habitantes ocupando um território de 574.855 Km². Estatisticamente, havia em 1888, nas referidas escolas normais, 576 alunos (ARAÚJO, 2008, p. 323).

a qual fora mencionada por este novo decreto: ‘Quando houver modificação nos programas apresentados, a congregação poderá ouvir, si julgar necessário, uma comissão de professores que dê sobre os mesmos o seu parecer, para serem votados’ [...]. Isso indica a influência da Congregação da Escola Normal da Capital na definição dos programas de ensino e no funcionamento das escolas normais regionais e equiparadas de todo o estado de Minas Gerais (FERREIRA, 2010, p. 130).

Diante disso, é possível afirmar que, por um lado, ao acatar e transformar em decreto as sugestões da Escola Normal da Capital, o governo estava sancionando finalidades reais dessa escola, pelo menos em parte (nos decretos havia acréscimos que estabeleciam outros aspectos não sugeridos, ou discutidos pela escola em questão). Por outro lado, ao prescrevê-las para todas as outras escolas normais (regionais e equiparadas) o governo as convertia em finalidades teóricas ou de objetivos. Fazemos tal análise fundamentando-nos em Chervel (1990) que alerta sobre a necessidade de o historiador das disciplinas fazer distinção entre os dois tipos de finalidades, mesmo que os textos oficiais tenham a tendência a misturar umas e outras.

Deve, sobretudo [o historiador] tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade. [...]. A definição das finalidades reais da escola passa pela resposta à questão ‘por que a escola ensina o que ensina?’ e não pela questão à qual muito frequentemente nos apegamos: ‘que é que a escola deveria ensinar para satisfazer os poderes públicos?’ (CHERVEL, 1990, p. 190).

No interior do processo de produção da legislação prescrita pelo governo mineiro para as escolas normais, a partir de 1916, avaliamos que os textos oficiais misturavam as finalidades, sancionando umas e impondo outras. Assim, apoiando-nos em análise de Ferreira (2010, p. 141) sobre o papel e o desempenho da congregação de professores, todavia, sob a perspectiva do pensamento de Chervel (1990), observamos: a Escola Normal (modelo) da Capital ensinava o que ensinava, porque sua Congregação de professores se comportava e agia de acordo com as próprias *decisões e opiniões*, pois *apresentava certa autonomia profissional* ao questionar *as prescrições dos documentos oficiais*, ao resistir *em realizar o que era proposto*, ao estabelecer *uma relação de confronto e resistência entre a Secretaria do Interior* e outros elementos da própria escola. Essa *relação de forças* evidenciava tanto uma *participação efetiva no processo de produção* daquela escola normal, quanto na afirmação de uma *identidade profissional* dos seus docentes.

Para um entendimento sobre os fatos que ocorriam nessa Escola da Capital mineira são pertinentes algumas reflexões propostas por Silva (1999), que entende o processo de constituição dos currículos como uma relação social marcada por disputas por predomínio cultural, por negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais. Ou ainda, as ideias propostas por Goodson (1995) para quem, no referido processo, acaba por ocorrer uma espécie de “condensação social” em que diferentes grupos projetam suas visões e expectativas, para definirem as matérias, as disciplinas, os conteúdos e os saberes selecionados para serem trabalhados na educação escolar institucionalizada, por meio das disciplinas escolares.

Além da atuação dessa congregação de professores, avaliamos que, os resultados do trabalho desenvolvido na Escola da Capital, certamente, satisfaziam aos participantes do Poder Público mineiro, razão pela qual suas ideias e práticas foram eleitas como parâmetros, visto que a principal finalidade, em geral explicitada oficialmente pelos governos, nos textos das reformas, era formar professores de qualidade, consoante com o ideal republicano de progresso, desde o início da República. Assim, em meio a uma profusão de reformas, nem todas significando avanço real na direção pretendida (pois algumas com pontos de visível retrocesso), o discurso sobre a qualidade constituiu-se em um ponto crucial e permanente.

Ainda com relação à reforma de 1916 (Decreto nº 4.524, de 21 de fevereiro de 1916)⁶³, foi reforçado que o método empregado no ensino deveria ser o intuitivo⁶⁴ (proposto desde 1906, por João Pinheiro e seu Secretário do Interior, Carvalho Brito), foi mantida a duração do curso em quatro anos e as matérias distribuídas por 14 cadeiras de acordo com o **Quadro VIII**, a seguir:

⁶³ Conforme Mourão (1962, p. 315), seguindo-se à promulgação desse decreto que regulamentou a uniformização dos programas de ensino das escolas normais, modelo e equiparadas, os programas propriamente, foram aprovados pelo Decreto nº 4.537 de 1º de março de 1916.

⁶⁴ “[...] o processo de ensino [intuitivo] deve desenvolver-se do simples para o complexo, do que se sabe para o que se ignora dos fatos para as causas, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras, dos princípios para as regras, ou seja, do que pode ser observado para a abstração. Assim sendo, observar é progredir das percepções dos sentidos para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento, por meio de atividades concretas que são, ao mesmo tempo, expressão do pensamento e da experiência. Dada a proposição de que os sentidos são os instrumentos determinantes para a aquisição do conhecimento, os objetos a serem utilizados no ensino, isto é, postos para serem observados, assumem papel fundamental, pois são a garantia de que o conhecimento não seja meramente transmitido, mas gerado com base no contato com o objeto” (VALDEMARIN, 2000, p. 3).

Quadro VIII – Grade curricular de 1916, unificada para todas as escolas normais mineiras

Cadeiras	Anos do Curso				Prática Profissional	Total
	I	II	III	IV		
Português	3	3	2	-	2	10
Aritmética e Escrituração Mercantil	3	3	2	-	2	10
Geografia Geral e Corografia do Brasil	3	3	2	-	2	10
Música	4	3	-	-	1	8
Desenho e Caligrafia	4	3	-	-	1	8
Costura e trabalhos de agulha	4	3	-	-	1	8
Trabalhos manuais	4	3	-	-	1	8
Ginástica	2	2	2	1	1	8
Geometria e Desenho linear	-	4	4	-	1	8
Noções de História Natural	-	-	4	2	1	7
Noções de Física e Química	-	-	4	2	1	7
História Geral e do Brasil e Educação Moral e Cívica	-	-	4	2	1	7
Francês	-	-	5	3	-	8
<i>Pedagogia e Higiene</i>	-	-	-	2	5	7
Totais de aulas por semana	27	27	29	12	20	

Fonte: Mourão (1962, p. 293). Grifo nosso.

Essa grade curricular aparentemente não apresenta muitas novidades quanto aos nomes das disciplinas, em relação às anteriores, não unificadas, a partir das quais ela teve origem. Suas duas antecessoras são apresentadas a seguir, no **Quadro IX - Paralelo entre os currículos para 1914**. E, observando as listagens no referido quadro (na próxima página), disciplina por disciplina, é possível perceber que ocorreu nessa grade curricular de 1916 (**Quadro VIII**, acima) uma espécie de síntese ou condensação das grades de 1914 (**Quadro IX**). Desse modo, entendemos que o currículo unificado de 1916 contempla sugestões da Congregação de professores da Escola Normal Modelo, mas, também, resgata do currículo das escolas regionais a Higiene (que era lecionada juntamente com a Economia doméstica) e a Pedagogia (que era unida com Metodologia), juntando-as na mesma cadeira. Em busca de esclarecer essa ideia propomos ao leitor que observe o quadro a seguir, bem como as informações que acrescentaremos, em sequência.

Quadro IX – Paralelo entre os currículos para 1914

Decreto 4.128 de 17/02/1914 – Cadeiras das escolas normais regionais e equiparadas	Decreto 4.139 de 03/03/1914 – Cadeiras da Escola Normal da Capital
Português (nos 4 anos)	Português (do 1º ao 3º ano - 4º prática profissional)
Francês (do 1º ao 3º ano)	Francês (no 3º e 4º anos)
Aritmética (nos 4 anos)	Aritmética (no 4º ano Aritm. Comercial)
Geometria (plana e espacial) – nos 4 anos	Geometria e Desenho linear (nos 4 anos)
Geografia (nos 4 anos: Humana, física e política, noções de astronomia, corografia do Brasil e cosmografia)	Geografia (2º e 3º anos: Física, política, social e econômica e Geogr. física e humana do Brasil)
História Geral (no 3º ano –3 aulas/semana)	História Geral (programa mais minucioso c/ influência positivista)
História do Brasil (no 4º ano –3 aulas/semana, sem minúcias)	História do Brasil (no 4º ano –3 aulas/semana, mais minucioso e acrescido de Educação Moral e Cívica)
Física (3º ano), Química e História Natural (4º ano) (programas discriminados, ênfase na Hist. Natural)	Física, Química e História Natural (constituía cadeira única, ênfase na Hist. Natural acrescida de noções de Higiene)
Música (do 1º ao 3º ano)	Música (todos os anos – no 4º como prática profissional)
Desenho (e caligrafia) - do 1º ao 3º ano	Desenho (e caligrafia) - todos os anos - no 4º como prática profissional
Costura (mais amplo e do 1º ao 3º ano)	Costura (do 1º ao 3º ano)
Trabalhos Manuais (para as alunas no 2º e 3º anos – para os alunos do 1º ao 3º)	Trabalhos Manuais (+ economia doméstica e arte culinária - todos os anos, no 4º como prática profissional)
Higiene e Economia doméstica	Conteúdos espalhados por outras disciplinas
Ginástica feminina (1º ano) e Ginástica masculina e exercícios militares (2º ano)	Ginástica feminina (programa minucioso – a escola era exclusiva para mulheres)
Pedagogia e Metodologia	Prática profissional em várias matérias

Fonte: Mourão (1962, p. 278-286). Grifo nosso.

Assim, vejamos: na coluna da esquerda (**Cadeiras das escolas normais regionais e equiparadas**), percebe-se, havia nestas escolas do interior as cadeiras de *Higiene e Economia doméstica*, *Pedagogia e Metodologia*, que depois, a partir de 1916, conforme evidencia o **Quadro VIII**, foram condensadas em *Pedagogia e Higiene*.

Todavia, o aspecto mais importante, para o que desejamos chamar atenção, é quanto aos conteúdos, onde ocorreram modificações relativas ao seguinte dado: “Na cadeira de *Pedagogia e Higiene* seriam estudados: *história da Educação*; métodos gerais do ensino; organização e legislação escolar, psicologia infantil e higiene, além de cuidados médico práticos para as crianças” (MOURÃO, 1962, p. 294). Grifo nosso.

Assim, pode-se considerar que, nessa reforma, encontra-se a gênese dos estudos de história da educação em Minas Gerais, identificada nominalmente, por meio de um item no interior dos conteúdos da cadeira de Pedagogia, mas vê-se também (com base no **Quadro VIII**) que a cadeira marca-se, em termos teóricos, por certa desconsideração, porque

lecionada apenas dois horários e somente no IV ano, ficando reservados cinco horários à prática profissional, provável influência da escola da capital, em cujo currículo as aulas práticas sobrepunham numericamente às aulas teóricas.

Oficialmente, consistia no retorno da Pedagogia, ao conjunto de disciplinas formadoras de normalistas na Escola Normal da Capital, uma vez que esta não constava no currículo da referida instituição, desde o Decreto nº. 1.960 de 16 de dezembro de 1906. Embora, já desde 1912, fizesse parte do currículo das escolas regionais. Nesse sentido, ao que parece, a prática profissional na escola de Belo Horizonte, anteriormente e mediante os registros oficiais, efetiva-se sem teoria de educação para fundamentá-la.

Essa forma de iniciação aos estudos de história da educação, como conteúdo ou item da cadeira de Pedagogia, nessa época, também ocorreu na Escola Normal do Distrito Federal⁶⁵. Entretanto, comprovar a maneira como essa prescrição se efetivou sob a forma de ensino, naquela época, seja em Minas ou no Rio de Janeiro, ultrapassa os objetivos desta pesquisa, além de consistir em uma tarefa bastante difícil. Entretanto, julga-se importante trazer a informação de que, por meio de programas oficiais, o tema história da educação, foi colocado explicitamente em pauta.

No itinerário percorrido durante a construção dessa disciplina, em Minas Gerais, um passo importante na direção de sua definitiva introdução, que viria a ocorrer anos mais tarde, foi dado por meio desse currículo de 1916. Depois dessa reforma, várias outras vieram, mas sem aspectos relevantes no sentido que aqui é tratado, ou seja, em termos de mudanças curriculares. Vale ressaltar que, no período compreendido entre 1916 e 1926, ocorreu certa expansão da rede estadual de ensino com a criação de vários grupos escolares e de escolas rurais e, em Minas Gerais, também se iniciou a implantação de escolas de estudos superiores e técnicas na área agrícola e veterinária.

Quanto ao ensino normal, até 1918, os governos dificultavam (por meio de rigorosas exigências) a equiparação entre as escolas do interior e a Modelo da Capital. No governo de Artur Bernardes (1918-1922), começou a haver certa abertura nesse sentido, pois, inicialmente, permitiu-se que fosse autorizada a equiparação entre as escolas normais oficiais e os institutos existentes em zonas desprovidas desse tipo de ensino⁶⁶. Posteriormente, foram definidas as condições para equiparação de estabelecimentos de ensino à Escola Normal

⁶⁵ Segundo Accácio (2008, p. 220) em 1913, no 4º ano dessa instituição “[...] acrescentam-se itens relativos à educação moral, à formação do caráter e [...]. Nota-se, ainda, a introdução de itens relativos à História da Educação, encetando-se um estudo histórico da educação no programa de Pedagogia. Essa iniciação mostra a gênese da História da Educação no campo da Educação, como um enfoque, uma abordagem, que a configura como ciência ou disciplina auxiliar da educação. Grifo nosso

⁶⁶ Por meio da Lei nº 752 de 27 de setembro de 1919 (Cf. Mourão, 1962).

Modelo da Capital⁶⁷. No governo do Presidente Fernando de Melo Viana (1924-1926) foi prevista em lei⁶⁸ (mas não concretizada) a criação de uma Escola Normal Superior na Capital (previa-se curso de dois anos de duração) e a divisão do ensino normal em dois cursos: um fundamental (de dois anos, com vistas a complementar o ensino primário) e o normal propriamente dito, concluído em quatro anos. Portanto, nessa época já se pensou em alongar a duração dessa modalidade de formação profissional, o que veio a concretizar-se na reforma de Francisco Campos.

2.2 Atuação de Francisco Campos: contextos e fundamentos relacionados às reformas educacionais que empreendeu a partir de 1927

Wirth (1982, p. 141) avalia que, o sistema educacional mineiro, das escolas primárias às faculdades de ensino superior, durante a primeira fase republicana brasileira, marcou-se por um paradoxo, pois foi “simultaneamente impressionante e lamentável”. Um dos dados destacados pelo autor para ilustrar este ponto de vista, refere-se ao fato de que no início da década de 1890, Minas liderou o País em número de escolas fundadas, em contrapartida, em 1898, o governo Silviano Brandão fechou quase quatrocentas escolas, devido à economia de escassez, fato que desmoralizou a educação mineira. Essa situação econômica, de constantes crises, prolongou-se durante toda a primeira década do século XX, adentrou a segunda e continuou afetando o setor educacional.

Entre os anos 1926 e 1930, Minas Gerais foi governada pelo presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, cujo Secretário dos Negócios do Interior era Francisco da Silva Campos⁶⁹. Para Wirth (1982), sob esse secretário Minas acessou novamente a liderança, juntamente com São Paulo e Rio, no movimento para melhorar a educação primária, pois;

⁶⁷ Lei nº 825 de 1º de outubro de 1921 (Cf. Mourão, 1962).

⁶⁸ Decreto nº 6.831 de 20 de março de 1925 – “Regulamento do Ensino nas Escolas Normais” (Cf. Mourão, 1962).

⁶⁹ Francisco Luis da Silva Campos nasceu em Dolores do Indaiá, Minas Gerais, a 18 de novembro de 1891. Era filho de Jacinto Álvares da Silva Campos (juiz de Direito) e de Azevília de Souza e Silva. Em 1914 formou-se em Ciências Jurídicas pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, onde mais tarde tornou, por meio de concurso, professor de Direito Público Constitucional. Em 1924, tornou-se Catedrático em Filosofia do Direito pela mesma faculdade. Seu ingresso na vida pública se deu como Deputado Estadual pelo Partido Republicano Mineiro (PRM) em 1919, e depois como Deputado Federal (1921). A educação, nessa época, não constituía tema de sua atenção. Em 1926, foi convocado para assumir a Secretaria dos Negócios do Interior de Minas Gerais, responsável pelos assuntos da educação mineira. No exercício desse cargo percebeu a relevância da educação na arbitragem do conflito entre o tradicional e o moderno reformista, tão a gosto da época, bem como seu potencial estratégico nas alianças políticas que viria a empreender. Realizou importantes reformas no sistema do ensino, tanto mineiro, com a reforma do Ensino Primário e Normal, durante o governo de Antônio Carlos (1926-1930), quanto no Governo Provisório, de Getúlio Vargas, em que ocupou o cargo de Ministro da Educação e Saúde

Em 1926, Campos convocou um congresso estadual sobre métodos de ensino e problemas administrativos em nível primário. Os professores foram retreinados por educadores contratados na Europa, enquanto o número de escolas mais do que duplicou. Presos no entusiasmo de pós-guerra em relação à inovação pedagógica no mundo atlântico, Campos e sua equipe foram líder da campanha nacional para focalizar a atenção na educação; isto é, construir uma opinião pública para apoiar a educação. Esse foi o principal tema do Segundo Congresso Nacional de Educação, dois anos mais tarde, em Belo Horizonte (WIRTH, 1982, p. 141-2).

Francisco Campos, de acordo com Moraes (2002, p. 382-3), lançou mão de uma filosofia e de propostas pedagógicas escolanovistas, marcadamente liberais e de prestígio na época, objetivando realizar, quanto ao ensino primário, uma reforma com vistas a promover a renovação dos métodos e processos pedagógicos e produzir uma escola “ativa, útil, ligada às necessidades das crianças, livre, espontânea, formadora dos futuros cidadãos”. Com relação ao ensino normal, pretendia aprimorar a formação dos professores, instrumentalizando-os nos novos métodos e processos, para assim conduzirem a então anunciada, nova escola mineira. Por isso, além de congressos, promoveu uma espécie de intercâmbio: enviou professores mineiros aos Estados Unidos para estudos e trouxe especialistas europeus para ministrar cursos em Minas⁷⁰.

O processo de reformas levadas a cabo por Antônio Carlos e Francisco Campos foi antecedido pela realização do Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas Gerais, ocorrido em maio de 1927. No dizer de Veiga (2000, p. 53): “Este acontecimento referiu-se à produção de um momento e de um ambiente de debates em que o governo pudesse conseguir legitimidade para execução do empreendimento.” Descreve a autora que esse evento foi pautado por muitas e abrangentes discussões sobre diversos temas, desde a forma de organização das instituições de ensino dos níveis primário, normal, técnico e escolas

Pública. Foi então como jurista, político e educador que teceu sua biografia no cenário brasileiro, até ser colhido pela morte em 1º de novembro de 1968 (MORAES, 2002, p. 382).

⁷⁰ Uma das mais ilustres convidadas foi Helena Wladimirna Antipoff (1892 – 1974). Em 1909, ela obteve o diploma do Curso Normal em São Petersburgo. Em seguida, estudou na Sorbonne entre 1910 e 1911, obtendo o bacharelado em Ciências. Assistindo a palestras de Pierre Janet e Henri Bergson no Collège de France, começou a se interessar pela Psicologia. Convidada por Edouard Claparède, foi, entre 1912 e 1916, aluna da primeira turma do Instituto Jean Jacques Rousseau em Genebra, onde obteve diploma de psicóloga, com especialização em Psicologia Educacional. A convite do governo do Estado de Minas Gerais, Helena Antipoff veio para o Brasil em 1929, atuando como professora de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Professores que fora instalada para atender às propostas da reforma do ensino mineiro de 1927 (Reforma Francisco Campos - Mário Casasanta). O contrato inicial de dois anos foi renovado sucessivas vezes ao longo da década de 1930 (CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Dicionário biográfico da psicologia no Brasil: Pioneiros**. Imago Editora: Rio de Janeiro, 2001, 461 p. Disponível em: <http://www.cliopsyche.uerj.br/arquivo/antipoff.html> . Acesso em 31/05/2011).

infantis, passando pela organização geral do ensino – programas, horários, recursos didáticos, disciplinas escolares (conteúdos já existentes e a criação de novas disciplinas), os métodos de ensino, os exames, a inspeção técnica nos estabelecimentos educacionais, dentre outros.

Às discussões e debates somaram-se atividades extras como festas, apresentações de danças e visitas às escolas da Capital. Com isso, houve intensa mobilização tanto dos elementos ligados diretamente ao setor educacional, quanto dos componentes das elites mineiras (políticos, médicos). Nesse contexto, “ganhou destaque nesse momento um discurso pedagógico em que a questão da formação integral do indivíduo, pensada em todas as suas dimensões, espírito e corpo, era algo urgente a ser feito” (VEIGA, 2000, p. 55), haja vista que também entrou em jogo uma espécie de balanço relativo aos últimos cem anos da educação brasileira, pois em 1927 completava-se exatamente um centenário da primeira lei nacional (de 15 de outubro de 1827)⁷¹ que tentou organizar o ensino primário público nas províncias, sob um modelo unificado. Todavia, tal lei não se consolidou.

Nesse aspecto, o congresso promovido pelo governo mineiro se revestiu de certo simbolismo, no sentido de pretender marcar a introdução “do novo tempo histórico, a era da modernidade” em Minas (Veiga, 2000, p. 54), uma vez que foram divulgadas várias inovações do campo pedagógico relacionadas ao movimento escolanovista. Mediante esse contexto, as propostas direcionaram os olhares para o futuro em contraposição a um passado, cujo legado, em termos educacionais, foi desqualificado.

Após esse evento estadual (e com as Reformas do ensino primário e do ensino normal já em curso), Belo Horizonte sediou a II Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE)⁷² ocorrida de 04 a 11 de novembro de 1928. Na I Conferência

⁷¹ Essa lei, por meio de dezessete artigos, determinava, entre outros pontos, que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria escolas de primeiras letras, onde os professores deveriam ensinar utilizando o método mútuo, segundo um currículo que, para os meninos além de ler, escrever e contar daria noções de geometria, de gramática, princípios de moral e doutrina cristãs. A aprendizagem dos mestres seria feita na capital da província e estes seriam admitidos por meio de exame, em caráter vitalício, percebendo anualmente entre 200\$000 e 500\$000 (duzentos e quinhentos mil réis). Haveria mestras de meninas, onde necessário, ministrando um currículo mais simples e incluindo o ensino de prendas domésticas. Haveria castigos conforme o método Lancaster (Cf. “Lei de 15 de outubro de 1827”. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm> . Acesso em 24/05/2011).

⁷² Criada em 1924, a ABE representou a abertura de um importante espaço de debate e de elaboração de sugestões relativas à condução da política educacional no Brasil. Funcionou, desde então, como uma sociedade civil, de adesões voluntárias, que reunia professores e interessados em educação. Com sede Rio de Janeiro e seções regionais (que gozavam de autonomia em relação à representação nacional), a atuação da Associação se dava por meio de encontros destinados ao debate de temas educacionais, pela realização de cursos de interesse para professores e educadores em geral ou pelo estímulo à divulgação de publicações e pesquisas no âmbito da educação. Porém, entre as atividades da ABE que alcançaram maior repercussão estão as Conferências Nacionais de Educação, realizadas em diferentes estados da Federação, funcionaram como o elo entre o governo federal, os governos estaduais e representantes da sociedade civil – professores, jornalistas, cientistas, lideranças religiosas e políticas, dentre outros –, constituindo-se importante estratégia de difusão de idéias e princípios caros a determinados projetos de organização do ensino, que, por sua vez, correspondiam a uma ação bem mais

em Curitiba (1927), ficara definido que a seguinte seria realizada em um estado da região nordeste, sendo escolhida Natal, capital do Rio Grande do Norte. Mas, de acordo com depoimento e avaliação de Lourenço Filho (1929)⁷³ sobre o evento,

Circunstâncias supervenientes levaram a ABE a decidir-se por Minas Gerais, cujo governo desde logo apoiou a ideia, não tendo medido esforços para a boa realização dela. Os trabalhos da reforma do ensino primário e normal de Minas e a criação da Universidade de Belo Horizonte davam a essa escolha um caráter de oportunidade sem igual. Além disso, para ir consolidando a iniciativa da ABE, lá estavam, em Minas, a sua proverbial hospitalidade e o seu estrênuo liberalismo (LOURENÇO FILHO, 1929, p. 21).

Essa Conferência em Minas, embora de abrangência nacional e, portanto, para um público mais ampliado, foi organizada no mesmo formato do I Congresso Estadual da Instrução Primária (1927); isto é, a programação envolvia momentos dedicados aos discursos/debates de temas diretamente relacionados à educação⁷⁴ e outros de atividades externas (festas, passeios)⁷⁵. Mas, ambos davam centralidade à educação; o primeiro criava um ambiente político e culturalmente propício à introdução das reformas; o segundo reforçava o prosseguimento de tais mudanças e ainda divulgavam, em nível nacional, as realizações do governo mineiro no campo educativo. Com relação aos temas tratados na II Conferência Nacional, Lourenço Filho foi relator de uma tese em que propunha a unificação do ensino

ampla de organização do Estado e da nacionalidade. Durante o período 1924-1935, a ABE promoveu sete Conferências Nacionais, o que demonstra o seu ativo papel no acompanhamento das reformas que se faziam no campo educacional, tanto no âmbito estadual quanto no federal (Cf. SILVA, 2004, p. 11).

⁷³ Silva (2004, p. 21) transcreve o depoimento de Lourenço Filho e cita como fonte o seguinte periódico: **Educação**: Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 6, n. 1-2, p. 3 -13, jan./fev. 1929. Por isso a data 1929 e não 1928, ano de realização da II Conferência da ABE.

⁷⁴ Dentre os temas debatidos, mais diretamente relacionados com o ensino normal, em meio a consensos e dissensos, chegou-se à conclusão das seguintes necessidades: de uma educação política, com vistas à formação do homem nacional, consciente de seus deveres cívicos e servindo ao mais amplo espírito liberal, capaz de promover a colaboração entre os homens do próprio país e do mundo; de promover uma educação sanitária pela prática de hábitos sadios nas escolas, com visitadores sanitários e organização de centros de saúde; de organizar-se um congresso de professores das escolas normais para intensificar a cultura moral dos mestres; da criação de cursos de puericultura nas escolas normais e outros estabelecimentos de educação, e de outros cursos especiais para professores; de atender-se às necessidades locais ou regionais quanto ao ensino primário e normal no lugar de unificá-los (SILVA, 2004, p. 25).

⁷⁵ Os eventos extras foram criticados por Lourenço Filho, pois no seu entender trouxeram certo prejuízo aos debates educacionais, haja vista que estes, por vezes, foram realizados de forma rápida, à noite, e isto impossibilitou cumprir todo o longo programa no decorrer dos oito dias de atividades, assim não foram esgotados os assuntos centrais (SILVA, 2004, p. 25). Mas, percebe-se na leitura do documento que o governo mineiro queria mostrar sua capital – Belo Horizonte contava com mais ou menos trinta anos e era motivo de orgulho e exemplo de urbanização, higienização, beleza, organização –, e as localidades vizinhas, como Sabará, a mina de Morro Velho, dando assim visibilidade à pujança do Estado e a convivência lado a lado do moderno e do tradicional.

normal em âmbito nacional e o uso do método ativo, sobre o qual teceu considerações e apresentou fundamentações teóricas. Sobre a unificação sustentou que,

Faço minhas as palavras proferidas pelo professor Afrânio Peixoto na Câmara dos Deputados, tratando da Reforma da Constituição, a 10 de agosto de 1925: O nosso ideal é ter uma escola única, disseminada, profusa, unida em série, de formação dos mesmos brasileiros, educados e cultos, e não como agora, dispersos pela alma e pela capacidade, isolados nos seus confinamentos regionais, nortistas e gaúchos, litorâneos e sertanejos, nordestinos e sulistas. Brasil que se desagrega, porque a educação fundamental não pode fazer brasileiros, mas cidadãos de pequenas pátrias provincianas. Se o Brasil não se pode desinteressar da formação dos brasileiros, cumpre que a União oriente e dirija espiritualmente a educação fundamental. Assim fazem os maiores países do mundo, a Inglaterra, a França, a Alemanha. [...]. A unificação do ensino normal não apresenta inconveniente algum, mesmo adotando o método ativo, e oferece uma vantagem de imensa relevância: criar a alma nacional (LOURENÇO FILHO, 1929, p. 140).

Assim, esse educador apresentava as vantagens de um ensino centralizado em termos de orientações únicas e comuns para os níveis, fundamental e normal, a serem seguidas por todas as escolas públicas em todo o território nacional. Portanto, um sistema diferente daquele em vigor, em que cada estado organizava seu setor educacional, nos referidos níveis, de forma descentralizada e independente.

Nesse sentido, a educação, em cada unidade da federação, constituía-se em uma política dos governos estaduais, de forma marcadamente individualizada, possibilitando assim as descontinuidades, devido às constantes reformas propostas no período de mandato de cada Presidente do Estado e seu respectivo Secretário do Interior. Além dessa descontinuidade, ainda havia, do ponto de vista de Lourenço Filho, a questão do regionalismo que comprometia a formação de um espírito de pertencimento a uma pátria nacional, pois o indivíduo se prendia antes a um espírito provincial. Contudo, depois da apreciação dessas ideias pela Comissão de Instrução, o parecer final apresentado por Barbosa de Oliveira⁷⁶ (1928) foi dividido em duas vertentes, uma técnica, outra política:

Primeira, [...] ninguém põe hoje em dúvida a superioridade do aprendizado ativo sob qualquer de suas formas. Esta convicção decorre da própria evolução das ideias filosóficas do tempo, como Dewey e os pragmatistas em geral, que têm do fenômeno do conhecimento, regulador de parte da ação humana, uma convicção diferente da do intelectualismo de outros tempos. Somos do parecer, pois, que esta parte da conclusão seja aprovada, como se

⁷⁶ Conforme Silva (2004), Carlos A. Barbosa de Oliveira era então Presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE) e professor da Escola Politênica.

verá *in fine*. Já não podemos dizer o mesmo da segunda parte – a de que a União deve avocar a si o Ensino Normal em todo o País. A isso somos levados, em primeiro lugar, pela consideração de que essa parte não se prende, de modo necessário, à primeira. Não será absolutamente necessário que a União avoque a si todo o Ensino Normal do País, para que os processos didáticos se renovem nesse ensino (OLIVEIRA, 1928, p. 142).

Por meio desse parecer, percebemos que o conhecimento sobre princípios dos métodos ativos de ensino era disseminado entre os participantes, assim como a unanimidade dos posicionamentos favoráveis à sua adoção. Entretanto, quanto à nacionalização da educação ainda não havia consenso. Enfim, havia uma predisposição em adotar métodos criados e em uso nos países estrangeiros, porém o mesmo não se dava quanto ao modelo do sistema de organização do ensino.

Quando afirmamos acima que a II Conferência da ABE pode ter servido para reforçar as reformas já em curso em Minas Gerais, essa possibilidade se torna mais efetiva ao confrontarmos os registros de teses, como a defendida por Lourenço Filho, com os textos legislativos dos Regulamentos, tanto do Ensino Primário (Decreto nº 7.970-A, de 15 de outubro de 1927), quanto do Ensino Normal (Decreto nº 8.162 de 20 de janeiro de 1928); pois se percebe numerosas referências aos escolanovismo, nesses documentos, que definiam as políticas educacionais para o ensino no Estado. Ressaltamos ainda que, embora a tese da unificação do ensino normal proposta por Lourenço filho, nesse evento, não tenha sido aprovada, sabemos que, anos mais tarde, foi normatizada e adotada, a partir de um processo desencadeado pelo próprio Francisco Campos e continuado por Gustavo Capanema.

A rede estadual de ensino mineira cresceu durante o governo de Antônio Carlos, secretariado por Campos. Segundo informa Moraes (2002, p. 383): “foram criadas mais de três mil unidades do Ensino Primário, tendo havido um acréscimo de 87% na matrícula. Foram criadas, ainda, vinte e uma Escolas Normais Oficiais.” Os dados acima corroboram a observação de Wirth (1982) sobre aumento do número de escolas. Embora, esse autor, em seguida afirme: “[...]; mais tarde, o movimento de reforma da década de 20 foi desacelerado drasticamente pela crise de 1929” (WIRTH, 1982, p. 142). Ou seja, mesmo que a atuação de Campos tenha proporcionado momentos de dinamismos e ascensão da educação mineira, seguiram-se outros de decadência e retrocessos de maneira semelhante ao ocorrido nas reformas anteriores.

No entanto, para o tema desta pesquisa, a reforma de 1928, em Minas foi marcante, seja pelo modelo que imprimiu ao ensino normal (formato do curso, programas, novas disciplinas e métodos de ensino), seja pela introdução da Cadeira de “História da Civilização,

particularmente história dos métodos e processos de educação”. Todavia para se entender sobre a estrutura desse curso dar-se-á a conhecer, em seguida, alguns aspectos do Regulamento do Ensino Normal (Decreto 8.162 de 20 de janeiro de 1928).

2.3 As características gerais do Regulamento do Ensino Normal decretado em 1928

Os textos das reformas anteriores iniciavam, em geral, esclarecendo que o ensino normal teria por objeto a formação dos professores primários. Nessa reforma, houve uma ampliação, pois o Artigo 1º do referido Regulamento traz a seguinte redação: “O ensino normal tem por objeto formar os professores *e demais pessoal técnico para o ensino primário do Estado*, e será ministrado em *duas categorias de Escolas: do primeiro e do segundo grau*” (MINAS GERAIS, 1928, p. 82). Grifos nosso. Assim, ficavam criados diferentes níveis de habilitação normal em Minas⁷⁷, no que dizia respeito à abrangência da atuação após a conclusão do curso; o que implicava, também, em diferenças quanto, à sua duração, aos currículos desenvolvidos durante a formação profissional e às escolas aptas a oferecê-los.

Quanto à duração, houve um prolongamento no tempo total de permanência do (a) normalista na escola, pois no caso específico do segundo grau, este foi dividido em três cursos ou etapas: Adaptação, de dois anos; Preparatório, de três anos; e Aplicação, de dois anos; somando-se para concluí-lo sete anos de estudos. O normal de primeiro grau seria feito em cinco anos, cuja primeira etapa consistia no curso de Adaptação, fase comum aos dois graus⁷⁸, seguido do normal propriamente. Para o ingresso em cada uma destas etapas, havia uma idade específica, respectivamente: onze, treze, e dezesseis anos; além disso, exigia-se ter cursado e

⁷⁷ Haveria duas categorias de escolas normais: de Primeiro e de Segundo Graus, porém três tipos de habilitação profissional; pois além desses dois graus havia também os professores primários de escolas rurais, que seriam formados em cursos ministrados em grupos escolares. De acordo com os artigos 1º, 25 e 26 do Regulamento, estes se formariam em classes especiais, unidocentes, anexas aos grupos escolares, onde também fariam a prática profissional acompanhados do respectivo professor. Além desta prática, durante dois anos estudariam a título de revisão, as mesmas disciplinas ministradas às crianças, exceto a Língua Pátria, que deveria ser mais aprofundada (MINAS GERAIS, 1928, pp. 82; 86).

⁷⁸ O curso de Adaptação nas escolas de primeiro grau possuía a mesma duração e organização das escolas de segundo grau, excetuando o Francês, matéria exclusiva do currículo das escolas de segundo grau, conforme artigo 24 do Regulamento em apreço (MINAS GERAIS, 1928, p. 85).

sido aprovado na fase anterior⁷⁹. Quanto aos currículos, há diferenças perceptíveis mediante observação do **Quadro X**:

Quadro X – Listagem das disciplinas/matérias e/ou cadeiras componentes do currículo dos cursos de 1º e 2º graus

CURSO NORMAL DE 2º GRAU (Ministrado somente em Escolas Normais Oficiais, com duração total de sete anos)	
A)	Matérias constituintes do curso de Adaptação (complementar ao primário e necessário para matricular-se no Preparatório) distribuídas pelos dois anos de estudos: Português, Francês, Aritmética, Noções de História do Brasil e Educação Cívica, Geografia, Noções de Ciências Naturais, Desenho, Educação Física e Canto.
B)	Cadeiras constituintes do curso Preparatório (destinado a ministrar a cultura geral ao normalista) distribuídas pelos três anos de estudos: Português, Francês, Aritmética, Geografia e Corografia do Brasil, Geometria e Desenho Linear, Desenho figurado, História do Brasil e Educação Cívica, Física e Química, História Natural, Trabalhos Manuais e Modelagem, Música e Canto Coral, Educação Física.
C)	Cadeiras constituintes do curso de Aplicação (destinado à formação profissional dos mestres primários) distribuídas por dois anos de estudos: Psicologia Educacional, Biologia e Higiene, Metodologia, <i>História da civilização, particularmente dos métodos e processos de educação</i> e Prática profissional.
CURSO NORMAL DE 1º GRAU (Ministrado tanto em Escolas Normais Oficiais quanto em Escolas Normais particulares reconhecidas pelo governo do Estado, com duração total de cinco anos)	
A)	Curso de Adaptação – Observações: O curso de Adaptação nas escolas normais de 1º grau tinha a mesma duração (dois anos), organização (mesmas matérias do curso correspondente nas escolas de segundo grau, menos o Francês) e objetivos: complementar ao primário para matricular-se no curso subsequente, no caso, o normal de primeiro grau.
B)	Curso normal de primeiro grau: Português (1º e 2º anos), Aritmética (1º ano), Geografia (1º ano), Desenho (1º e 2º anos), Trabalhos Manuais e Modelagem (1º e 2º anos), Música e Canto Coral (1º e 2º anos), Educação Física (1º e 2º anos), Noções de Geometria (2º ano), Corografia do Brasil (2º ano), Noções de Ciências Naturais (2º ano), História do Brasil e Educação Cívica (3º ano), Metodologia (3º ano), Noções de Psicologia Infantil e Higiene Escolar (3º ano), e Prática Profissional (3º ano). Duração: três anos.

Fonte: MINAS GERAIS, 1928, p. 85.

⁷⁹ Embora, nesse aspecto a lei abria uma exceção, uma vez que para o ingresso em cada um desses cursos, esta exigência poderia ser substituída por um exame público das matérias constantes da etapa anterior, conforme artigos 9º, 12 e 17 do Regulamento do Ensino Normal (MINAS GERAIS, 1928, pp. 83 e 84).

Quanto às escolas aptas a ministrarem esse ensino, o governo mineiro reservou para si o monopólio sobre o segundo grau; pois, conforme o artigo 2º do Regulamento em foco, tais cursos só poderiam ser ministrados em Escolas Normais Oficiais e estas se limitariam a dez. A localização de três delas foi definida de antemão: Belo Horizonte, Juiz de Fora e Ouro Fino; as demais teriam sua criação ou recriação em localidades escolhidas com vistas a atender às necessidades das grandes regiões do estado⁸⁰. Quanto aos cursos normais de primeiro grau, poderiam ser oferecidos tanto por escolas oficiais, quanto particulares, desde que reconhecidas e fiscalizadas pelo Estado. (MINAS GERAIS, 1928, p. 82).

A diferença básica entre esses dois níveis, no que diz respeito à atuação profissional, reside no fato de que o (a) normalista de primeiro grau poderia exercer, simplesmente, a função de professor (a) de primeiro grau⁸¹; enquanto que o portador do diploma de normalista de segundo grau ficava habilitado “para todos os cargos do magistério primário, bem como requisito para nomeação de professores de metodologia e de prática profissional nas Escolas Normais” (MINAS GERAIS, 1928, p. 85). Isto significa que, ao concluinte dessa última etapa era possibilitado um alargamento na sua atuação profissional podendo exercer todas as funções existentes nas escolas primárias e também lecionar nas escolas normais.

Conforme já comentado no início deste capítulo, as reformas mineiras não constituem um fato isolado, mas fazem parte de um conjunto de reformas ocorridas em vários estados brasileiros, nesse período. Acreditamos que decorra disso, e não por coincidência, algumas semelhanças nos aspectos do formato, duração e caráter do curso normal mineiro, com o curso oferecido pela Escola Normal do Distrito Federal⁸².

Até este ponto nos ativemos principal e sinteticamente aos aspectos da reforma relativos à estrutura do curso, isto corresponde ao conteúdo da “Parte I – Da organização geral do Ensino Normal”. Entretanto, esta se trata de uma lei minuciosa, composta de 284 artigos, em que o legislador procura definir:

⁸⁰ Dentre estas foi reaberta a partir de 1928, a Escola Normal Oficial de Uberaba, em sua segunda fase de funcionamento (Decreto 8.245 de 18 de fevereiro de 1928).

⁸¹ Contudo, de acordo com o artigo 22, depois de trabalhar dois anos consecutivos no magistério primário, esses professores poderiam “obter diploma de normalista de segundo grau, mediante exame de Francês, Psicologia Educacional, Metodologia e Prática Profissional” (MINAS GERAIS, 1928, p. 85).

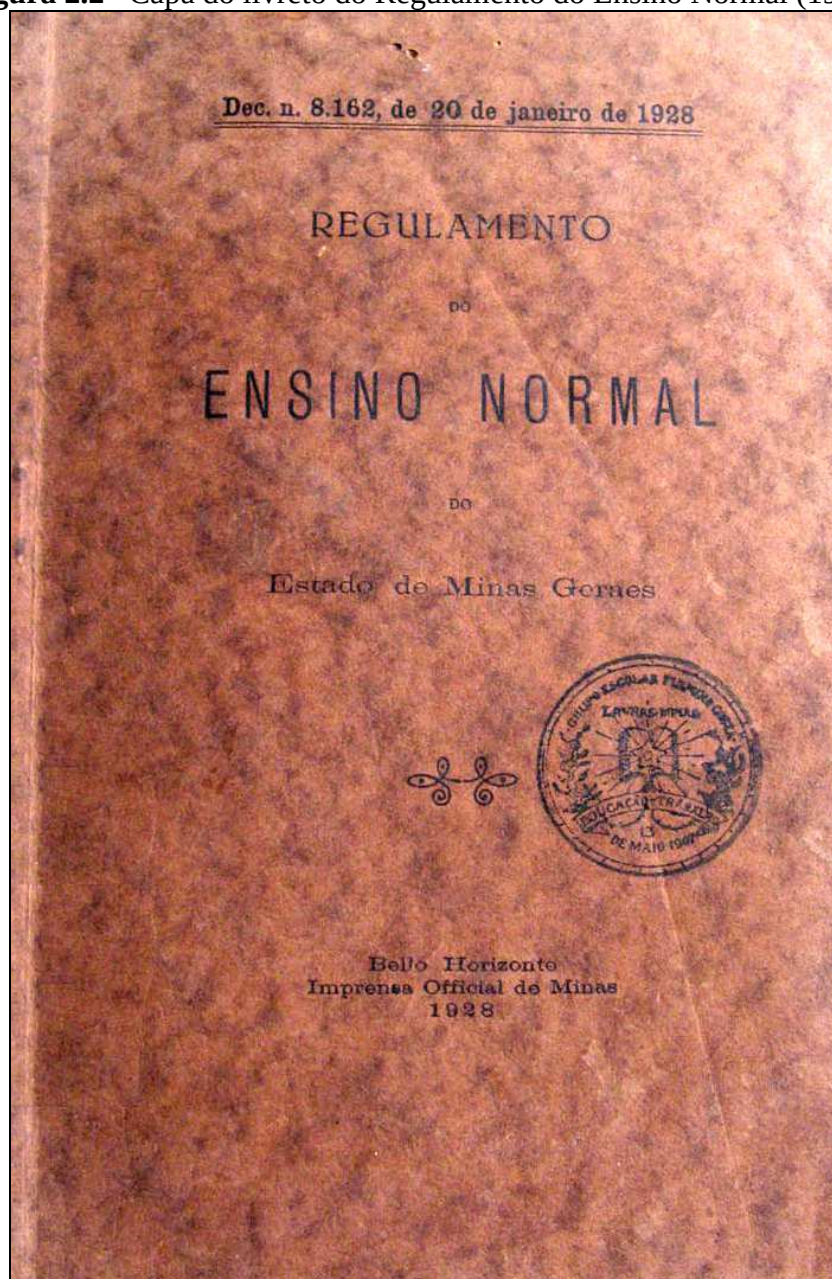
⁸² De acordo com Accácio (2008, p. 222), passou a vigorar por meio do Decreto nº 2.281 a Reforma de 1928, que remodela a estrutura da Escola Normal, passando-a da categoria de ginásio com algumas cadeiras pedagógicas para um curso de cinco anos de preparação profissional, dividido em dois ciclos, o propedêutico com três anos e o profissional com dois anos de matérias especializadas para a formação do professor. Cria-se ainda, o curso complementar primário superior – para cujo ingresso têm preferência os alunos que concluíram o curso primário de cinco anos – com dois anos de duração, vocacional, anterior ao propedêutico, completando sete anos de formação na Escola Normal. A partir desses dados percebemos que, embora ocorram diferenças quanto às nomenclaturas das fases, há também similaridades perceptíveis, inclusive a duração – de sete – era a mesma para se concluir o curso completo atingindo o grau mais elevado.

- Como deveria ser ministrado o ensino (suas finalidades, os modos de conduzir as aulas, as excursões, o uso da biblioteca, a prática profissional e os estágios dos normalistas);
- A duração do ano, da semana letiva, das aulas e a forma de conduzir os processos de avaliação (exercícios, exames – orais, escritos, de admissão, finais, de segunda época – etc.);
- Os critérios para o Estado reconhecer escolas normais particulares de 1º grau;
- A fiscalização aos estabelecimentos de ensino normal em geral;
- A administração das escolas normais estaduais e as atribuições do pessoal administrativo (do diretor ao zelador);
- Sobre o corpo docente (provimento, concursos, deveres profissionais, normas gerais - relativas às faltas, às substituições, às licenças, às infrações e penas e, ao processo de aposentadoria);
- Quanto aos alunos estabelecia: a época e as normas relativas às matrículas e transferências, os valores das contribuições, a isenção aos pobres, os deveres em geral, as normas disciplinares, as infrações e punições correspondentes;
- E por fim, ainda havia as disposições gerais e transitórias.

Os 284 artigos desse decreto foram antecidos por uma *Exposição de Motivos*, na qual boa parte do conteúdo do *Regulamento do Ensino Normal* (**Figura 2.2**) é comentada, no sentido de justificar certos aspectos como: a necessidade de mudança e/ou remodelação na formação dos futuros professores primários, os parâmetros e determinações aos docentes das escolas normais para conduzirem as aulas lecionadas aos normalistas, a origem e os princípios que fundamentavam tais mudanças, as finalidades da educação no Estado e, por fim, as modificações curriculares que seriam introduzidas.

Quanto às modificações curriculares eram identificadas nominalmente as novas cadeiras e as razões de suas inclusões, relacionando-as ao avanço do conhecimento científico no campo da psicologia educacional e dos métodos ativos de ensino e, ainda, apresentavam as vantagens desses novos estudos no curso de formação. Assim, a cadeira de “História da civilização, particularmente história dos métodos e processos de educação” constituiu um dos itens alvos dessa explanação. Por isto, na sequência, enfocaremos alguns aspectos mais relevantes dessa *Exposição de Motivos*, reveladores de crenças em que o legislador se fundamentou.

Figura 2.2 - Capa do livreto do Regulamento do Ensino Normal (1928).



Fonte: Museu da Escola de M.G – Belo Horizonte (Foto do acervo da autora).

2.3.1 A “Exposição de Motivos” do Regulamento do Ensino Normal e a introdução de História da Civilização e da Educação

Em Minas, como em geral ocorria, a reforma do ensino normal foi antecedida pela reforma do ensino primário. Assim na *Exposição de Motivos* do Regulamento do Ensino Normal, o Secretário do Interior, Francisco Campos, dirige-se ao governador do Estado, Antônio Carlos R. de Andrada (1927-1930) nos seguintes termos:

Desde que o governo de vossa excelência empreendeu a difícil tarefa de reorganizar o ensino público em Minas, [...] compreendeu e declarou, de logo, que o fundo do problema, as suas raízes, assim como os fatores determinantes de sua solução, só poderiam ser atingidos e captados no domínio do ensino normal, matriz do ensino primário, que somente pela renovação e reajustamento do primeiro poderá ser renovado o seu espírito e reajustado nos seus termos (REGULAMENTO, 1928, p. 3).

Por meio de tais palavras, registradas nas páginas iniciais do documento, o governo mineiro partia do princípio que, para se concretizar a reforma do ensino primário, já em curso⁸³, fazia-se necessário ofertar ao futuro docente uma formação profissional remodelada nos parâmetros do Regulamento do Ensino Normal que se seguia. Para isso argumentava:

- O ensino normal era a base para ensino primário e a boa qualidade desse último estava diretamente relacionada à boa qualidade dos seus professores; mas, estes dependiam ou necessitavam, no curso normal, de um preparo melhor, tanto em termos teóricos quanto práticos, pois não se podia exigir boa atuação se não lhes fossem proporcionada uma formação adequada;
- O ensino precisava dar um salto de qualidade, pois só assim difundiria também seu aspecto quantitativo, ou seja, o crescimento em quantidade era consequência da boa qualidade;
- O ensino de má qualidade não era útil, nem atraente, orientador e/ou provocativo;
- Frequentar uma escola ruim era, em termos comparativos, equivalente a receber um castigo, o que levava à infrequência;
- Os defeitos do ensino primário não estavam no currículo e nos programas, mas nos professores. As deficiências destes residiam nos métodos e técnicas que até então dispunham para abordar e captar o interesse infantil para promover um ensino concreto, intuitivo e palpável, e também na própria dimensão intelectual do professor, quanto à capacidade de apropriar-se da realidade da vida, ou em outras palavras, de proceder a uma melhor leitura de mundo;

⁸³ A Reforma do ensino primário foi proposta por meio do “Regulamento do Ensino Primário”, aprovado pelo Decreto n. 7.970-A, de 15 de outubro de 1927 e, na avaliação de Mourão, efetivamente, seus elaboradores (Antônio Carlos sob a orientação competente do seu Secretário Francisco Campos) tiveram em mira, os métodos de ensino, a finalidade educativa da instrução primária e também aplicaram os progressos da Pedagogia e da Psicologia Educacional. Em 22 de dezembro desse mesmo ano foi baixado o Decreto n. 8.094, que aprovou os programas do ensino primário de acordo com o Regulamento citado, cujas sugestões para o preparo das lições consistiam na busca de implantação da Escola Ativa, por meio de uma adaptação do método Decroly (MOURÃO, 1962, pp. 372 e 386).

- O ensino normal existente não passava de um *training*, isto é, um estudo acompanhado da aplicação dos métodos e técnicas pedagógicas. Contudo, faltava proporcionar ao futuro docente a aquisição de técnicas psicológicas, intelectuais e morais durante o processo de sua formação (REGULAMENTO, 1928, p. 4-8).

Apontados esses aspectos que, na visão do reformador, consistiam nos principais problemas, esclarece que a inspiração para a reestruturação do curso tinha origem na organização dos sistemas vigentes na Alemanha, Inglaterra, Áustria e Estados Unidos, em que os estudos preparatórios ao curso de formação eram feitos em estabelecimentos secundários; e ao curso normal, ficava reservado apenas o estudo das ciências e práticas pedagógicas, com isso a tendência era de nivelá-lo ao ensino universitário. Isto era o ideal, segundo o Secretário do Interior, mas o estado de Minas não tinha condições de oferecer um ensino em moldes tão amplos. Assim, a saída foi dividir o curso normal em dois graus (1º e 2º, conforme já descrito no item anterior), como também permitir aos alunos cursar as matérias do preparatório fora da escola e prestar as provas para o ingresso no curso de Aplicação (correspondente aos dois anos últimos da formação normal). Era também ideal (mas as condições, de imediato, não o permitia) que fosse criado logo o Curso de Aperfeiçoamento (espécie de Seminário Pedagógico) para treinar uma elite de professores e assistentes técnicos nos recentes métodos de ensino e técnicas pedagógicas que poderiam ser mais eficientes no trabalho com o primário. Enquanto não se criava tal curso, o de Aplicação iria preenchendo esta lacuna (REGULAMENTO, 1928, p. 9-10).

Assim, entre possibilidades viáveis e utópicas, delineava-se um conjunto de modificações para o ensino normal, cujo modelo não era mais, como na segunda metade do século XIX, apenas o curso oferecido na França, pois agora os olhares haviam se ampliado e direcionado também para um grupo maior de países. Entretanto, projetavam-se adaptações e simplificações. Nessa perspectiva, o curso teria especificidades locais justificadas pela falta de condições financeiras do Estado (fato recorrente ao longo da história da educação mineira) e apresentava um paradoxo, pois, se por um lado frisava-se a questão da boa qualidade, por outro se abria um precedente, já que, permitiam-se aos futuros docentes cursar as matérias da fase preparatória fora da escola e depois prestar provas para ingressar nos dois últimos anos do curso normal. Isto na prática equivalia a uma espécie de curso vago ou supletivo, cuja qualidade poderia, dependendo de cada pessoa, ser bastante duvidosa.

Com vistas a introduzir as modificações julgadas necessárias e remodelar as práticas existentes, propunha-se, em linhas gerais, que o ensino ministrado cotidianamente aos normalistas passasse a ser desenvolvido pelos professores dos cursos de formação docente pautados nos seguintes parâmetros:

- Dar atenção ao lado educativo, mas também, à metodologia de cada disciplina;
- Fazer das próprias aulas quanto aos aspectos científicos, literários e metodológicos modelos, principalmente nas turmas das últimas fases do curso;
- Desenvolver a teoria e a prática das técnicas pedagógicas unindo ciência e aplicação, com mais trabalho de oficina e tentativas de realizar experiências – único recurso capaz de levar o educando ao conhecimento do processo – com vistas a evitar, ao máximo, limitar-se apenas à exposição oral;
- Apelar para a colaboração dos alunos (principalmente por meio de exercícios complementares) objetivando que adquirissem o hábito de realizar investigações e anotações, por ser vantajoso intelectualmente e moralmente, pois isto possibilitaria desenvolver a responsabilidade, a percepção do valor do esforço pessoal;
- Conhecer a fundo os programas primários para poder preparar melhor os (as) normalistas que, no futuro, os executariam (REGULAMENTO, 1928, p. 8-9).

Como parte das modificações a serem introduzidas, explicitava-se também, na *Exposição de Motivos*, a criação de novas disciplinas, a partir do desdobramento de cadeiras pré-existentes no currículo do curso normal, até então em funcionamento.

As demais modificações introduzidas no curso normal consistem no desdobramento das cadeiras de Física e Química e História Natural, na criação da cadeira de Biologia e Higiene e na de Psicologia Educacional. [...]. Finalmente, o regulamento desdobra a cadeira de História do Brasil e Geral, constituindo a cadeira de História da Civilização e da Educação [...] (REGULAMENTO, 1928, pp. 11 e 18).

Sobre a criação da cadeira de Biologia e Higiene e de Psicologia Educacional, as justificativas se relacionavam aos novos conhecimentos científicos sobre a natureza da criança, sendo que esta precisava ser levada em conta pelo professor nos processos de ensino e aprendizagem, pois:

A influência dos pontos de vista biológicos sobre a educação, a necessidade de conhecimento das forças que atuam no crescimento físico e mental das crianças, dos fatores orgânicos que determinam suas reações e o seu comportamento físico e intelectual, enfim, todos os problemas da educação se acham tão intimamente ligados ao estudo do organismo humano e das suas reações, que o ensino da biologia humana não podia deixar de constituir uma parte das mais importantes do curso normal graduado. Por sua vez as noções de higiene e puericultura, ministradas com caráter científico, são da maior relevância, não somente para utilidade das escolas primárias, como da população em geral, [...]. A criação da cadeira de psicologia educacional representa uma necessidade imperiosa. [...]. Não se compreende, com efeito, que a psicologia educacional, a cuja influência se deve a modificação do *curriculum* escolar, bem como a renovação dos métodos de ensino, deixe de constituir matéria de estudo nas Escolas destinadas à preparação de professores. A matéria prima da escola é a criança: o ensino a tem, a um só tempo, como instrumento e como fim (REGULAMENTO, 1928, p. 12).

Tal era a importância atribuída ao papel da psicologia educacional que a ela devia-se tanto a modificação do currículo desse curso em Minas, quanto à necessária renovação dos métodos e das técnicas utilizadas nos processos de ensino e de aprendizagem, os quais deviam, então, passar a ser centrados na criança. Para ilustrar esse propósito, o legislador apresentou uma comparação no seguinte sentido: se numa escola de horticultura estudam-se temas relativos à vida das plantas, numa escola normal deve-se estudar sobre a natureza das crianças. E atribuiu tal idéia a Claparède⁸⁴.

Assim, ao longo das seis páginas seguintes são apresentados argumentos, comentários, análises e justificativas que giram em torno da necessidade de conhecimentos sobre as bases científicas em geral e, em particular, os da psicologia geral e educacional para se formar o bom professor. Ao fazer essa defesa desqualificava aspectos como a prática (rotineira) desvinculada da teoria (por isso repetitiva do tradicional, sem intervenção da inteligência), o dom ou a vocação para ser professor, assim como a intuição e o instinto. Entretanto, estes poderiam ter valor, se aliados ao conhecimento científico teórico, para assim embasar uma prática segura e inovadora, o que possibilitaria o progresso.

⁸⁴ Édouard Claparède (1873-1940) é considerado um dos pioneiros no estudo da psicologia da criança, a partir de um enfoque interacionista sobre a gênese dos processos cognitivos. Em 1912, fundou o Instituto Jean-Jacques Rousseau, junto com Pierre Bovet (1878-1965), com a finalidade de formar educadores, realizar pesquisas nas áreas de Psicologia e Pedagogia e incentivar as reformas educativas baseadas no movimento da Escola Nova [...]. O trabalho realizado no Instituto Rousseau desdobrou-se em atividades acadêmicas, integradas à Universidade de Genebra. As obras principais de Claparède foram traduzidas em diversos idiomas ampliando sua influência na formação de psicólogos e educadores, na elaboração das perspectivas teóricas que fundamentam a Pedagogia e a Psicologia contemporâneas e ainda influenciando outros estudiosos e teóricos, entre os quais Jean Piaget e Helena Antipoff (Cf. NASSIF, Lillian Erichsen & CAMPOS, Regina H. Freitas. (2005). Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. **Memorandum**, 9, p. 91-104.

Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/nassifcampos01.pdf>. Acesso em 01/06/2011).

Depreende-se que dessa forma contrapunha ensino tradicional e tendências escolanovistas. Essas, então vistas como representantes de um movimento científico, cujo carro chefe era a psicologia. Ao revelar a origem desse movimento, no sentido de conferir-lhe legitimidade, praticamente sintetizava as últimas ideias apresentadas.

Se quisermos encontrar a origem de todo esse movimento, que se assemelha a um ato de despejo de todas essas escolas adormecidas na sua prática e na sua rotina, deveremos nos dirigir, não aos práticos do ensino, mas ao Instituto Jean-Jaques, em Genebra, à Universidade de Bruxelas, às Universidades americanas, às universidades e Seminários da Áustria e da Alemanha, aos psicólogos, aos Kofka, aos Stern, aos Sprangler, aos Claparède, aos Decroly, aos Dewey (REGULAMENTO, 1928, p. 17).

Embora o principal propósito desta seção seja tratar sobre a introdução da disciplina História da Educação, alguns parágrafos foram dedicados a comentar aspectos relativos a outras disciplinas. Para justificar essa inserção apresentamos a crença de que ambas as inovações disciplinares fazem parte de um mesmo processo: a tentativa de compreender o ser humano, quanto às suas dimensões individuais, espirituais e sociais, em face de um mundo que se tornava bastante complexo, em vista do acúmulo de conhecimentos produzidos e dos progressos materiais proporcionados pelo avanço das ciências e das técnicas. Naquele momento, a questão da identidade, seja pessoal ou social era primordial. E para essa compreensão, a psicologia e a história poderiam dar suas contribuições.

A cadeira de História da Civilização e da Educação que se criava por meio desse Regulamento do Ensino Normal surgia, conforme já assinalado, do desdobramento da cadeira de História do Brasil e Geral. Todavia não consistia em simples mudança de nomenclatura, pois pretendia reformular “o espírito” que até então tinha orientado o seu ensino e mudar o foco, quanto aos temas de estudo, cujos delineamentos transcrevem-se, na íntegra, a seguir:

Como v.exc. verá dos (sic) programas, a história da civilização se reduz ao estudo das forças que atuaram na formação das diversas fases da cultura, aplicando, neste ponto, ao estudo da história, o método genético, pois que o melhor meio de estudar e compreender um complexo, como seja o mundo contemporâneo, é o de investigar e estudar o processo da sua formação e do seu crescimento. [...]. Como muito bem observa Dewey, uma das partes mais desprezadas na história é a história intelectual, a saber, a história da adaptação e utilização das forças naturais em benefício da sociedade. Um dos mais importantes desses processos de adaptação e de utilização é, sem dúvida, a educação: somente a ela e aos descobrimentos científicos deve a humanidade essas formas evoluídas de associação e de cooperação, que caracterizam a nossa fase de cultura. [...]. O conhecimento dos métodos e processos do ensino, assim como dos seus resultados, só poderá ser

adquirido mediante a sua história, a história das suas tentativas, dos seus sucessos, das suas aplicações. A história da educação terá, ainda, a vantagem de incutir na inteligência dos professores a verdade, que nunca é demais repetir, de que somente a educação tornou possível a civilização do homem, que dela depende o seu presente, como dependerá o seu futuro, e que os povos que não cuidam da educação se acham, por isto mesmo, condenados a essas regressões históricas, de que não conservam a memória porque não deixaram testemunhos (REGULAMENTO DO ENSINO NORMAL, 1928, p. 18-20).

Esses aspectos levam ao entendimento de que, por meio da “cadeira de História da Civilização e da Educação” (rubrica simplificada usada nesta *Exposição de Motivos*, p. 18) dever-se-ia trabalhar a história sob um viés evolucionista, que abarcaria desde os tempos mais remotos do surgimento dos primeiros povos organizados (do Oriente e do Ocidente) chegando, por fim, até os tempos mais recentes: o século XIX e a I Grande Guerra. Entretanto, o eixo em torno do qual se desenvolviam tais conteúdos seria basicamente a história singular de grandes homens ou de fatos históricos considerados mais marcantes e que poderiam ser modelos de ação ou de realização. Ao lado das organizações políticas de cada povo abordado, destacavam-se aspectos relativos às diferentes religiões e seus líderes, assim como as características em termos de pensamento, educação e ciências.

Percebemos que, a história da civilização e a história da educação são consideradas disciplinas úteis para educação e a formação dos futuros profissionais, porque eram capazes de mostrar por meio de exemplos do vivido concretamente, por pessoas reais, tanto os erros quanto os acertos das gerações anteriores. Nesse sentido, no momento em que à ciência era atribuído valor inquestionável, essa possibilidade de se viver sem cometer retrocessos, isto é, em constante progresso, pautando-se nos fatos passados como testemunhos se revestia do mais alto valor, e se traduzia em um modo científico de se viver, uma vez que a sociedade, por meio da educação e da história, poderia alargar os conhecimentos sobre a vida, no tempo e no espaço e, assim, seria cada vez mais civilizada e teria algum domínio sobre a natureza em benefício de si própria.

2.3.2 As finalidades da escola na perspectiva da reforma e do movimento escolanovista

As finalidades atribuídas à escola segundo Chervel (1990) e Julia (2001) podem ser de naturezas variadas: finalidades religiosas, sociopolíticas, culturais, de ordem psicológica, dentre outras mais sutis – socialização, disciplina social, polidez, comportamento decente,

higiene etc. – e dependem da época em que são estabelecidas; portanto, as finalidades da escola são históricas.

Na *Exposição de Motivos* estão implícitas algumas finalidades do ensino nesse curso profissionalizante, percebidas no trecho a seguir:

A organização que acabo de esboçar satisfaz, a um só tempo, às necessidade prementes do presente, em que o Estado está a exigir para as suas escolas isoladas um grande número de normalistas, como aos imperativos indeclináveis de atender à instante necessidade de graduar e melhorar em um estalão mais alto um grande número de professores (REGULAMENTO, 1928, p. 10).

Naquele momento, em sintonia com o contexto histórico mineiro (e de outros estados, em que os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais eram semelhantes e onde também se fazia reformas educacionais), entrelaçam-se as finalidades sociopolíticas e econômicas; já que, o governo mineiro buscava promover a formação deliberada de uma classe de profissionais mais bem preparados, com vistas a um atendimento escolarizado mais abrangente em termos de população. Com isso objetivava-se a quantidade: maior número de professores capacitados e maior número de alunos eficientemente escolarizados, alfabetizados, culturalmente homogêneos e mais preparados para promover o progresso.

Há também as finalidades culturais, no sentido de dar uma formação teórica aliada à prática e de acordo com os fundamentos das novas ciências e técnicas de ensino e aprendizagem em vigência nos países mais adiantados; finalidades de higiene, pois foi criada a cadeira de Biologia e Higiene; além de outras finalidades mais sutis. As duas finalidades, sociopolíticas e culturais, estão inscritas basicamente na sentença: “atender à instante necessidade de graduar e melhorar em um estalão mais alto um grande número de professores” (REGULAMENTO, 1928, p. 10). O termo estalão, de uso não corriqueiro na linguagem atual, significa, segundo Ferreira (1986, p. 576): “medida, padrão”⁸⁵. Esses objetivos e finalidades teóricas, no plano do oficialmente programado, deveriam ser concretizados por meio do ensino das disciplinas escolares presentes nos currículos a serem desenvolvidos. Entretanto, a inspiração para tais currículos ultrapassa as fronteiras desse estado brasileiro, pois tem raízes no movimento escolanovista. Assim, percebe-se a necessidade de ampliar o olhar no que se refere às origens, evolução e configurações desse movimento, do que se segue uma síntese.

⁸⁵ FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

De acordo com Lourenço Filho (1978) ainda no final do século XIX, na maioria dos países, as escolas cresceram em número e variaram os matizes culturais da clientela. Simultaneamente, os educadores passaram a considerar novos problemas relativos ao conhecimento da infância, o que levou às investigações sistemáticas sobre os atos de ensinar e de aprender. Assim, desenvolveu-se a pedologia (ciência unitária da criança, com uma visão de conjunto sobre os aspectos biológicos, psicológicos e educativos). Tais avanços levaram ao seu desdobramento em biologia educacional e psicologia educacional. Do aprofundamento destas resultou, no campo do ensino, a pedagogia experimental, que mais tarde, devido a pesquisas universitárias, passou a denominar-se pedagogia científica. Ao lado desse aprofundamento de conhecimentos relativos ao campo pedagógico, outros fatores se somaram, dentre os quais, e sob uma frente, o trabalho industrial, com as modificações devidas aos deslocamentos de grandes grupos populacionais do campo para a cidade, a tecnologia aplicada aos transportes e as comunicações, a busca de higienização das cidades, o aumento vegetativo das populações e a heterogeneidade cultural; e por outra frente, o desenvolvimento e afirmação de ideias de mudança na vida política e social no sentido de que os estados se assentassem sob uma base nacional, por meio da homogeneização cultural (quanto à língua, costumes, ideias, aspirações) formando, assim, uma unidade política, cuja expressão da vontade do povo se efetivaria por meio de governos representativos.

Nesse contexto, coube aos governos organizarem a instrução pública, de maneira sistemática e regular, em seus respectivos países. Assim,

O ensino passava a ser visto como um instrumento de construção política e social. [...], com a expansão dos sistemas públicos de ensino [...] se iniciou a elaboração de uma *pedagogia social*, de par com desenvolvimento de estudos da *história da educação* e, a seguir da *educação comparada*: tentava-se a compreensão do processo educacional, alargando-se o conhecimento de seus fatos no tempo e no espaço (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 23).

A partir das ideias apresentadas por Lourenço Filho (1978) sobre avanços dos conhecimentos relativos ao desenvolvimento humano, sobre os contextos de criação das escolas públicas e, também, da citação acima, é possível observar que, as finalidades da escola no final do século XIX, naqueles países em que já se achava mais firmemente

estabelecida, eram basicamente de ordem sociopolítica e cultural, para cujo alcance a história da educação foi uma disciplina de importância ímpar⁸⁶.

Entretanto, no Brasil e mais especificamente em Minas Gerais, nesse período, quanto ao setor educacional, mesmo tendo seu olhar sempre voltado para além-mar, as realizações ficaram aquém do que se fez na Europa ou nos Estados Unidos. Conforme Lourenço Filho (1978), nos processos ocorridos no exterior, as primeiras escolas novas surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria etc., depois de 1880. Já em fins dessa década foram constituídas entidades internacionais para divulgar ensaios, experimentos e resultados. Os norte-americanos também apresentaram realizações nessa direção, ao fundarem em 1893, em Washington, a *Associação Nacional para estudo da Criança*. Três anos depois, instalaram junto à Universidade de Chicago, a *University of Chicago Elementary School*, onde John Dewey realizou seus primeiros trabalhos pedagógicos.

O advento da Primeira Guerra Mundial provocou mais mudanças sociais e em consequência mais desequilíbrios em todos os setores e entre as nações e seus domínios coloniais. Ao mesmo tempo, promoveu a consciência mundial da interdependência entre os povos e nações. Assim, depois desta guerra, pensadores sociais, filósofos, políticos, administradores e educadores infundiram uma nova fé na escola e atribuíram à educação a possibilidade de contribuir para preservar a paz.

Em tal fase de entusiasmo, prolongada até 1930, deu-se grande desenvolvimento aos sistemas públicos de educação em muitos países e, na maioria deles, introduziram-se princípios e práticas da educação renovada no ensino público: manifestou-se crescente interesse pelos estudos da biologia e psicologia da infância e adolescência, bem como dos instrumentos para melhor avaliação das capacidades e condições da aprendizagem e da função dos programas de ensino (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 23).

Acreditamos poder considerar, então, que as reformas realizadas em Minas por Francisco Campos, com a adoção dos princípios escolanovistas se fez em vistas desse segundo momento de desenvolvimento e entusiasmo com a educação, que teve abrangência mundial, mas que conservou os princípios iniciais de utilização da escola como instrumento de construção política e social. A História da Educação então introduzida seria uma das

⁸⁶ Este é o momento a que Nóvoa (1996, p. 418) se refere ao afirmar que: “A construção disciplinar da História da Educação deve ser vista à luz de três processos simultâneos: a estatização do ensino, a institucionalização da formação de professores e a cientificação da pedagogia”.

disciplinas que poderia contribuir para isso, conforme o próprio Secretário deixou transparecer em alguns trechos da *Exposição de Motivos* já citados no item anterior.

2.4 Os conteúdos programáticos de “História da Civilização e da Educação” para os dois anos do curso de Aplicação

A História da Civilização era matéria específica do primeiro ano do curso de Aplicação, cujo programa foi regulamentado por meio do Decreto nº 8.225 baixado em 11 de fevereiro de 1928. O desenvolvimento desse programa poderia proporcionar aos discentes normalistas uma visão panorâmica da história mundial – desde a Antiguidade até a criação da Liga das Nações no Pós I Guerra, quanto aos aspectos políticos, religiosos, econômicos, sociais e culturais: uma História Geral (sem nenhuma referência à história do Brasil) –, que poderia subsidiá-lo no segundo ano, quando então seria estudada a História da Educação.

A seguir apresentamos na íntegra a listagem de conteúdos propostos e a bibliografia para essa disciplina:

HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO

I – Rápido golpe de vista sobre as raças e as línguas da humanidade.

II – *As primeiras civilizações*. As primeiras cidades e os primeiros nômades. Os sumérios. O Império de Sargon I. O Império de Hamurabi. Os Assírios e os Caldeus. Os começos da civilização no Egito, na Índia e na China.

III – *Povos marítimos e povos mercadores*. Os primeiros navios e os primeiros marinheiros. As primeiras viagens de exploração. Os primeiros mercadores e os primeiros viajantes.

IV – *A escrita*. A escrita ideográfica. A escrita silábica. A escrita alfabética. O papel da escrita na vida humana.

V – *Os deuses e as estrelas, os sacerdotes e os reis*. Os sacerdotes e as estrelas. O sacerdote e a aurora da ciência. Reis e sacerdotes. Os deuses-reis do Egito.

VI – *Escravos, classes sociais e indivíduos livres*. O homem comum na antiguidade. Os primeiros escravos. Os primeiros homens livres. As classes sociais tornam-se castas. As castas na Índia e na China.

VII – *Os hebreus, a escritura e os profetas*. O lugar dos israelitas na história. Saul, David e Salomão. Os hebreus e as suas origens diversas. O papel e a importância dos profetas.

VIII – *Os gregos e os persas*. Os povos helênicos. Caracteres da civilização helênica. A monarquia, a aristocracia e a democracia na Grécia. O advento dos persas no Oriente. A história de Creso. Dario e a sua invasão na Rússia. A batalha de Maratona. Thermopylas e Salamina. Platéia e Mycale.

IX – *O pensamento grego e a cultura social na Grécia*. Atenas do tempo de Péricles. Sócrates. Platão e a Academia. Aristóteles e o Liceu. A educação grega e as ideias de Platão e de Aristóteles sobre a educação.

X – *A carreira de Alexandre Magno*. Philippe da Macedônia. Philippe e Demosthenes. Morte de Philippe. As primeiras conquistas de Alexandre. Marcha para o Oriente. Apreciação sobre a grandeza de Alexandre e as conseqüências das suas conquistas. Sucessão de Alexandre. Pérgamo, refúgio da cultura.

XI – *A ciência e a religião em Alexandria*. A ciência e a filosofia em Alexandria. Alexandria, centro de convergência do pensamento grego e das religiões orientais.

XII – *Budhismo*. A história de Gautama. O conflito do ensino e da legenda. O evangelho de Buda. Os grandes mestres chineses. O domínio atual do budismo.

XIII – *As duas Repúblicas Ocidentais*. As origens do povo latino. Cartago, a república dos ricos mercadores. A primeira guerra púnica. Catão, o antigo. Segunda e terceira guerras púnicas. Influência das guerras púnicas sobre as liberdades romanas. Comparação entre a República romana e um Estado Moderno.

XIV – *Da República ao Império*. Como o cidadão romano perdeu o seu poder. As finanças de Roma. Os últimos anos de política republicana. A era dos generais aventureiros. O fim da República. Os príncipes. Causas da queda da República romana.

XV – *Os césores entre o mar e as grandes planícies do Velho Mundo*. Vista sumária sobre o imperadores. O ponto culminante da civilização romana. Os caracteres da mentalidade romana. A educação em Roma. As planícies se agitam. Redução do Império Romano no Ocidente. O Império do Oriente.

XVI – *O advento, os progressos e as divisões do cristianismo*. A Judéia na época de Cristo. A pregação de Jesus. A sua crucificação. Lutas e perseguições. Constantino, o Grande. Reconhecimento oficial do Cristianismo. A carta da Europa no ano 500 depois de Cristo. A ciência salva pelo Cristianismo.

XVII – *Sete séculos na Ásia* – Justiniano, o Grande. A Síria sob os Sassanidas. A primeira mensagem do Islam. Zoroastro e Mani. Os hunos na Ásia Central e na Índia. A grande época da China. O isolamento intelectual da China. As viagens de Yuan-Chwang.

XVIII – *Maomé e o Islam*. A Arábia antes de Maomé. A vida de Maomé até a Hégira. Maomé, profeta e guerreiro. Os grandes califas. A vida intelectual da Arábia islâmica.

XIX – *A cristandade e as cruzadas*. O declínio do mundo ocidental. O sistema feudal. O reino dos Merovíngios. A conversão dos bárbaros ao Cristianismo. Carlos Magno, imperador do Ocidente. A grande prova do Cristianismo. O imperador Frederico II. Defeitos e insuficiências do Papado. Os principais Papas.

XX – *O renascimento da civilização ocidental*. O Cristianismo e a instrução popular. As congregações votadas ao ensino. O protestantismo e a educação: Lutero e Comenius. O renascimento e as teorias da educação: Erasmo, Rabelais, Montaigne. Nova aurora da ciências. As cidades da Europa se repovoam. Ingresso da América na história. A República Suíça. O imperador Carlos V. as grandes correntes intelectuais.

XXI – *Príncipes, parlamentos e potências*. Os príncipes e a política estrangeira. A República Holandesa. A República Inglesa. Desordens e divisões na Alemanha. os esplendores da monarquia da Europa. Como se desenvolve a idéia de grande potência. A República polonesa. Os primeiros sintomas do imperialismo: o império do Ultramar e as primeiras projeções européias para ele. A Grã Bretanha, senhora da Índia. O avanço russo na direção do Pacífico.

XXII – *As novas repúblicas democráticas na América e na França*. O inconveniente do sistema das grandes potências. As treze colônias americanas antes da sua revolta. A guerra civil imposta às colônias. A guerra da independência. A Constituição dos Estados Unidos. As idéias revolucionárias em França. A revolução de 1789. A revolução jacobina. A República jacobina. O diretório.

XXIII – *A carreira de Napoleão Bonaparte*. A família de Bonaparte na Córsega. Bonaparte, general republicano. Napoleão, primeiro cônsul. Napoleão I, imperador. Os Cem Dias. A carta da Europa em 1815.

XXIV – *O século XIX*. A revolução operada pelo maquinismo. O maquinismo e a revolução industrial. Fermentação de idéias: 1848. A revolução do socialismo. Os pontos fracos da doutrina socialista. Influência do darwinismo sobre as idéias sociais e políticas. As nacionalidades e o movimento nacionalista. Novo surto do imperialismo: ocorrências das

grandes potências europeias ao império ultramar. A conquista da Índia. O advento do Japão à história da civilização.

XXV – *A conflagração mundial*. A paz armada. A Alemanha imperial. O imperialismo inglês. O imperialismo na França, na Itália e nos Bálcãs. A monarquia russa e o mundo eslavo. Causas imediatas da grande guerra. História sucinta da grande guerra. A reorganização política, econômica e social após a guerra. O presidente Wilson e o Tratado de Versalhes. A Liga das Nações: resumo do pacto da Liga. Papel da Liga das Nações e história sumária do que tem feito.

Bibliografia

Vells – *Equisses de l’histoire universelle*.

Seignobos – *Histoire de la civilisation*. (MINAS GERAIS, 1928, p. 276-9).

A História da Educação também era apresentada sob um viés cronológico e evolutivo, a partir da Grécia até o momento que se vivia, enfocando as características da educação, no que se refere aos modos de ensinar, mas dava-se também grande ênfase às contribuições dos pensadores/educadores de maior destaque (religiosos ou laicos), desde Lutero até Dewey, no sentido de seus legados para a construção daquela educação a que então se chegara, considerada mais popularizada (pois nacionalizada em vários países) e moderna, pois naquele momento era fundamentada em conhecimentos científicos proporcionados pela psicologia e pela pedagogia.

A seguir fazemos também a transcrição completa dos conteúdos programáticos a serem desenvolvidos em História da Educação contidos no decreto acima citado. Trata-se de uma longa e minuciosa listagem de temas, distribuídos por 25 capítulos, a serem estudados no decorrer do segundo e último ano do curso de Aplicação, ao lado de outras matérias que compunham o currículo para tal série; a saber: Psicologia Educacional; Biologia e Higiene, Metodologia e Prática Profissional.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

I – *A educação na Grécia*. O povo grego. Primeiras formas da educação na Grécia. A idade de ouro na Grécia, a partir da batalha de Maratona. Mudanças nas formas e nos sistemas de educação.

II – *A educação em Roma*. Os romanos e sua missão. O período da educação doméstica. A transição para o sistema escolar de educação. O estabelecimento definitivo do sistema escolar. Contribuição de Roma para a civilização ocidental.

III – *A educação e o cristianismo*. O aparecimento e a vitória do cristianismo. Organização educacional e governamental da igreja primitiva. Ponto de partida da idade média em matéria de educação.

IV – *A educação no mundo medieval*. A educação durante os primeiros tempos da idade média. Fundação de escolas. Tendências no sentido do renascimento do ensino: a) a influência da cultura árabe na Espanha; b) teologia escolástica; c) direito e medicina como novos ramos do ensino; d) outras influências e correntes.

V – *A transição da idade média à idade moderna.* O renascimento e a educação. Resultados educacionais do renascimento das ciências e dos estudos antigos. O protestantismo e a educação: Lutero, Calvino. A contra-reforma dos católicos; os jesuítas, as suas escolas, os seus métodos e a formação dos seus professores. A igreja e a educação elementar; as ordens religiosas votadas ao ensino.

VI – *A investigação científica na época do renascimento.* Os novos métodos científicos e as escolas. Realismo e humanismo. Expoentes do humanismo realista: Erasmo, Rabelais e Milton. Realismo social: Montaigne e Locke e seu lugar na história da educação. Realismo científico: Bacon, Wolfgang, Ratke e Comenius. Comenius e os métodos de educação; as suas idéias sobre a organização das escolas; a reforma por ele introduzida no ensino das línguas. A influência de Comenius e o seu lugar na história da educação.

VII – *Teoria e prática educacionais no século XVIII* – John Locke e a teoria da educação formal ou disciplinar. As idéias de Locke sobre a educação elementar. As condições da educação no meio do século XVIII: estudos e manuais; o curriculum escolar (leitura, escrita e contas). Primeiras escolas femininas na Inglaterra. As escolas primárias na Inglaterra, fundadas com o fim de catequese. O ensino aos órfãos e às crianças pobres na Inglaterra. Métodos de instrução. Disciplina escolar. Condições de vida das crianças, particularmente das crianças pobres. Recursos destinados à manutenção das escolas.

VIII – *A significação do século XVIII para a educação.* O movimento das nacionalidades apenas nascente, e o interesse dos governos na obra da educação. Os reis da Prússia. O imperador José II e os reformadores austríacos. Reformas na Espanha. O despotismo russo e a educação: Pedro, o Grande e Catarina II. O movimento de reforma na França: os filósofos e homens de letras. Montesquieu, Turgot, Voltaire, Diderot e Rousseau. Revolução no pensamento francês: influências inglesas. Os começos de democracia na Inglaterra: a tolerância religiosa e outras influências emancipadoras e educativas; ciência e manufatura. A República americana. A Revolução francesa e os seus resultados. O movimento de nacionalidades se estende a outros países. Importância e consequência do movimento democrático.

IX – *Os começos de um sistema nacional de educação.* Novas concepções quanto aos fins da educação. As novas teorias em França: Rousseau, Rolland, Diderot, Turgot. Movimentos legislativos tendentes a incorporar as novas idéias e concepções: Mirabeau, Talleyrand, Condorcet. A Convenção Nacional. As novas concepções na América: mudança no caráter das escolas; o sistema de escolas civis ou do Estado; as instituições e os ideais políticos constituem novos motivos e novo estímulo à criação de escolas e ao maior interesse do Estado pela educação popular.

X – *Novas teorias e concepções sobre a instrução primária.* A obra de Rousseau: o seu radicalismo e os seus elementos aproveitáveis. Novos ideais na educação. Influência de Rousseau nos países germânicos. Tentativas germânicas de uma nova concepção da educação elementar: Basedow, sua obra e sua influência. A obra e a influência de Pestalozzi; as suas experiências, a sua contribuição; as consequências das suas idéias, os seus continuadores.

XI – *A organização nacional da educação na Prússia.* Progressos da Alemanha na organização escolar. O exemplo da Prússia seguido em outros Estados alemães. Os começos do ensino normal. Stein e Fichte. A reorganização da instrução primária. Nacionalização da instrução primária. Reorganização da instrução secundária. As Universidades.

XII – *A organização nacional da educação na França, na Bélgica e na Itália.* Napoleão começa a organizar a educação nacional. Escolas primárias, escolas secundárias e Universidades. Novos interesses na instrução primária: Cousin e Guizot. Organização nacional na Itália: reforma da instrução na Sabóia; influência de Napoleão; a Sardenha e o movimento pela nacionalização da instrução. Cavour.

XIII – *A organização nacional da educação na Inglaterra.* *Sundays Schooll*; sistemas voluntários; influência do século XVIII. Esforços e contribuição da filantropia. Instrução mútua ou monitorial; valor do sistema. Obra das sociedades de educação. Lutas no Parlamento pela organização da educação. Os *leaders* do movimento: Lord Brougham, Carlyle, Dickens, Macaulay e Stuart Mill. Começos da organização nacional da educação. Desenvolvimento do sistema nacional da educação.

XIV – *O sistema nacional da educação nos Estados Unidos*. O problema americano. Efeitos da guerra da Independência. A consciência educacional nos Estados Unidos; o movimento dos *Sunday Scholls*; sociedades educacionais; escolas monitoriais. Organização da educação primária. Influências sociais, econômicas e políticas. Crescimento da população nas cidades, manufaturas e indústrias; a extensão do sufrágio; a obra da propaganda. Os Estados assumem a responsabilidade de custear as escolas. Horace Mann, a eliminação do sectarismo.

XV – *A educação torna-se um instrumento nacional*. A maioria dos Estados assume o controle da educação, considerada como uma obra de interesse nacional. O sistema de educação nos países da América do Sul, particularmente na Argentina, no Uruguai e no Chile.

XVI – *O sistema de educação no Brasil, particularmente no Estado de Minas Gerais*. Histórico e dados da atualidade.

XVII – *O progresso das ciências e a sua influência sobre a educação*. As aplicações das ciências e os seus resultados. As condições de vida há um século e as transformações operadas. Efeitos dessas transformações sobre as classes operárias. Resultados gerais dessas transformações e a sua influência sobre as escolas. Novos problemas educacionais. A educação considerada como um instrumento de construção nacional.

XVIII – *Os começos da instrução normal*. A contribuição de Pestalozzi. Desenvolvimento do ensino oral e objetivo. O moderno ensino normal. *O ensino normal* na França, na Alemanha, na Bélgica, nos Estados Unidos, na Áustria, *no Brasil e, particularmente, no Estado de Minas Gerais* (grifo nosso). A expansão do ensino normal. A psicologia torna-se uma ciência fundamental. A graduação da instrução primária e a divisão dos alunos em classes.

XIX – *Novas idéias e modernos pontos de vista sobre a educação*. A obra de Herbart; fins e conteúdo da educação; método de Herbart; movimento das idéias de Herbart na Alemanha; as idéias de Herbart nos Estados Unidos. A contribuição de Herbart.

XX – *Jardins de infância, jogos e trabalhos manuais*. Origem dos jardins de infância. Expansão da idéia de jardins de infância. Organização e conteúdo da educação nos jardins de infância. Trabalhos manuais; expansão da sua idéia e a sua contribuição no moderno sistema educativo.

XXI – *Expansão gradual do interesse pelo estudo das ciências nas escolas*. A incorporação dos estudos das ciências no curriculum escolar. As idéias de H. Spencer e Muxley a este respeito. As novas finalidades da educação. Significação social dessas idéias. As contribuições de Dewey e a sua pedagogia.

XXII – *Alarga-se a concepção da educação popular*. Mudanças, na concepção dos fins da educação. Influência dos interesses nacionais sobre a educação. A revolução industrial e as suas repercussões sobre a educação. A educação técnica. A ciência aplicada, particularmente, à agricultura. O interesse nacional nas ciências aplicadas.

XXIII – *Educação e vocação*. A educação vocacional na Europa e nos Estados Unidos.

XXIV – *Pontos de vista sociológicos sobre educação*. A significação e o valor da vida da criança. Medidas legislativas de proteção à criança. Obrigatoriedade escolar e resultados. A educação dos supranormais. A importância da saúde nas novas concepções da educação, inspeção médica e dentária e higiene escolar.

XXV – *A organização científica da educação*. Novas influências. A educação como um novo e importante ramo dos estudos universitários. Os problemas do presente.

BIBLIOGRAFIA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:

Joseph Gotler – *Geschichte der Paedagogik*.

Cuberley – *The History of education*.

François Guex – *Histoire de l'instruction et de l'education*.

Compayré – *Histoire de La Pédagogie*.

Ponthiere, Monchamps, Maquet, Vandervest – *L'orientation professionnelle*.

Dewey – *School of To-Morrow* (MINAS GERAIS, 1928, p. 279 -283)⁸⁷.

⁸⁷ Obs.: Os nomes das obras e autores nas bibliografias foram grafados do modo como aparecem no documento fonte.

A fim de compreendermos o significado desses conteúdos prescritos para serem desenvolvidos por meio da disciplina em questão, buscamos fundamentação e parâmetros nas ideias de Antônio Nóvoa (1996). Ao analisar a trajetória da disciplina História da Educação, nos países europeus, desde sua gênese até os dias atuais, esse teórico luso aponta quatro tradições (ou fases) principais no seu ensino⁸⁸, surgidas em tempos que podem ser cronologicamente marcados; contudo, adverte que, esses modelos não são sequenciais, tendendo mais a serem cumulativos, uma vez que os quatro formatos podem conviver simultaneamente.

A segunda fase do ensino da História da Educação, em termos temporais, de acordo com Nóvoa (1996) refere-se ao período que vai desde os anos finais do século XIX até os anos iniciais do século XX, época marcada pela edificação dos sistemas estatais de ensino. Os conteúdos então estudados eram relativos à gênese e ao desenvolvimento das instituições educativas e à legislação correspondente, juntamente com os conteúdos do período anterior (as ideias dos filósofos/educadores, desde a Antiguidade até o século XIX), sob o viés de uma história comparada e legitimadora das políticas educacionais. Em outras palavras, o objetivo do ensino de tais conteúdos era formar professores segundo o valor prático e funcional da História da Educação para a organização e administração escolar. Fazia-se, ainda, um uso institucional da disciplina, pois nos textos das reformas os governos apresentavam uma rememoração legislativa de modo a possibilitar comparações com outros países e legitimar as próprias opções para o setor.

Quando a História da Educação foi introduzida em Minas Gerais, seus conteúdos e objetivos estavam sobremaneira em sintonia com os relativos à segunda tradição, apontados por Nóvoa (1996). Chegamos a tal consideração a partir das seguintes observações: primeiro porque, em termos temporais, o momento mineiro, embora com certa defasagem, ainda corresponde, em boa parte, à periodização delimitada pelo autor em referência. Todavia, outros aspectos atestam a suposta sintonia, a saber:

- O modelo de curso normal adotado no Brasil, em especial em Minas Gerais, era o dos países europeus. Basta retroceder ao item anterior, na *Exposição de Motivos* do reformador e conferir os países, as instituições e os autores por ele citados⁸⁹;

⁸⁸ Rever Quadro II – As quatro tradições do ensino de História da Educação, apresentado no Capítulo I.

⁸⁹ Embora cite também os EUA. Contudo, conforme Lorenz (2009) em várias unidades federativas norte americanas, durante bom período, a disciplina História da Educação foi a mais importante nos cursos de formação de docentes, em termos de número de aulas e presença nos currículos desses cursos e, ainda, depreende-se do artigo do referido autor que, a História da Educação, nesse país se configurou segundo

- Os conteúdos, em grande parte se compõem pelas ideias dos filósofos/educadores, pois são apontados numerosos nomes, principalmente a partir da chamada Idade Moderna, todavia chegando até os atuantes naquele momento;
- A cronologia e a linearidade são correspondentes às referidas por Nóvoa (1996), ou seja, um estudo evolutivo desde a Antiguidade até a atualidade;
- A questão de se estudar a partir da gênese é recorrente. Embora o legislador não utilize o termo “gênese” e em seu lugar use a palavra “começos”, o faz por diversas vezes. Nesse aspecto, foi fiel ao anunciado na *Exposição de Motivos*, por meio do qual explicitou que daria ênfase ao método genético, já que “o melhor meio de estudar e compreender um complexo, como seja o mundo contemporâneo, é o de investigar e estudar o processo da sua formação e do seu crescimento” (REGULAMENTO, 1928, p. 18).
- Possibilitava o viés comparativo entre os vários países, embora não possibilitasse tanto as comparações entre aqueles países e o Brasil, uma vez que aqui não havia ainda um sistema de ensino nacional. Entretanto, os conteúdos podiam contribuir para legitimar a reforma proposta para o ensino em Minas e mostrar que o Estado buscava acompanhar as tendências dos países modelos e também atualizar-se quanto aos avanços dos conhecimentos sobre educação, ou seja, modernizar-se e progredir. Nesse sentido, estava-se fazendo um uso institucional da disciplina, uma espécie de demonstração da capacidade do governo que empreendia a reforma. Além disso, a comparação entre passado e presente, para atestar questão do progresso, foi registrada na proposta quanto aos trabalhos práticos e exercícios, assim explicitados após a listagem dos conteúdos:

Observação – Os exercícios complementares de história da civilização e de história de educação consistirão em biografias orais ou escritas e em dissertações sobre os mais importantes sistemas de educação, considerados do ponto de vista histórico, bem como sobre as principais fases da cultura humana e a sua comparação com a fase atual de cultura (MINAS GERAIS, 1928, p. 283).

Por meio desses conteúdos, seria formado tanto o pessoal para trabalhar na docência do primário, quanto para atuar nos setores técnicos e administrativos das escolas. Nesse sentido, a disciplina assumia um valor prático e funcional, pois poderia servir para

conteúdos e objetivos semelhantes a estes em questão, e, por fim, o próprio modelo de ensino normal americano inspirou-se nos moldes europeus, principalmente nos observados durante as viagens de estudos feitas por americanos à Alemanha, em meados do século XIX.

proporcionar lições para o presente e assim evitar os erros do passado, sendo este o mais relevante papel atribuído, naquele tempo, ao estudo da história.

Porém, há dois aspectos que chamam atenção: primeiro o fato de serem mínimas as referências à educação no Brasil e em Minas. Estas se fazem presentes em alguns itens de apenas dois capítulos: o XVI e o XVIII; segundo porque esse conteúdo se fez acompanhar por uma referência bibliográfica que não contemplava, no momento, nenhum autor brasileiro que pudesse subsidiar os temas sobre a educação no Brasil⁹⁰. Além disso, as obras não eram traduzidas, o que pode ser revelador de um olhar eurocêntrico (mas também com alguma dose de norte americanismo) sobre ensino em geral e, em especial, na configuração inicial do ensino de História da Educação⁹¹.

Em termos prescritivos, para o curso de Aplicação das escolas normais mineiras de segundo grau, eram estes os conteúdos, as sugestões de atividades complementares e as obras para consultas e estudos que a legislação estabelecia. Com isso, surgem várias indagações, dentre as quais, como os professores desenvolveram o ensino de História da Educação na prática, em sala de aula?

Esta é uma das questões cruciais para o historiador de disciplina escolar, pois de acordo com Chervel (1996, p. 192) a descrição de uma disciplina não deve se limitar à apresentação dos conteúdos, pois eles constituem apenas o meio para se alcançar um fim. Mas, o ensino escolar é a parte da disciplina que põe em ação suas finalidades teóricas ou prescritivas. Portanto, a partir desse ponto a pesquisa direciona o seu foco para a Escola Normal Oficial de Uberaba, fundada por meio do Decreto 8.245 de 18 de fevereiro de 1928, na modalidade de 2º grau (MINAS GERAIS, 1928, p. 283) em que, de acordo com a lei de reforma e os programas dela decorrentes, deveria conter no currículo do curso de Aplicação a “Cadeira de História da Civilização e particularmente dos métodos e processos de educação”.

⁹⁰ Nessa época, provavelmente, há apenas uma obra em português intitulada *História da Pedagogia*, foi compilada por um professor, com autoria atribuída a René Barreto, e publicada pela Livraria Francisco Alves, no Rio de Janeiro, em 1914. O conteúdo dedicado ao Brasil e a São Paulo ocupa 14 das 262 páginas da obra (BARRETO, 1914). Ver sobre essa obra em: ARAÚJO, José Carlos S.; RIBEIRO, Betânia O. L.; SOUZA, Sauloéber T. *Haveria uma historiografia educacional brasileira expressa pelos manuais didáticos publicados entre 1914 e 1972?* In: CARVALHO, Marta Maria C.; GATTI JR., Décio. *O ensino de História da Educação*. Espírito Santo: EDUFES, Curitiba: SBHE, 2011, p. 95-143. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil, v. 6).

⁹¹ Conforme citado no programa (Decreto 8.225 de 11 de fevereiro de 1928) a bibliografia para a História da Educação relacionava os seguintes autores e respectivas obras da seguinte forma: Joseph Gotler – *Geschichte der Paedagogik*; Cuberley – *The History of education*; François Guex – *Histoire de l’instruction et de l’éducation*; Compayré – *Histoire de La Pédagogie*; Ponthiere, Monchamps, Maquet, Vandervest – *L’orientation professionnelle*; Dewey – *School of To-Morrow* (MINAS GERAIS, 1928, p. 283).

SEGUNDA PARTE

Da escola normal uberabense, dos vestígios do ensino escolar de História da Educação, das novas prescrições e mudanças educacionais em âmbito federal e estadual

3

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DA ESCOLA NORMAL OFICIAL DE UBERABA (1928 A 1938) E DA CIDADE

A realidade dos nossos sistemas educacionais não coloca os docentes, a não ser excepcionalmente, em contato com o problema das relações entre finalidades e ensinos. [...]. As coisas se passam de forma diferente quando à escola são confiadas finalidades novas, ou quando a evolução das finalidades desarranja o curso das disciplinas antigas (CHERVEL, 1999, p. 191).

Introdução

Nesta segunda parte apresentaremos os resultados referentes ao período de 1928 a 1946, em que são abordados aspectos relativos à disciplina investigada e à escola *lócus* da investigação a partir de diferentes dimensões. Assim, no presente capítulo, contemplaremos sob um plano mais imediato, a Escola Normal Oficial de Uberaba, para a identificarmos e trazermos algumas descrições e notícias sobre os processos de ensino e aprendizagem aí desenvolvidos entre 1928 e 1938, incluindo já uma abordagem ao ensino de “História da Civilização particularmente história dos métodos e processos de educação”, mesmo que de forma incipiente, pois com base em vestígios e fontes indiretas relativas ao professor da disciplina. Apresentaremos também um perfil histórico da cidade de Uberaba, para contextualizar o espaço socioeconômico e cultural da comunidade local em que essa escola normal estava inserida.

Entretanto, no capítulo 4, nos afastaremos da escola e da comunidade local para tratar, no âmbito do Estado, de um novo programa de “História da Civilização particularmente história dos métodos e processos de educação”, que foi proposto pelo governo mineiro em 1933 e apresentou (em relação ao de 1928) severas modificações. Todavia, o funcionamento da escola normal uberabense é descontínuo e intercalado por uma paralisação de dez anos – de 1938 a 1948 –, tempo em que, no âmbito nacional, estava em processo uma transição no modelo educacional. Por isso, ao final do referido capítulo, enfocaremos, também, as mudanças ocorridas no espaço mais amplo do País, devidas à Lei Orgânica do Ensino Normal (de 1946) que acabaram por refletir tanto nos Estados, por meio da unificação dos currículos e duração dos cursos normais, quanto localmente, mediante o restabelecimento, em 1948, da Escola Normal Oficial de Uberaba, agora sob diretrizes comuns a todas as escolas brasileiras de segundo ciclo dedicadas à formação de professores primários.

Os resultados da investigação sobre como se efetivou o ensino escolar de História da Educação cotidianamente em sala de aula, ainda, serão apresentados na terceira e última parte, cujo programa para seu ensino só foi proposto em 1947, já incorporando mudança na nomenclatura da disciplina, em âmbito nacional, devida à Lei Orgânica do ensino normal (de 1946). Daí entendermos ser conveniente, no presente capítulo, fazer esse percurso entre as dimensões micro e macro, movimento que, acreditamos, poderá contribuir para se perceber os reflexos do geral, ou seja, do espaço mais amplo do País, nos outros mais próximos e específicos: do Estado e principalmente da Escola Normal Oficial de Uberaba.

3.1 A Escola Normal Oficial e a cidade de Uberaba: contextos e aspectos históricos da comunidade local e da instituição de ensino

No capítulo anterior, ao tratar da reforma do ensino normal empreendida por Antônio Carlos R. de Andrada e Francisco Campos, enfocamos basicamente dois decretos: o Decreto nº 8.162, de 20 de janeiro de 1928 (contendo a *Exposição de Motivos* e o *Regulamento do ensino nas Escolas Normais*) e o Decreto nº 8.225, de 11 de fevereiro de 1928, que se ocupou dos programas a serem desenvolvidos nessas escolas, tanto de primeiro quanto de segundo grau, entre os quais foram enfocados especialmente os programas de História da Civilização e o de História da Educação, disciplinas que faziam parte da cadeira de “História da Civilização, particularmente História dos Métodos e Processos de Educação”.

Entretanto, naquele momento, existiam poucas escolas normais oficiais no Estado¹. E para que fossem colocados em prática os vários aspectos que a legislação recém-criada estabelecia, era necessário que houvesse também as escolas de segundo grau, pois seria onde a disciplina em questão passaria a compor o currículo. Nesse sentido, a lei previa que estas ficariam limitadas a dez, das quais as três primeiras já tinham sido criadas. Assim, dando continuidade a esse processo, foi baixado por Antônio Carlos R. de Andrada e Francisco Campos, o Decreto nº 8.245, 18 de fevereiro de 1928, cuja redação determinava:

O Presidente do Estado de Minas Gerais, [...], de conformidade com o art. 2º do regulamento que baixou com o decreto nº 8.162, de 20 de janeiro do corrente ano, resolve criar escolas normais de *primeiro grau*, em Dolores do Indayá, Paracatu, Santa Rita do Sapucahy, Itabira, Montes Claros, e Leopoldina, e do *segundo grau em Uberaba, mantidas nesta categoria as de Belo Horizonte, Juiz de Fora e Ouro Fino*, [...]. Palácio da Presidência do Estado de Minas Gerais, em Belo Horizonte (MINAS GERAIS, 1928, p. 322-3). Grifo nosso.

Por meio desse dispositivo, pode-se perceber que a Escola Normal Oficial de Uberaba (de segundo grau) foi a quarta a ser criada no Estado, sendo que as três primeiras: em Belo Horizonte, Juiz de Fora e Ouro Fino, já haviam sido instituídas anteriormente, pelo próprio decreto da reforma, e assim seriam mantidas, reafirmava o decreto acima. Dentre as razões que podem ter contribuído para a escolha de Uberaba como cidade sede de uma escola normal de segundo grau levantamos as seguintes: em primeiro lugar, a comunidade e a classe política locais, tendo a imprensa como porta voz, há muito (re)clamavam às autoridades estaduais a (re)instalação de uma escola normal pública (RICCIOPO FILHO, 2007), já que, em 1905, o governo mineiro fechara a primeira Escola Normal de Uberaba e, desde então, essa modalidade de ensino passara a ser oferecida apenas pelo Colégio Nossa Senhora das Dolores (GUIMARÃES, 2007).

Embora o Colégio Nossa Senhora das Dolores oferecesse um curso equiparado (desde 1906)² ao da Escola Normal Modelo da Capital, portanto, oficialmente reconhecido, era,

¹ Em 1916, registra Ferreira (2010, p. 128-9) havia somente duas escolas normais oficiais: a escola modelo da Capital e uma regional em Ouro Fino, as demais, em número de 34, eram todas em estabelecimentos municipais e particulares equiparados. Nessas 34 instituições particulares equiparadas estavam matriculados 2.885 alunos, conforme registrado na Mensagem (de 1916) do Presidente do Estado, Delfim Moreira da Costa Ribeiro (1914-1916). Acrescenta-se que, com base nos dados e informações sobre o ensino normal, apresentadas no capítulo anterior, percebe-se que as mudanças ocorridas entre 1916 e 1926 não foram no sentido de (re) aberturas de escolas oficiais, mas sim de reconhecimento e equiparação, de escolas normais municipais ou particulares, à Escola Normal da Capital.

² “[...]; pelo decreto n. 1.932 de 6 de agosto de 1906, o Colégio Nossa Senhora da Dolores de Uberaba teve as regalias de que gozavam as escolas normais municipais; [...]” (MOURÃO, 1962, p. 91). Isto é, foi oficialmente reconhecido pelo governo estadual.

porém, limitado às mulheres, por se tratar de escola confessional feminina dirigida por freiras dominicanas (e que funcionava sob os sistemas de internato e externato). Outro aspecto limitador era o fato de ensino ser pago, o que inviabilizava a frequência à totalidade das moças cujas famílias fossem economicamente menos privilegiadas. De tudo isso decorre a necessidade da existência de uma escola pública gratuita.

A essa causa no âmbito sociopolítico, que por certo pesava no sentido de Uberaba sediar uma escola normal de segundo grau, acrescenta-se outra: a cidade era a maior da região do Triângulo Mineiro, e economicamente, desde a primeira década do século vinte e até quase o final da década de 1930, se manteve, no ranking de classificação, dentre as principais municipalidades mineiras em renda³. No período em questão, a região do Triângulo Mineiro também começava a se destacar, visto que, duas outras localidades triangulinas ascenderam nesse ranking: Uberlândia e Araguari. Assim, nessa região mineira, deveria haver pelo menos uma escola normal de segundo grau, que fora definida pelo próprio governo como instituição educacional de caráter regional. E, portanto, sendo Uberaba a cidade de maior destaque econômico, fator que a levava, certamente, a angariar algum peso político, a reabertura de uma instituição escolar desse nível de ensino foi oportuna e necessária.

As atividades responsáveis pelo posicionamento de Uberaba, de acordo com Wirth (1982, p. 64), estão relacionadas ao fato de se constituir, nessa época, em “centro comercial [regional], de pecuária e beneficiamento de arroz”. Historicamente, foi uma cidade pioneira no Triângulo Mineiro, pois seu surgimento liga-se ao período colonial e de desbravamento do sertão pelas expedições exploradoras, entradas e bandeiras. (Localização de Uberaba no Estado de Minas Gerais – Ver **Figura 3.1**).

³ De acordo com Wirth (1982, p. 65), em 1889 era a sétima cidade mineira em renda *per capita*. Em 1910 já era a terceira (com renda de 376\$000 Réis), ultrapassada apenas, por Belo Horizonte (945\$000) e Juiz de Fora (630\$000).

Figura 3.1 – Mapa de Minas Gerais com a localização da cidade de Uberaba.



Fonte: Disponível em: <http://www.mapasparacolorir.com.br/mapa/estado/mg/estado-minas-gerais.png>. Acesso em 20/05/2012.

Em termos sintéticos, essa trajetória se deu sob o seguinte itinerário: o Arraial (de Santo Antônio e São Sebastião) da Farinha Podre⁴ foi fundado por entrantes vindos do Desemboque⁵, chefiados por Antônio Eustáquio da Silva e Oliveira. Tornou-se freguesia, em 1820, vila em 1836 (Vila de Santo Antônio de Uberaba). Desenvolveu-se, primeiramente, graças à pecuária, devido a excelência das pastagens; depois, mediante certo dinamismo comercial, por meio da distribuição de produtos vindos do litoral. Assim, abastecia todo o Triângulo, Goiás e Mato Grosso. Tornou-se o que foi denominado *boca de sertão*⁶, em virtude de sua localização, em ponto de passagem obrigatória de mercadores (mascates) que percorriam o interior do País.

Na década de 1850, Uberaba atingiu um bom nível econômico. Em 1856, a Vila foi elevada à cidade. O Brasil, nessa época, também se transformava economicamente com a

⁴ Área correspondente à região do Triângulo Mineiro, assim denominada, na época, pelos entrantes e bandeirantes, que por ali passavam em direção a Goiás e Mato Grosso, era um sertão muito desconhecido, inculto e despovoado, habitado apenas pelos índios Caiapós.

⁵ Uma localidade de mineração de ouro situada às margens do Rio das Velhas, foi razoavelmente produtiva, mas entrou em decadência em 1781, o que restou da povoação hoje faz parte município de Sacramento.

⁶ Na definição de Lourenço (2002, p. 239), *boca de sertão* era o nome dado ao entreposto obrigatório dos fluxos mercantis vindos dos dois lados da rede de comércio. Isto possibilitava que rapidamente o local se tornasse um núcleo urbano, graças à presença de uma classe de mercadores fixos.

expansão da exportação de café, as modificações na política tarifária, e o fim do tráfico de escravos; embora tenha aumentado também suas importações. Neste cenário, Rezende (1991, p. 40) observa que, “Uberaba se encaixou perfeitamente dentro desse quadro de transformações, onde desempenhou papel de polo comercial dependente, principalmente da região paulista e de polo fornecedor e abastecedor para mercados consumidores do interior”.

Com o crescimento econômico, surgiu uma elite⁷, que demandava novos serviços e mais atrativos a uma população sedentária. Assim, “surgiram escolas, teatros, e a política institucional, [...] uma [...] elite, agora com ares de urbanidade, formada pelos professores, amanuenses, juizes, padres, [...]. Pode-se dizer que nessa fase já existia o urbano” (LOURENÇO, 2002, p. 237).

Figura 3.2 – Trem de Ferro da Companhia Mogiana que percorria o trajeto entre Jundiaí (SP) e Araguari (MG) passando por Uberaba.

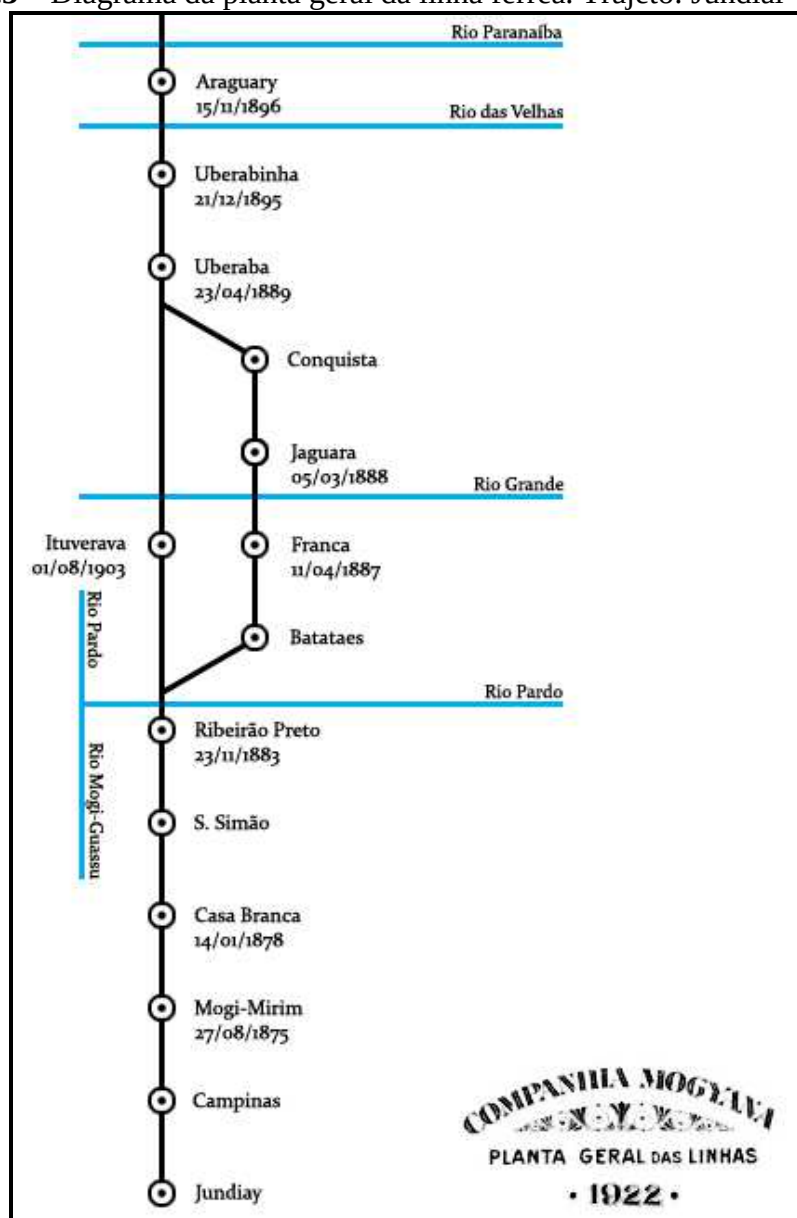


Fonte: Arquivo Público de Uberaba (Foto de 1910).

Outro fator que atesta esse desenvolvimento: em 1889, Uberaba passou a ser servida pela Companhia de Estrada de Ferro Mogiana (**Figuras 3.2 e 3.3**), possibilitando maior dinamismo ao comércio, com a melhoria dos transportes (antes feitos por carros de bois e tropeiros) e das comunicações.

⁷ “Por teoria das Elites [...] se entende a teoria segundo a qual, em toda a sociedade, existe, sempre e apenas, uma minoria que, de várias formas, é detentora do poder, em contraposição a uma maioria que dele está privada. [...], entre todas as formas de poder ([...], socialmente ou estrategicamente, são mais importantes [...] o poder econômico, o poder ideológico e o poder político), [...]”. (BOBBIO, 1986, p. 385-90).

Figura 3.3 – Diagrama da planta geral da linha férrea. Trajeto: Jundiaí – Araguari.



Fonte: Re-elaboração da autora a partir de Ferreira; Almada (1989).⁸

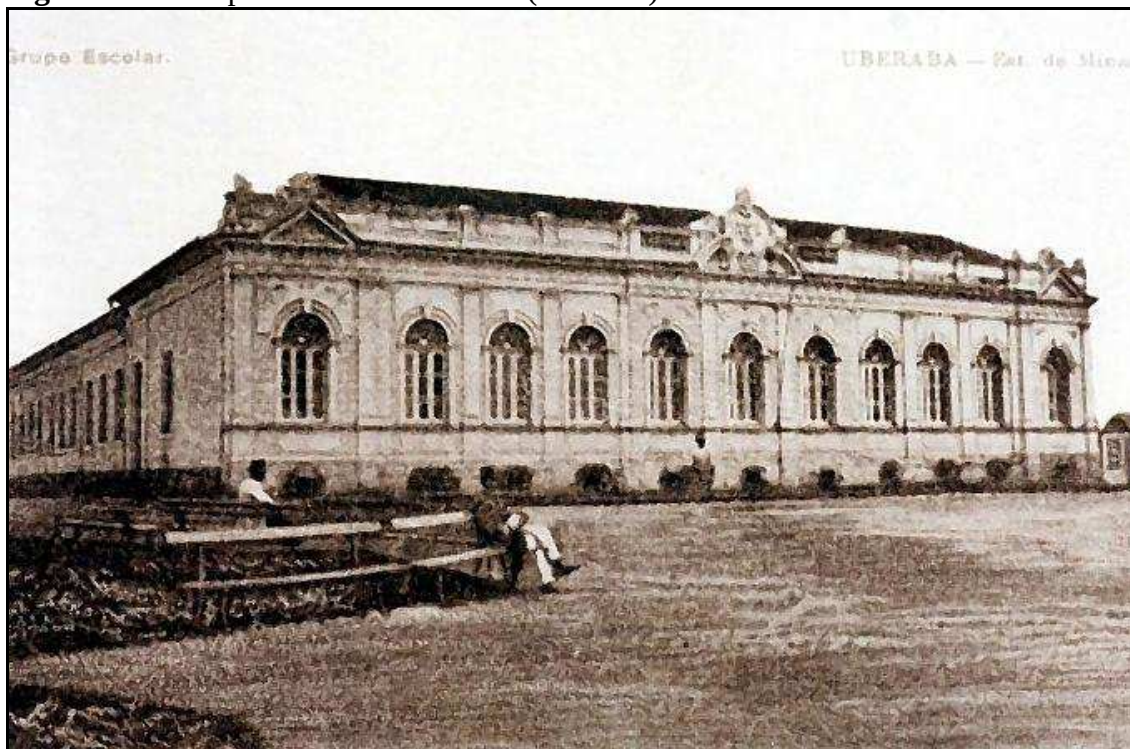
Obs.: As datas correspondem à inauguração das respectivas estações ferroviárias.

No setor educacional público, nos fins do XIX, passou a contar com a Escola Normal Oficial (pública estadual, mista e gratuita), instalada em 1882, com curso primário anexo. A partir de 1909, ocorreu também a instalação do Grupo Escolar de Uberaba (**Figura 3.4**), em prédio próprio com oito salas de aula, o primeiro e único, durante mais de trinta anos⁹.

⁸ Ver cópia do mapa (**Anexo A**) a partir do qual foi elaborado o diagrama acima.

⁹ Essa instituição de ensino primário (do primeiro ao quarto ano) funcionava em dois turnos, com turmas separadas por sexo (GUIMARÃES, 2007). Todavia, quando o grupo foi instalado em 1909, a Escola Normal de Uberaba já havia sido fechada, em 1905.

Figura 3.4 – Grupo Escolar de Uberaba (em 1910).



Fonte: Arquivo Público de Uberaba.

O território do município de Uberaba já foi maior do que atualmente, pois se compunha por distritos que se tornaram independentes, no decorrer da primeira metade do século vinte, na medida em que alcançaram patamares de crescimento (econômico, populacional, de organização política etc.) suficientes para se autogovernarem e sobreviverem como sedes. Nesse caso, hoje, constituem municípios vizinhos, como por exemplo, Conceição das Alagoas, Campo Florido, Veríssimo, Água Comprida. Essa observação se faz necessária para a compreensão do seguinte registro: Em 06 de julho de 1933, “[...] o jornal Lavoura e Comércio divulga os números de habitantes do município de Uberaba: 19.978 (1872), 34.944 (1910), 59.807 (1920), 65.027 (1923), 75.588 (1929), que incluem os municípios vizinhos que o integravam [...]” (BILHARINHO, 2009, p. 38). Portanto, há uma população em constante crescimento e razoavelmente numerosa, cuja porcentagem de analfabetos, entre 1910 e 1916, “é lisongeira para o município”, pois estimada em “67,38%, que em relação aos 70% e tantos dos Estados de Minas e São Paulo, [...]” (CAPRI, 1916, p. 66).

Nessa, época os índices de analfabetismo são grandes em todo o País. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁰, no ano de 1920, estima-se que o Brasil e o estado de Minas Gerais possuíam respectivamente 30.635.605 e 5.888.174 habitantes, em que cerca de 80% dessa população era analfabeta. Apesar disso, alguns lugares

¹⁰ Disponível em <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?z=t&o=1&i=P>>. Acesso em 01/09/2011.

podiam apresentar situação um pouco mais favorável, como é o caso de Uberaba, possivelmente por contar com razoável número de estabelecimentos de ensino¹¹.

Com o decorrer do tempo, parece-nos que a situação alterou-se para pior, pois segundo Riccioppo Filho (2007, p. 385) a imprensa local publicou, em 1925 (isto é, vinte anos após o fechamento da primeira escola normal), um telegrama enviado pelo Agente Executivo, Leopoldino de Oliveira, ao presidente do estado, cujo teor central era a solicitação da abertura de uma escola para formar professores. Esta se fazia necessária, justificava o dirigente do município, devido ao fato de haver mais de dez mil crianças na cidade, em idade escolar, para serem alfabetizadas, mas faltarem professores aptos para abrir mais escolas e assim realizarem essa urgente tarefa. Registrava que a câmara mantinha dezoito classes municipais mistas, mas estas eram insuficientes.

Decorridos três anos desse telegrama, e ainda sem solução para o problema, um diário da imprensa local veicula editorial comentando a necessidade de abertura de uma escola normal em Uberaba e o motivo principal enfatizava: “Não há professores” suficientes – nem para as vinte escolas municipais urbanas existentes, tanto pior para as dez classes que a Câmara desejava abrir e para as escolas das fazendas; mesmo pagando bem, e apesar dos anúncios chamando-os para as vagas (EDITORIAL, 29/01/1928, p. 01).

Mediante esse contexto histórico local, a Escola Normal Oficial foi aberta. Assim, inferimos que, a abertura de uma escola normal regional de formação de professores nos dois níveis, primeiro e segundo graus¹², em Uberaba, não significou somente uma benesse do governo mineiro à cidade devida a sua representatividade econômica e política no âmbito regional, mas, somou-se a isto uma situação educacional precária vivenciada no município. A necessidade de profissionais normalistas foi detectada e divulgada pelos dirigentes municipais e veiculada pela imprensa, como uma condição premente para a escolarização primária e, em consequência, a promoção do combate ao analfabetismo. Mas, qual teria sido o perfil institucional apresentado por este estabelecimento de ensino durante o seu curto ciclo de vida de dez anos?

A seguir apresentamos um perfil sintético, por tópicos, identificando historicamente essa escola, para logo após abordar os outros aspectos propostos: algumas notícias, tanto

¹¹ Nessa cidade existiam dois grandes colégios confessionais católicos: Ginásio Diocesano (desde 1903) e Colégio N. S. das Dores (desde 1885), ambos funcionando sob o regime de internato, mas mantendo, em anexo, uma escola sob o regime de externato com curso primário e secundário, respectivamente para os sexos, masculino e feminino. Havia ainda diversas escolas isoladas primárias para os dois sexos, ou municipais, ou particulares. E, em vinte e seis localidades, dentre povoados, fazendas e estações ferroviárias, funcionavam classes mantidas pela Câmara Municipal, além do grupo escolar mantido pelo estado (CAPRI, 1916, p. 67).

¹² Tratava-se o segundo grau de uma espécie de aprofundamento ou especialização, por meio do curso de Aplicação, com duração de dois anos acrescidos ao normal de primeiro grau.

sobre os processos de ensino, em geral, aí desenvolvidos, quanto sobre fatos relativos à vida funcional do professor de História da Educação, Custódio Baptista de Castro, que certamente, afetaram o ensino da disciplina.

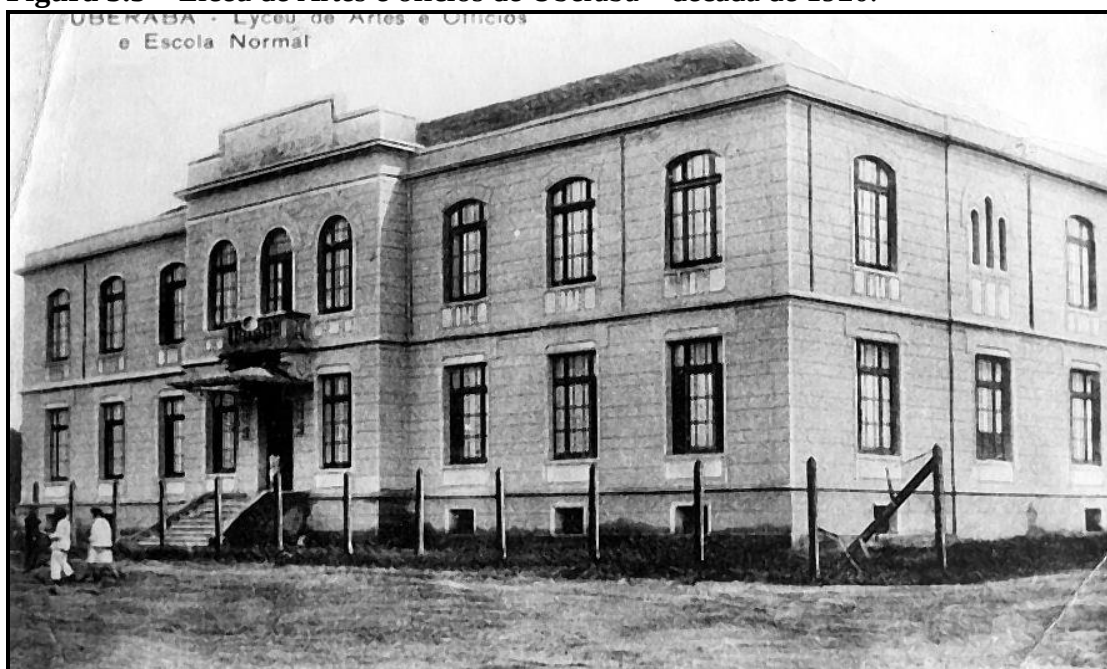
Assim, com base em Riccioppo Filho (2007, p. 389- 411) destacamos que:

- Logo após o decreto de criação (de 18/02/1928), foi nomeado para dirigir esta escola um professor: Fernando de Magalhães (sobre quem solicitamos dados junto à SEE/MG, porém nada conseguimos) que permaneceu no cargo até o fechamento da instituição pelo governo do estado, em 1938;
- A inauguração da Escola Normal Oficial de Uberaba deu-se em 27 de abril de 1928, com as presenças dos senhores Mello Vianna e Francisco Campos, respectivamente os ocupantes dos cargos de Vice Presidente da República e Secretário do Interior de Minas Gerais, o que revela a importância simbólica atribuída à instituição;
- Para o primeiro ano de funcionamento, foram matriculados por volta de cem alunos distribuídos pelas três fases que compunham a formação normal completa, a saber: Adaptação (1º e 2º anos), Preparatório (1º, 2º e 3º anos) e Aplicação (1º e 2º anos), foram matriculadas também com crianças nas classes anexas primárias;
- O ensino era gratuito e preferencialmente destinado aos alunos pobres, conforme política do estado, na época, sob a crença de que, ao se formar o (a) normalista pobre exerceria, de fato, a função docente, isto por um lado garantiria a sobrevivência da pessoa e, por outro lado, assim haveria professores suficientes para suprir as inúmeras vagas existentes;
- Já no final do primeiro ano de funcionamento seis alunas concluíram o curso de Aplicação. Nos anos posteriores, a escola manteve bom número de matrículas e de formaturas. Em 1933, por exemplo, estavam matriculados na Escola Normal Oficial 202 alunos (21 homens e 181 mulheres), além das 192 crianças na escola anexa. Em 1934, formaram-se 26 normalistas do 1º grau e 11 normalistas do 2º grau;
- As turmas eram mistas, tanto no curso normal, quanto nas classes anexas. Contudo, no normal percebe-se predominavam as mulheres. Apesar disso, esta coeducação rompia com uma tradição existente até então, e materializada na cidade, há dezenas de anos, por meio da existência de duas grandes escolas confessionais: uma

só para homens (Ginásio Diocesano, desde 1903) e outra só para mulheres (Colégio Nossa Senhora das Dores, desde 1885);

- De 1928 a 1932, a Escola Normal funcionou no prédio do Liceu de Artes e Ofícios (**Figura 3.5**). De junho a setembro de 1932, as aulas foram suspensas, pois os soldados da Brigada Fonseca passaram a ocupá-lo devido ao início da Revolução Constitucionalista nesse ano;

Figura 3.5 – Liceu de Artes e ofícios de Uberaba – década de 1920.



Fonte: Arquivo Público de Uberaba.

- As aulas foram reiniciadas em setembro em um prédio (inadequado) localizado à Rua Artur Machado, onde a escola funcionou em condições precárias até o final do ano. Houve mobilização local e empenho junto ao governador, Olegário Maciel (1930-1933), para a construção de uma sede própria sem, entretanto, lograr êxito;
- Em janeiro de 1933, a escola foi transferida para um sobrado à Rua Coronel Manuel Borges (**Figura 3.6**) onde funcionou até seu fechamento, em 1938. “[...], construído para servir de residência, é natural que não fosse completamente satisfatório para receber uma instituição de ensino, entretanto, [...] concluímos que as possíveis deficiências não chegavam a comprometer o bom andamento do curso” (RICCIOPPO FILHO, 2007, p. 399). A edificação, explica o autor da análise, fora construída inicialmente como residência da família de um abastado comerciante da cidade, depois abrigou outras instituições: correios, em seguida, o 13º Batalhão de

Polícia. Para abrigar essa instituição escolar, em condições razoáveis, passou por adaptação e limpeza;

Figura 3.6 – Escola Normal Oficial de Uberaba: de 1933 a 1938.



Fonte: Arquivo Público de Uberaba.

- De 1932 até o fechamento, a escola ofereceu um internato feminino (em outro endereço e sob a responsabilidade de uma senhora da confiança da direção da instituição), para abrigar as alunas provenientes de outras cidades da região;
- Em 1937 começaram a ser veiculadas notícias sobre o iminente fechamento de escolas normais no estado, esta era uma ideia defendida por um deputado, como medida de contenção de gastos e sob o argumento de que em Minas já havia normalistas demais;
- No início de 1938 o diretor, Fernando de Magalhães, foi destituído do cargo e em seu lugar foi nomeado interinamente o engenheiro civil Abel Reis. Os alunos protestaram por meio de passeata em que fizeram o enterro simbólico do novo diretor, bem como, do governador do estado, Benedito Valadares, mas, antes mesmo de o diretor interino assumir, a escola foi suprimida por meio do Decreto nº 63 de 15 de janeiro de 1938 (RICCIOPPO FILHO, 2007, p. 406).

O citado decreto anunciava, em seu preâmbulo, a supressão de seis escolas normais oficiais, e no corpo do dispositivo legal estabelecia que:

O governador do Estado de Minas Gerais, usando de suas atribuições, considerando que vai ser reformado o plano do ensino normal do Estado, já estando em elaboração o anteprojeto dessa reforma, [...], considerando que existe no Estado grande número de Escolas Normais reconhecidas que preenchem os fins a que são destinadas dentro da organização atual, [...], resolve: Art. 1º: *Ficam suprimidas as Escolas Normais Oficiais* situadas nas cidades de Diamantina, Montes Claros, Curvelo, Campanha, *Uberaba* e Itabira. [...]. Art. 3º: As Escolas Normais reconhecidas situadas nas localidades indicadas no artigo 1º deste decreto são obrigadas a receber, em transferência, os alunos que solicitarem tal medida, satisfeitas as exigências regulamentares (MINAS GERAIS, 1938, p. 41-2). Grifo nosso.

Com a publicação dessa lei, Uberaba retrocedia à mesma situação existente antes da abertura dessa escola, ou seja, o ensino normal voltava a ser oferecido apenas pelo Colégio Nossa Senhora das Dores, escola que preenchia os requisitos do governo: era reconhecida oficialmente e fora elevada a Escola Normal de 2º grau, desde 30 de março de 1935¹³, pelo mesmo interventor que ora suprimia a instituição estadual.

Tão logo a Escola Normal Oficial cerrou suas portas, um grupo de professores se associou e resolveu dar continuidade ao curso. O novo estabelecimento foi aprovado pelo governo estadual sob o nome “Ginásio Brasil”, abriu matrículas em fevereiro de 1938¹⁴. Mas só funcionou até o final do ano, pois o ensino era pago, com isso o número de alunos matriculados foi pequeno, e seu funcionamento mostrou-se inviável.

Durante os dez anos de funcionamento, a Escola Normal Oficial preparou no curso de Aplicação, no mínimo, 48 docentes¹⁵, o que em média correspondem a 4,8 formandos (as) por ano. Parece-nos uma quantidade modesta, mas acrescentamos que, simultaneamente, ocorriam as formaturas no curso normal de primeiro grau, composto por turmas, em geral, um pouco

¹³ Decreto nº 11.905 – [...] O interventor Federal no Estado de Minas Gerais, usando da atribuição que lhe confere o decreto nº 19.398, de 11 de novembro de 1930, do Governo Provisório da República, resolve elevar a Escola Normal de 2º grau o Colégio Nossa Senhora das Dores, de Uberaba. Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, 30 de março de 1935 (MINAS GERAIS, 1935. p. 134-5).

¹⁴ O reconhecimento pelo estado dessa instituição que se criava foi rápido e sucinto, por meio do Decreto nº. 1.066, nos seguintes termos: “O Governador do Estado de Minas Gerais, usando de suas atribuições, resolve reconhecer como estabelecimento normal de 2º grau a Escola Normal mantida na cidade de Uberaba, pela Associação Uberabense de Ensino. Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, 15 de fevereiro de 1938. Benedito Valadares Ribeiro/José Maria Alkmin” (MINAS GERAIS, 1938, p. 654).

¹⁵ Segundo lista parcial (nominal) elaborada por Riccioppo Filho (2007, p. 450), pois com base em notícias encontradas nos jornais, Gazeta de Uberaba (1934 a 1938) e Lavoura e Comércio (1928 a 1938).

maiores do que as de segundo grau¹⁶. Em 1935, formaram-se no curso de Aplicação sete alunas (**Figura 3.7**).

Figura 3.7 – Concluintes do Curso de Aplicação em 1935.



Fonte: Acervo particular de Pereira (2011).

Essa escola marcou historicamente o setor educacional da comunidade local e da região, avaliamos que cumpriu sua atribuição: preparar profissionalmente pessoas para desempenhar a função docente, mão de obra da qual havia grande carência, além disso, essa preparação foi realizada sob a égide de uma reforma que implementou uma política educacional específica, de forte tendência ao ensino baseado nos métodos escolanovistas. “As políticas educacionais deixam marcas nas escolas” (BUFFA, 2002, p. 25). Ao que acrescentamos: e as escolas, deixam marcas em seus alunos, ou seja, lhes imprime, durante a escolarização, modos de pensar e agir que os influenciam, ou por vezes determinam, seus

¹⁶ Em 1937, na turma de Hermantina Riccioppo (2011) se formaram 15 normalistas de primeiro grau, todas mulheres (RICCIOPO FILHO, 2007, p. 406).

modos de atuar no interior dos espaços sociais, dos mais restritos aos mais amplos, em que convivem.

Os discentes, para Magalhães (1999, p. 70), formam a categoria mais representativa de uma escola, a verdadeira razão de ser da instituição, pois é principalmente por meio deles que se dá o estabelecimento da relação entre a instituição educativa e a comunidade envolvente. Comungamos desse pensamento e observamos que, em se tratando de normalistas, esta relação ou envolvimento com a comunidade se prolonga além do tempo de formação, ou dizendo de outra maneira: a escola normal profissionaliza pessoas para continuarem atuando junto a outros alunos e isso possibilita que, como professores (as), possam reproduzir modos de pensar e de agir de acordo com o que na escola normal foi ensinado e aprendido, o que fundamentando-se em Bourdieu (1983), Teive (2008) denomina, *habitus* pedagógico¹⁷.

Nesse sentido, nos interessa saber: como eram os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na Escola Normal Oficial de Uberaba de 1928 a 1938, sob os quais se formaram os (as) docentes primários (as), que essa escola legou à sociedade local, e/ou regional, nesse período? Tema que nos aproxima um pouco mais das práticas cotidianas dessa instituição, ou seja, das ações e das crenças que nela foram veiculadas, por meio das práticas pedagógicas e dos conhecimentos trabalhados e apropriados pelos (as) discentes normalistas, e que foram levados para seus convívios em sociedade, como parâmetros, a pautarem seus próprios modos de pensar e agir.

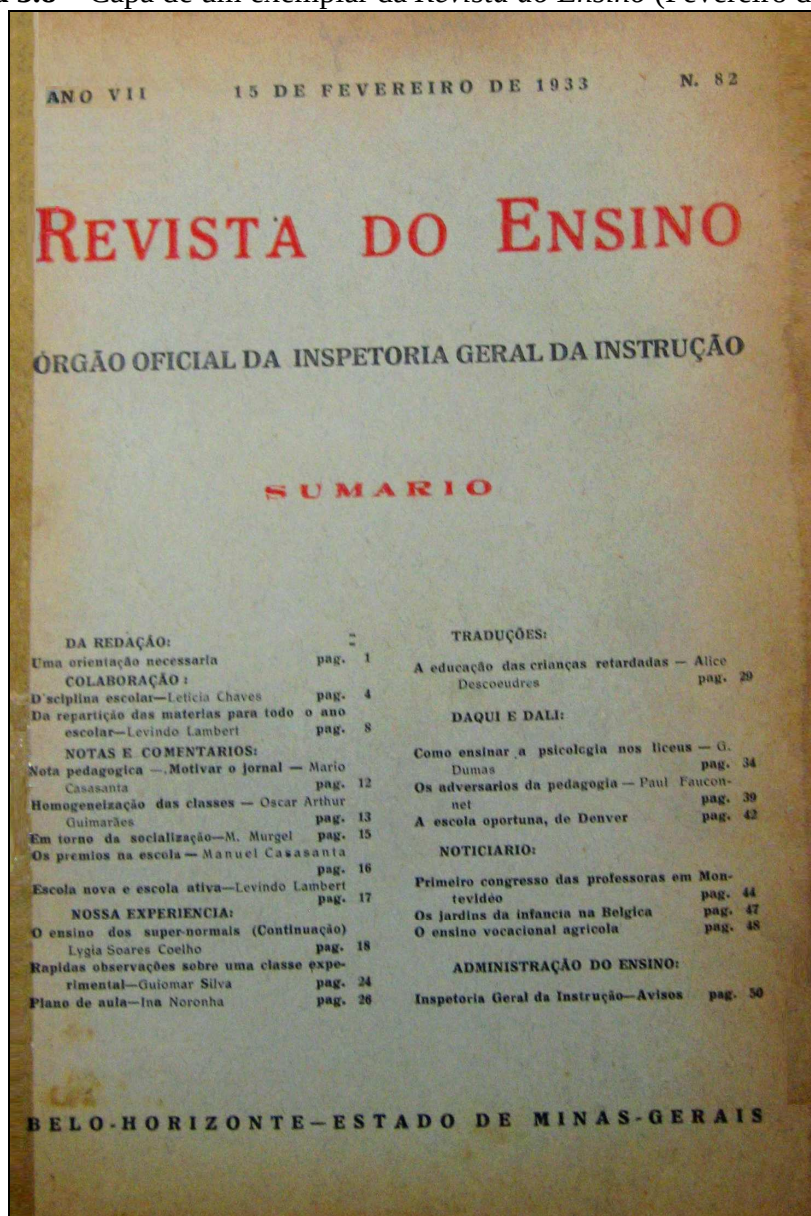
3.1.1 Um perfil dos processos de ensino e aprendizagem na Escola Normal Oficial de Uberaba (1928 a 1938), no contexto das ideias pedagógicas da década de trinta

No desenvolvimento deste item direcionamos o nosso foco para a Escola Normal Oficial de Uberaba a partir da seguinte indagação: qual o perfil do ensino, em geral, desenvolvido nessa escola? O ensino que aí se ministrou teria sido mais tendente ao tradicional ou mais de acordo com as inovações propostas nos regulamentos? Em busca de esclarecer esses aspectos utilizaremos alguns artigos do Regulamento do Ensino Normal, revisto e modificado (Decreto nº 9.450 de 18/02/1930), trechos de textos da Revista do

¹⁷ Em síntese, *Habitus*, segundo Bourdieu, pode ser compreendido como: “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]” (Bourdieu, 1983, p. 65).

Ensino¹⁸ (Figura 3.8), e de entrevistas feitas com duas egressas dessa escola de Uberaba: Dona Noemy Junqueira Passos Pereira e Dona Hermantina Riccioppo. Ambas contam mais de noventa anos, apresentam-se sob boas condições físicas e mentais e são as duas únicas pessoas, na cidade, que, ainda, sabem dizer algo sobre essa escola, por terem sido alunas e participado de todo o processo de formação.

Figura 3.8 – Capa de um exemplar da *Revista do Ensino* (Fevereiro de 1933).



Fonte: Acervo da biblioteca do Professor José Mendonça (UNIUBE)

¹⁸ No trabalho que empreendemos em função de obter fontes para nossa pesquisa deparamo-nos com uma biblioteca que contém uma coleção de *Revista do Ensino* (do período de 1930 a 1964). Obtivemos, junto à entidade que detém a guarda desse acervo (Universidade de Uberaba – UNIUBE), a permissão para consultar e manusear os materiais que a compõem. A referida biblioteca pertenceu a um dos professores da Escola Normal, cujo nome era José Mendonça. A relação das obras e outros dados de sua vida pessoal e profissional podem ser acessados virtualmente por meio do site: www.josemendonca.com.br.

Dona Noemy J. P. Pereira titulou-se como normalista de segundo grau, ou seja, fez o Curso de Aplicação (espécie de especialização, com duração de dois anos, acrescidos ao curso normal em nível secundário/ginasial), concluído em 1935. Dona Hermantina Riccioppo é normalista de primeiro grau, concluído em 1937. Portanto, ambas vivenciaram os anos finais do período de dez anos em que a escola funcionou, quando possivelmente as mudanças prescritas pelo governo já se encontravam mais concretizadas. E dentre tais prescrições nos deteremos, inicialmente, nos aspectos contidos em dois artigos do Regulamento¹⁹:

Art. 43 – As lições não constituirão monólogos do professor ou conferências sobre a matéria, com o fito em tudo dizer e elucidar, o professor deve apelar para a colaboração dos alunos, suscitando-lhes o gosto da investigação e da reflexão, de maneira a lhes despertar e exercer as aptidões à atividade e à iniciativa intelectual. [...]. Art. 44 – Nas lições os professores não podem perder de vista que o ensino normal não é apenas uma iniciação ou propedêutica intelectual, senão que visa, antes de tudo, à aquisição de uma técnica, de onde se segue que os professores do ensino normal devem estar atentos ao valor educativo, à metodologia das disciplinas que professam e aos programas primários relativos a essas disciplinas, os quais devem ser por eles minuciosamente estudados e conhecidos a fundo, [...] (MINAS GERAIS, 1930, p. 239).

A *Revista do Ensino*, órgão oficial da Inspetoria Geral da Instrução de Minas Gerais, por meio das matérias que veiculava, reforçava as prescrições do governo para o setor educacional no estado, a partir da seguinte perspectiva:

[...], em uma escola profissional, cada professor deve ter sempre em vista a profissão que seus alunos vão exercer, dando, por isso mesmo, ao ensino uma feição que sirva de norma aos futuros profissionais. Assim, sendo, é sempre necessário que o professor de uma escola normal não seja apenas um grande filólogo ou um profundo matemático – mas que esteja em dia com as modernas conquistas pedagógicas e a evolução da arte de ensinar, do ponto de vista psicológico, [...]. Todo o ensino em uma escola normal devia ter como objetivo a formação dos professores e não o fornecimento de conhecimentos sem uma finalidade determinada, como vem sendo feito, até hoje, pelo menos nas escolas por que tenho passado como fiscal. [...]. Os princípios da escola ativa, com todas as suas vantagens, não só pedagógicas, mas também morais e sociais, devem ser implantados nas escolas que têm de fornecer os mestres de amanhã, se é que querem transmutar em realização o formoso ideal do ensino que é o próprio espírito da reforma Francisco Campos (SANTIAGO, Relatório. In: **Revista do Ensino**, Fev/1930, p. 58).

¹⁹ Estes artigos fazem parte do Título II – Do ensino. Capítulo I: *Dos fins, dos modos e dos programas de ensino* (MINAS GERAIS, 1930, p. 238-9). Grifos do original.

Ambos os trechos tratam de temas similares: a atuação dos docentes das escolas normais no sentido de um preparo racional, técnico e objetivo dos futuros professores primários, de acordo com as inovações metodológicas propostas. Apesar disso, avaliamos que a linguagem do primeiro é mais incisiva, imperativa, enquanto que, no relatório, o assistente técnico propõe um vir a ser, pois conforme as observações feitas *in loco*, pelo próprio fiscal nas escolas por ele visitadas, o ensino ainda não estava de acordo com o regulamento. Disto depreende-se que, as prescrições regulamentares do governo mineiro, dois anos após a reforma, não estavam funcionando conforme o idealizado, ou de acordo com as novas finalidades previstas nas normas editadas em 1928 (depois reeditadas em 1930), e orientadas pelos princípios escolanovistas.

Nesse sentido, questionamos a dona Hermantina Riccioppo: Como era o ensino na Escola Normal Oficial de Uberaba, na época em que a senhora estudou?

O ensino era completamente diferente de onde eu vim [do Colégio Nossa Senhora das Dores]. Enquanto lá, nós tínhamos livros para estudarmos, era marcado tal ponto, você tinha que decorar aquilo normalmente pra poder falar. Na Escola Normal era o contrário: Nós não tínhamos livro, assistíamos às aulas e depois, éramos conduzidas à biblioteca, já em grupos formados, para pesquisarmos nos livros que o professor tinha indicado e formarmos os pontos. As nossas aulas eram todas nesse tipo de ensino. Tudo assim! [...]. [Depois] ele lia, organizava, tirava uma parte que nós tínhamos completado, [...], que não fazia parte daquilo que ele estava indicando, entendeu? É assim que nós aprendíamos. [...] você discutia com o colega, discutia com o professor, discutia com todo mundo, aquilo que você tinha procurado e que você tinha achado e que o professor não tinha dado. Então era uma troca que nós fazíamos. (RICCIOPPO, 2011, p. 1-2).

A partir da resposta percebemos que, já havia no ensino da Escola Normal Oficial de Uberaba, no período em que esta egressa estudou (de 1934 a 1937) certa prática mais condizente com os princípios definidos pelo reformador do ensino, a saber: uma metodologia de ensino e de aprendizagem pautada na colaboração dos alunos no processo de construção do conhecimento, por meio de investigação, reflexão e iniciativa intelectual. Atitudes e conhecimentos que os normalistas deviam apreender para, no futuro, no desempenho profissional, orientar suas próprias práticas em sintonia com os princípios da Escola Nova, cujos traços característicos envolvem, de acordo com Costa Rico (2009), aspectos como: O caráter vitalista e o respeito à individualidade de cada criança; o caráter de escola ativa para responder às leis psicológicas e às necessidades de cada aluno; a promoção da educação moral mediante a liberdade; o caráter socializador, com sentido adaptativo e, até mesmo

transformador do meio social; a sua contraposição com os traços mais marcados de uma escola tradicional²⁰.

Outros aspectos relativos ao ensino, na perspectiva dos princípios escolanovistas, abordados na entrevistada, foram quanto ao uso da biblioteca, à realização de excursões e à prática profissional. Sobre os dois primeiros temas o regulamento previa:

Art. 57 – No começo de cada trimestre, o diretor da Escola organizará, com o concurso dos demais professores, [...] excursões a serem realizadas, [...], pelos alunos do curso de aplicação [...] [e] do último ano normal [...]. § 1º As excursões terão por fim não somente a instrução dos alunos sobre o objeto de estudo, senão a aquisição por eles da técnica de organização e de execução das mesmas. [...] Art. 59 – As excursões são absolutamente obrigatórias [...] e consideradas para todos os fins como exercícios complementares da disciplina a que se referirem. [...] Art. 61 – É indispensável formar nos futuros professores primários o gosto e o hábito da leitura inteligente e orientada para fins práticos. Torna-se, pois, absolutamente necessário que as escolas normais possuam bibliotecas convenientemente aparelhadas [...] (MINAS GERAIS, 1930, p. 242-3).

Riccioppo (2011, p. 2-7) deu-nos informações nos seguintes sentidos: o convívio no espaço da biblioteca era muito grande, pois tudo aquilo que era aprendido na sala de aula era ampliado na biblioteca. Na sua avaliação, a Escola Normal Oficial de Uberaba possuía uma “biblioteca imensa, impecável”, com todo tipo de livros: literatura e manuais de pesquisa, nacionais e estrangeiros. As excursões de estudos eram feitas não só na cidade, mas também em localidades vizinhas e citou alguns eventos: foram ao aeroporto local recepcionar (em 1937) o escritor Monteiro Lobato²¹; em outras ocasiões, durante excursões recreativas e de estudos, foram à vizinha cidade de Uberlândia (**Figura 3.9**) transportadas por trem de ferro; e ainda, ao distrito do Garimpo (hoje cidade de Conceição das Alagoas). Nessa última, para aprenderem sobre os processos artesanais de fabricação de telhas, tijolos, potes, gamelas e outros objetos de cerâmica. Ocasão que aproveitaram para também recrear nas águas de uma lagoa²² (**Figura 3.10**).

²⁰ Cf. original: O carácter vitalista e o respectivo á individualidade de cada neno; o carácter de escola activa para responder ás leis psicológicas e necessidade de cada alumno; a promoção da educación moral mediante a liberdade; o carácter socializador, cun sentido adaptativo e mesmo transformador do meio social; a sua contraposición cos trazos mais marcados dunha escola tradicional (COSTA RICO, 2009, p. 46).

²¹ Reforça a afirmação da entrevistada o seguinte registro: “Em 20 de julho [de 1937] – Chega a Uberaba, como propagandista da Companhia Mato-grossense de Petróleo, o escritor Monteiro Lobato, sendo recepcionado por comissão integrada pelos médicos [...]. No cine teatro São Luís, Lobato pronuncia conferência sobre o petróleo” (BILHARINHO, 2009, p. 54). Embora, o autor em referência não cite, mas conforme Riccioppo (2011), os (as) normalistas também recepcionaram esse escritor.

²² Este momento de lazer depois se transformou em dissabor. É que nas argilas das lagoas há uma substância tóxica popularmente conhecida como “pó de mico” que causa muito prurido na pele. Segundo Riccioppo (2011)

Figura 3.9 – Discentes e docentes da Escola Normal na estação ferroviária antes da partida para excursão a Uberlândia em 04/10/1935.



Fonte: Acervo particular de Junqueira (2011).

Figura 3.10 – Recreação na lagoa durante a excursão ao Distrito do Garimpo em 23/05/1937.



Fonte: Acervo particular de Riccioppo (2011).

Quanto à prática profissional, esta era realizada em dois locais: nas classes anexas (onde havia uma turma de cada série) sob um formato semelhante ao que era desenvolvido no curso normal, ou seja, priorizando a construção do conhecimento por parte do aluno, mediante a pesquisa; e/ou no Grupo Escolar Brasil, instalado em 1909 e até então o único da cidade

esse fato desagradável vitimou as alunas que se aventuraram a banhar-se naquelas águas, inclusive ela própria: a segunda da esquerda para a direita.

(onde havia maior número de classes de uma mesma série). As aulas de Psicologia, com o professor Paulo Rosa foram dadas, em algumas ocasiões, no “Hospital da Criança”, momento em que o referido docente identificava problemas nas crianças lá internadas (em tratamento) e alertava sobre como deveriam proceder no ensino destas, com vistas ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem de cada uma.

Depois dessas características explicitadas por Riccioppo (2011) com relação ao seu curso normal, conversamos a respeito de suas próprias práticas, no sentido de saber como ela desempenhou seu trabalho docente no decorrer da carreira como professora primária na cidade de Uberaba, objetivando perceber em sua atuação profissional, as marcas de sua formação.

[...]: eu me formei em 37, e, em janeiro de 38 já estava trabalhando. [...] lá na Escola [Municipal] Raul Soares que era na Praça Dom Eduardo, ali era um mato puro, [...]. E os alunos iam descalços, não tinham roupas direito, [eram] beberões. Iam, [mas] na época do plantio sumiam todos, na época da colheita sumiam todos. Era um período que eles iam. Então você tinha que cultivar, não só a família, como os alunos pra vir pra sala de aula. [...]. Nós íamos de casa em casa conversar com os pais, conversar com os alunos [...]. E eram alunos de sete anos com alunos de catorze, juntos na sala de aula, que não sabiam ler ainda. Era muito difícil, [...]. Com o fechamento das (Escolas Municipais) Raul Soares e Alaor Prata, eles abriram o Grupo Escolar Minas Gerais [em 1944]. Então, todas as professoras foram para o Grupo. Os alunos [...] [também]. Bom, agora o ensino vinha todo de lá, de Belo Horizonte, completamente distorcido da nossa realidade, porque enquanto, por exemplo, o primeiro ano estuda a cidade da criança [...], depois, no segundo ano, o município, nós não tínhamos nada sobre o município. Vinha tudo de Belo Horizonte, vinha tudo de São Paulo. Agora, quem que organizava tudo isso? [...], não conhecia nada da realidade de nenhuma cidade [desta nossa região]. Na época era muito difícil obter livros didáticos. Ciente de que no Rio Grande do Sul havia uma revista pedagógica, solicitei sua assinatura e fui atendida e, por meio dela, adquiri mais conhecimento que facilitou o desempenho de meu trabalho de professora. Escrevi meu livro através da revista também (RICCIOPO, 2011, p. 3-5).

Por meio desse depoimento, percebemos que a prática dessa professora foi permeada por atitudes que buscaram responder às necessidades ou problemas que lhe foram apresentados em face da realidade social e cultural em que exercia o seu magistério. Em outras palavras, Riccioppo agiu com autonomia intelectual, teve iniciativa e foi uma profissional reflexiva, ao responder com ações práticas e concretas às dificuldades existentes. Sua *práxis* se revelou na atitude de contatar as famílias e os próprios discentes com o objetivo de reconduzir à escola os alunos evadidos ou com frequência irregular; o que se constituía numa tentativa de mudar uma realidade social. Isso se reforçou quando teve a iniciativa de

confeccionar manuais didáticos mais adequados ao ensino sobre os aspectos socioeconômicos, geográficos, políticos e da natureza, local e regional.

Os manuais projetados, elaborados e ilustrados por nossa entrevistada (**Figura 3.11**) foram utilizados, segundo a mesma, na maioria das escolas primárias estaduais de Uberaba e de várias outras cidades da região do Triângulo Mineiro (Uberlândia, Araguari, Ituiutaba, Carneirinho, Frutal, Campo Florido etc.) desde 1962 (ano de lançamento do álbum destinado à segunda série, o da terceira veio depois) até mais ou menos 1988.

Figura 3.11 – Capas dos manuais (2ª e 3ª séries) de autoria da egressa entrevistada.



Fonte: Acervo particular de Riccioppo (2011).

Quanto às características internas dos manuais a autora afirma que, a clientela a qual eles se destinavam devia trabalhar com a “procura do conhecimento”, porque além de responder aos questionamentos, completar os espaços em branco, o aluno tinha que buscar uma série de dados sobre a cidade e colocá-los dentro de um envelope existente no interior do álbum. Para isso havia, como na sua época de normalista, as excursões.

Atribuímos, assim, ao curso normal que frequentou boa parcela de responsabilidade pela sua forma de atuação profissional (**Figura 3.12**). Segundo a própria: “[A Escola Normal] Mudou completamente a diretriz da vida da gente. Porque se você é quadradinha para fazer uma coisa, você sai desse lugar quadrado e tem um leque à sua frente, você muda completamente, você vive outra vida, é outra pessoa” (RICCIOPPO, 2011, p. 9).

Figura 3.12 – Turma do 1º ano normal em 1935 que concluiria em 1937²³



Fonte: Acervo particular de Riccioppo (2011).

A outra egressa, senhora Noemy Junqueira P. Pereira²⁴ nos relatou que, para obtenção do título de normalista de segundo grau na Escola Normal Oficial de Uberaba, era exigida a produção de uma monografia como trabalho de conclusão do Curso de Aplicação. Ela guarda a sua, com zelo e orgulho, até hoje. Preservada por meio de encadernação em capa dura, com texto datilografado, contém 67 páginas; intitula-se: *Algumas considerações sobre a natureza da atenção e sua influência nos processos educativos*. Recebeu como avaliação o conceito “excelente” e a “nota 10” conforme registrado no verso da folha de rosto do trabalho, cuja imagem, reproduzida na próxima página, o comprova (**Figura 3.13**).

A senhora Pereira autorizou-nos a fazer uso do seu trabalho como fonte documental para esta investigação. Com isso a dispensamos do cansativo processo de entrevista gravada²⁵, pois entendemos que, sua monografia falaria por ela, e com a vantagem de ter sido produzida na época enfocada.

²³ Esta foi a turma de Dona Hermantina Riccioppo (2011), que iniciou em 1935 com 25 alunas e concluiu em 1937 com apenas 15 normalistas.

²⁴ O nome Noemy Junqueira Passos Pereira é devido ao casamento em que ocorreu o acréscimo dos sobrenomes do esposo, mas na época da monografia a egressa era solteira, assim chamava-se apenas Noemy Junqueira.

²⁵ Mas anotamos por escrito a sua breve biografia e algumas curtas respostas aos questionamentos pontuais que se fizeram indispensáveis para dirimir dúvidas ou melhorar a compreensão sobre certos fatos.

Figura 3.13 – Avaliação por comissão examinadora da monografia da concluinte²⁶

A photograph of a handwritten document on aged, slightly stained paper. The text is written in cursive ink. The main body of the text is a paragraph praising a student's work. Below this, there is a date. Then, three names are listed, each preceded by a checkmark, indicating approval. At the bottom, there is a signature followed by the word 'fiscal'.

A comissão examinadora julga
excelente este trabalho, tendo conferido
por ele e pela arguição a nota 10, dada
por unanimidade de votos a examinanda.
Inocência Junqueira.

Uberaba, 6 de dezembro de 1935

✓ Fernando Magalhães
✓ Floriscena Moreira
✓ Antônio Luiz da Costa

✓ [Assinatura] fiscal.

Fonte: Acervo particular de Pereira (2011).

O texto monográfico permitiu-nos elucidar alguns outros aspectos referentes à Escola Normal Oficial de Uberaba. Foi possível descobrirmos alguns autores e títulos de obras existentes na biblioteca da instituição, pois nas referências bibliográficas constam vinte e sete obras, tanto brasileiras, quanto estrangeiras (algumas traduzidas, outras não), dentre as quais citamos: G. Compayré (Psychologie appliqués á l'éducation), J. Renault (Eduquemos al niño), Th. Ribot (Psychologie de l'attention), V. Rasmussen (Psychologie de l'enfant), Paul Bernard (l'école attentive), Sampaio Doria (Psicologia), Plínio Olinto (Psicologia), H. Antipoff e N. Rezende (Ortopedia Mental), E. Claparède (Educação Funcional), M. Bonfim (Lições de

²⁶ As três assinaturas que seguem ao texto da avaliação são de pessoas que ocupavam as seguintes funções na escola: Fernando Magalhães, diretor; Floriscena Moreira, socializadora (função inexistente nas escolas hoje e sobre a qual desconhecemos as atribuições) e Antônio Luis da Costa, professor de Geografia, História e Educação Moral e Cívica. Não deciframos a assinatura do fiscal.

Pedagogia) e Lourenço Filho (Introdução à Educação Nova). Segundo Pereira (2011), todas eram da biblioteca da escola.

Percebemos tratar-se de obras e autores que defendem os princípios propostos pelo escolanovismo, dentre os quais, a valorização do conhecimento psicológico e individualizado dos alunos para a eficiência do processo de aprendizagem, a realização dos testes psicotécnicos para obtenção desse conhecimento, as novas visões sobre o caráter da infância e sobre o papel do professor, a contraposição entre escola nova e escola tradicional, sendo que todos esses aspectos foram explorados pela autora da monografia.

No referido trabalho, quanto ao conhecimento psicológico individual, e à atenção afirma: “Não basta ao professor conhecer a Psicologia em geral, mas sim a psicologia particular de cada um dos seus alunos. O que pode prender a atenção de um, não prenderá a de outro” [e cita exemplos práticos de situações concretas de sala de aula] (JUNQUEIRA, 1935, p. 61).

É recorrente a questão da contraposição entre os pensamentos sobre o significado da infância, que norteavam as ações educativas na escola tradicional e as novas visões a pautarem, então, o trabalho do mestre no processo de ensino. Assim, destacamos trechos da monografia priorizando, sobretudo, esses antagonismos e dando certo destaque às referências que dizem respeito à aprendizagem de História, quanto ao que era exigido antes e ao que passou a ser depois, com a escola ativa, para o qual a atenção é colocada como fator essencial e deve ser obtida pelo professor mediante atitudes específicas, por exemplo: a problematização. Nesse sentido, antes,

Na história, não poderia a criança omitir uma data, uma particularidade. E assim eram todas as matérias. Que dificuldade, para aqueles cerebrosinhos repetirem assuntos que não tinham nada a dizer, repetir sentimentos, dos quais não sentiam nada! Esse ensino tradicional e dogmático leva a criança ao aborrecimento e não ao desejo. A criança é constrangida porque não souberam fazê-la desejar. Era uma concepção errônea dos antigos educadores, suporem que as crianças eram homens em miniatura e, que elas poderiam estudar da mesma forma que os adultos, mas também em miniatura. É um erro felizmente banido, e é a criança compreendida hoje como uma unidade funcional, que tem seus gostos próprios, seus interesses e suas atividades. Por isso chegou-se à conclusão de que para se obter a atenção do aluno é *mister* recorrer ao atrativo, à curiosidade, o constrangimento e as penas devem ser abolidos, ficando em destaque apenas o desejo e o prazer que produzem a atenção interessada e curiosa. O professor deve criar na criança a necessidade de prestar atenção, fazendo-lhe aparecer no espírito problemas pelos quais ela sinta necessidade de resolvê-los [...]. A escola nova, vem preencher muitas lacunas deixadas pela escola tradicional. A escola nova faz o seu ensino partir do concreto ao abstrato, do fácil para o difícil, do sensível ao inteligível. Deve, portanto o ensino partir

dos conhecimentos da criança, ampliá-los. Dever ser o ensino antes de tudo intuitivo. Rousseau clamava continuamente – “*Les choses! Les choses!*” Felizmente as escolas atuais têm demonstrado que compreenderam este feliz brado. Vemos nas escolas multiplicarem as coleções de hortas escolares, os museus, as gravuras, os mapas, os globos terrestres, os laboratórios, as excursões, [...].

Estando os alunos observando um fato, deverão observá-lo em todos os seus pormenores – deverão analisá-lo. [...]. Na história pátria a análise é feita para a compreensão dos fatos, dos feitos e documentos (JUNQUEIRA, 1935, pp. 60 e 62-3).

As considerações finais da autora da monografia são direcionadas aos professores, a quem atribui um papel de importância considerável, ao afirmar: “A atenção dos meninos não depende na escola apenas dos meios como são os ensinamentos ministrados, mas também de quem os ministra – o professor” (JUNQUEIRA, 1935, p. 64). Apresenta algumas qualidades necessárias ao bom mestre, como: ser interessado, entusiasmado, ser moço, cheio de vida, sonhos e esperanças, expressivo e ter um bom método. As últimas palavras também são dirigidas aos docentes: “Termino dizendo que, o professor que conseguir reduzir a sua aula a uma diversão agradável ao aluno, realizará mais do que tudo aquilo que hoje se tem feito em matéria de ensino” (JUNQUEIRA, 1935, p. 65). Segundo a nossa colaboradora, todos esses pensamentos nortearam a sua vida profissional.

As contribuições das duas ex-alunas da Escola Normal Oficial de Uberaba, associados aos textos oficiais da época, revelam alguns aspectos interessantes com relação aos processos de ensino e de aprendizagem nessa instituição e permite-nos afirmar que as ideias e as práticas escolanovistas tiveram uma penetração marcante no cotidiano dessa escola, evidenciada pela metodologia aplicada ao ensino em geral, além disso, possibilitou às egressas, que se tornaram docentes primárias, desenvolverem pensamentos e realizarem ações pautadas nesses princípios e métodos então aprendidos.

Mediante os relatos das entrevistadas, mas voltando-nos ao ensino da disciplina História da Educação, alguns questionamentos se apresentam: esta seria trabalhada por meio da pesquisa na biblioteca, para formar os textos de estudos ou *os pontos*, conforme palavras de Riccioppo (2011)? Teria algum concluinte produzido monografia a ela relacionada, como fez Junqueira (1935) relativo ao campo da psicologia? Quais seriam os autores e obras que os (as) normalistas tinham à disposição para os estudos nessa disciplina? Estas interrogações vieram à baila e ficamos desejosos por respondê-las, mas as limitações também se fizeram presentes. Por isso optamos por uma indagação mais simples: a matéria foi mesmo lecionada, quem foi o professor? A seguir apresentamos os resultados obtidos em torno deste último questionamento.

3.1.2 Vestígios sobre o ensino da disciplina História da Educação na Escola Normal Oficial de Uberaba de 1928 a 1938

Além dos depoimentos das egressas, sobre as práticas pedagógicas na Escola Normal Oficial de Uberaba, conseguimos outros poucos documentos escritos relacionados à disciplina investigada, saber: um registro funcional, uma carta e um *memorandum* envolvendo o professor responsável pelo ensino de História da Civilização e da Educação na instituição uberabense (documentos provenientes do setor de arquivo e microfilmagem da SEE-MG), duas notícias veiculadas na imprensa local sobre esse mesmo docente e uma palestra-discurso, sobre o significado do ensino de História da Civilização no curso normal, publicado na *Revista do Ensino*.

Por meio desse material foi possível identificarmos o professor que lecionou, por certo período, a cadeira de História da Civilização e da Educação, revelar traços da sua identidade, bem como, algumas de suas realizações e comportamento funcional. Igualmente, mediante esses dados, tecer algumas considerações relativas ao ensino da disciplina em questão. Sob o aspecto da identificação pessoal citamos os seguintes dados: seu nome era Custódio Baptista de Castro. Foi contratado em 05 de março de 1928, como professor de “História da Civilização em especial dos Métodos e Processos de Educação” da Escola Normal Oficial de Uberaba, registrado em 09 de março, iniciou o exercício em 02 de abril. Era natural de Além Paraíba (MG), nascido em 05/09/1892. (SEE-MG, s/d, folha 211).

Mediante esse documento, fica evidente que, havia um professor responsável pelo ensino da disciplina e que se tratava de um docente razoavelmente maduro, contando quase 36 anos de idade. Quanto à formação profissional, registra a folha funcional que, era bacharel diplomado em Ciências, Letras e Filosofia. Entretanto, sobre essa formação não conseguimos maiores dados, como por exemplo, o nome da instituição onde fez o curso e quando o concluiu. Sob o título “Palestra Pedagógica: leitura oral”, o jornal, *Lavoura e Comércio*, em 30 de setembro de 1928, publicou uma notícia que nos permite, por um lado, ter noção sobre a forma de o referido professor atuar junto à comunidade local e, por outro lado, perceber o tratamento a ele dispensado pela imprensa.

[...], realizou-se, sábado passado, no salão nobre da Escola Normal, uma interessante palestra sobre assuntos de ensino, e que vem a ser a primeira de uma série de conferências dessa ordem que o abalizado corpo docente deste abalizado estabelecimento pretende levar a efeito, dedicando-as às classes estudiosas e intelectuais da nossa culta cidade. O trabalho acima foi apresentado pelo Dr. Baptista de Castro, do quadro de professores da dita

escola. Agradou muito à seleta assistência. Focalizou um dos grandes problemas do ensino da linguagem, cuja importância não escapa nem aos mais profanos em questões de ensino. [...] O Sr. Dr. Custódio Baptista de Castro falou cerca de 50 minutos e demonstrou perfeitamente a necessidade que o professorado tem de cuidar da linguagem e de sua pureza, transmitindo-a ao aluno escoreita, limpa, sem defeitos de pronúncia, pausada e até com entonação de voz segura, para que não se desvirtue a leitura e o pensamento do escritor. E a propósito citou trechos de mestres do nosso vernáculo que, mal lidos, são deturpados de tal maneira que ninguém é capaz de julgá-los saídos da pena impecável de tais mestres. Razão porque insiste o ilustre professor – a leitura oral deve constituir especial preocupação dos que se dedicam ao árduo mister de ensinar. Ao terminar a sua bela conferência pedagógica, [...], o Sr. diretor da escola Normal, Fernando Magalhães pediu a palavra e agradeceu a assistência e declarou que, com a conferência do senhor Baptista de Castro estava inaugurada a série que o regulamento do ensino exige dos professores daquele estabelecimento durante o curso letivo, [...] (PALESTRA, 30/09/1928, p. 01).

Importante notar que em nenhum trecho do texto jornalístico há qualquer referência à matéria lecionada pelo professor Batista de Castro, nem à sua formação, embora seja designado como “doutor” (talvez pela pouca intimidade com alguém, naquele momento, ainda novato na cidade). Não obstante, percebemos que o jornal atribui ao palestrante certa competência no desempenho de sua tarefa, em cuja conferência tratou sobre problemas do ensino da linguagem (o que guardava relação com a sua formação em: “Ciências, Letras e Filosofia”), fundamentando-se nos conceitos de leitura disseminados naquela época.

Em sintonia com a afirmação do diretor, as palestras proferidas pelos professores (embora atividade diretamente delegada ao de Metodologia) consistiam numa exigência do Regulamento do Ensino Normal (Decreto nº 8.162 de 20 de janeiro de 1928), conforme os seguintes artigos:

Art. 52. Os professores das Escolas Normais, particularmente os de Metodologia, organizarão programas de conferências relativas a temas que versem, de preferência sobre exercícios complementares ou estudo, [...].

Art. 53. Convém que o conferencista não faça uma simples leitura ou declamação, antes uma palestra animada, com demonstrações e sugestões, tendentes a aproximar-se o mais possível do trabalho de preparação de uma aula ou de um estudo, [...] (MINAS GERAIS, 1928, p. 90).

Depois, transcorridos quase dois anos, o mesmo órgão de imprensa, novamente estampa uma notícia, com o seguinte título: “Escola Normal de Uberaba: o professor Batista de Castro e sua palestra”. Dessa vez, o tema desenvolvido foi propriamente o ensino de História da Educação:

Ontem, às 7 e meia horas da noite, reuniu-se no salão nobre da Escola Normal, um seletor auditório. Isto porque o Sr Batista de Castro, professor de história da civilização e história da Educação naquele estabelecimento de ensino, ia fazer, conforme anunciamos, uma palestra sobre essa disciplina. [...]. O Sr. Baptista de Castro, em sua atraentíssima palestra, não somente correspondeu a nossa expectativa, mas foi além do muito que dele esperávamos, revelando-se de parêlha com o conhecedor de história, o escritor fluente e elegante, dono de um estilo nobre e puro, em que as palavras vestem as idéias com propriedade e justeza. Depois de prefaciá a sua palestra [...], o conferencista passou a nos falar sobre a história da educação no seu período embrionário, ressaltando em contraposição a Rousseau, a tendência “natural” do homem para a vida em comum. A princípio, fez considerações de conjunto sobre a evolução educacional, no seu aspecto geral e filosófico. A seguir, [...], fala-nos dos complicados processos educacionais da China de Confúcio. [...], ao terminar sua palestra foi muito aplaudido e cumprimentado (ESCOLA, 27/05/1930, p. 01). Grifos nossos.

Essa notícia confirma a existência da disciplina, nessa escola, e revela parte dos conteúdos trabalhados pelo mestre (e um detalhe: agora já o chamavam senhor ou professor, não mais doutor). Como se tratava de uma disciplina nova – fora instituída em Minas há apenas dois anos – uma palestra era uma boa ocasião para fazer-se conhecida, divulgar os seus conteúdos e objetivos perante o público contumaz desse tipo de evento na cidade, formado em geral, pela classe mais intelectualizada da sociedade local: jornalistas, professores de outras escolas, alunos do próprio curso, pessoas interessadas em educação e algumas autoridades civis e eclesiásticas. Nos próprios textos jornalísticos, costumavam haver referências às pessoas presentes nesses momentos.

Entretanto, o ideal era que no jornal registrasse, na íntegra, ou pelo menos parte da referida palestra. Como isto não foi feito, lançamos mão de uma conferência, que coincide, em termos temporais, com a proferida por Batista de Castro em Uberaba e que se desenvolve em torno do mesmo tema. Justificamos essa inserção, não como mero recurso corroborativo, mas como pertinente e até necessária, pois fundamentada no princípio da existência do “fenômeno de *vulgata*”:

Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. [...]. A descrição e a análise dessa *vulgata* são a tarefa fundamental do historiador de uma disciplina escolar. Cabe-lhe, se não pode examinar minuciosamente o conjunto da produção editorial, determinar um *corpus* suficientemente representativo de seus diferentes aspectos (CHERVEL, 1990, p. 203).

Nesse sentido, encontra-se na *Revista do Ensino* (Jun./1930, p. 36 a 51) – que não é propriamente um manual escolar, porém uma obra de referência para todos os professores mineiros, nessa época, com vistas a unificar os discursos e as práticas – a transcrição de uma conferência proferida na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, por Waldemar Tavares Paes, professor da Escola Normal de Ouro Fino, denominada, *Porque se ensina História da Civilização no curso normal*. Trata-se de um discurso longo (com dezesseis páginas), em cujos trechos estão presentes algumas ideias produzidas sobre a disciplina, que acreditamos fossem comuns entre os educadores/mestres/docentes da época, porque divulgada na revista oficial da Inspeção da Educação, com vistas a reforçar as ideias pedagógicas contidas nos regulamentos. No texto, logo no início, o autor propõe o questionamento: Por que se ensina História da Civilização no curso normal? E assim o responde:

Sendo a História, na doura e magistral opinião de Cícero, “a mestra da vida”, compreende-se, desde logo, a razão deste estudo como elemento de cultura geral, como um fator notável para a formação do espírito e para o desenvolvimento dos mais nobres e elevados sentimentos do coração humano. Como “mestra da vida” a História ensina e educa. Ensinando-nos, ela ativa as nossas faculdades intelectuais, habituando-nos sobre tudo ao raciocínio e ao julgamento, pela comparação entre as várias épocas e os vários graus do progresso humano. Educando, ela forma o caráter humano, plasmando as individualidades. E, assim, pois, é natural e lógico que uma professora, cuja missão é ministrar ensinamentos, cultivar ideias e formar pela educação o caráter, conheça esta ciência, tão intimamente ligada à vida humana, ao seu progresso e ao seu desenvolvimento.

Toda a pedagogia encerra um conceito de vida e assim, a História que é “a mestra da vida”, está ligada a todo e qualquer sistema pedagógico. A História ensina e educa, principalmente pelo exemplo, que é o método intuitivo, por excelência. Assim, pois, a História é um compêndio magnífico de Pedagogia, onde tudo atrai nossa atenção, onde o exemplo surge a cada instante, [...]. Estudando, pois, com afinho e dedicação, esta ciência, vós, alunas de hoje, professoras de amanhã, podereis aplicar o método intuitivo, tão preconizado modernamente, nas novas escolas, onde as crianças vivem como numa pequena sociedade, ilustrando o espírito e aprimorando o caráter, para os grandes embates da vida (PAES, 1930, p. 37-8). Grifo nosso.

Nesse trecho, em síntese, são contempladas ideias próprias de uma historiografia antiga²⁷, em que, de acordo com Matos (2011),

²⁷ “Nos séculos do fim da independência política da Grécia, sob o poder de Alexandre da Macedônia (356 a.C. – 323 a.C.), e depois de Roma, a maneira grega de investigação histórica se expande por obra dos conquistadores, pois a cultura grega conquista o conquistador pela força de seus valores políticos, éticos e estéticos. Nesse sentido, Cícero escreveu: ‘a História é testemunha dos séculos, luz da verdade, vida da memória, mestra da vida, mensagem do passado’. As leis da História são concebidas no âmbito de uma escrita que não ousaria dizer o

Em vez de celebrar grandes acontecimentos, a historiografia antiga elege os pequenos fatos nos quais se encontram grandes homens e “sinais da alma”: “a história dos grandes homens é como um espelho que eu olho para obrigarme, em certa medida, a regradar minha vida e conformá-la à imagem de suas virtudes”. Voltando-se para as grandes personagens do passado grego e romano, para acontecimentos grandes ou ‘pequenos’ de suas vidas, o historiador como que os recebe em casa, propondo serem imitados por seus contemporâneos, pois está mais preocupado com o presente do que com o passado, o passado tem força exemplar (MATOS, 2011, p. 32).

Nesse sentido, a história não é uma disciplina de erudição livresca, nem produzida pelo cronista ou pelo arquivista, mas algo que se relata a partir da experiência e da prática, e que fornece modelos dignos de serem imitados: a vida dos homens que concretamente realizaram ações com vistas ao bem comum e, por isso, deve ser celebrada em seus exemplos, que consistem em parâmetros para a posteridade. Reconhecendo-se dessa forma a dívida das gerações de então com as gerações passadas.

Entretanto, percebemos que, ao lado desta visão antiga, em sentido semelhante ao enunciado por Matos (2011), há no trecho que grifamos no discurso de Paes (1930), como sinal dos tempos, dois novos ingredientes: primeiro, a ideia de progresso humano, pois, ao ser considerada a *ciência da vida*, concebia-se que a história – por meio da prática da observação dos acontecimentos da vida desses personagens exemplares e da contraposição entre passado e presente – possibilitaria perceber e ajudar a promover o desenvolvimento ou a evolução da humanidade. O segundo ingrediente consiste na convergência entre, o que foi designado no discurso de Paes (1930) como método intuitivo, e o que era proposto como o método próprio aos estudos da História, uma disciplina pedagógica, em sua própria essência.

Nesse sentido, no contexto da escola nova, a História da Educação tornava-se uma disciplina importante (até um tanto prática), uma vez que o seu ensino consistia na própria concretização do método intuitivo²⁸, posto que este partisse da *observação de algum*

falso, mas sim o verdadeiro ou o que é análogo ao verdadeiro, ‘sem complacência nem rancor’” (MATOS, 2011, p. 30).

²⁸ A primeira vista parece-nos haver aqui certa imprecisão no uso da expressão, *método intuitivo*, mediante a época enfocada, isto é, os anos finais e os iniciais, respectivamente, das décadas de 1920 e 1930, e que em vários documentos oficiais e bibliografia de apoio a essa pesquisa, foram feitas referências à introdução e à busca da adoção dos métodos ativos das escolas novas, ou escolanovistas em Minas Gerais. Cronológica e historicamente sabemos que o método intuitivo antecedeu aos escolanovistas. Entretanto, há outros documentos que estamos utilizando onde seus nomes são citados indistintamente, e até como sinônimos. Diante dessa situação e considerando estudos como os realizados por Teive (2008); Valdemarin (2000); Costa Rico (2009), dentre outros, entendemos que ambos os métodos guardam entre si pontos em comum, a saber: os dois fazem parte do processo de busca de modernização ou cientificação da Pedagogia, nesse sentido, se contrapõem ao ensino designado como tradicional; o intuitivo pode ser considerado o precursor do escolanovista, assim esse último manteve certas práticas do primeiro (mesmo que sob fundamentação teórica diferenciada). Dentre tais práticas, a da observação, que também se mostrava, nessa época, cara ao ensino de história.

fenômeno em estudo; assim como, no método de ensino e de aprendizagem da disciplina, deveria ocorrer a *observação da vida vivida* concretamente por determinados personagens exemplares, nas suas atuações na sociedade; para, a partir desse conhecimento, o indivíduo efetuar suas escolhas ou buscar certo controle da própria existência. Portanto, aquela visão antiga se apresentava com nova roupagem, pois mesclada com as ideias de progresso, objetividade e uso da razão, e sob esses vieses, revelando, também, certa tendência na direção de uma filosofia positivista a pautar a construção do conhecimento histórico.

Para o palestrante, era importante que a normalista²⁹ conhecesse a história, ou fosse detentora de uma cultura histórica, para poder entender muitas expressões usadas nos meios políticos, nas linguagens, jornalística e literária, nos discursos e outros escritos, que, em geral, querem dizer coisas mais profundas, do que a primeira vista se possa supor. De tal modo, fornece vinte e três exemplos dessas expressões³⁰ acompanhadas das respectivas explicações, cujas origens são relativas a certos fatos pontuais da história da humanidade.

As justificativas para a inserção dessa disciplina não eram apenas as acima referidas, havia do ponto de vista do orador, outras também importantes:

Constantemente a professora de História Pátria se verá forçada a lançar mão de conhecimentos da História da Civilização para melhor concretizar as idéias de patriotismo, governo, sociedade e para fazer a criança entender e admirar a beleza de nossas instituições e a soberania incontestável da nossa raça, de bravos e indomáveis patriotas. Portanto, não poderá ser uma boa professora de História Pátria a que ignora os grandes episódios de civilizações anteriores à nossa. O ensino de História Pátria, no curso primário, tem como principal fim despertar no espírito e na alma da criança o sentimento do patriotismo (PAES, 1930, p. 48).

Nesse sentido, a História da Civilização é colocada a serviço do ensino de História do Brasil, e esta tem um fim claramente determinado: despertar o patriotismo e assim criar a identidade nacional. A História Geral é visualizada sob um processo evolutivo da humanidade, e a história do País, como resultante de fatos anteriores, ocorridos em outros

²⁹ A Escola Normal Modelo da Capital era frequentada exclusivamente por mulheres, isto é, os cursos não eram mistos como ocorriam, em geral, nas escolas normais regionais das outras localidades do estado, entre as quais Uberaba, em que podia haver normalistas do sexo masculino.

³⁰ Os exemplos destacados pelo palestrante são os seguintes: Festim de Baltazar; Paris é uma Babilônia; Torre de Babel; Estátua de Nabucodonosor; Cortar o nó górdio; Eureka! Eureka! Espada de Damocles; É um velho Catão! Delenda Carthago! Vitória de Pirro; Vini, Vidi, Vici! Caminho de Damasco; Caráter espartano; Charrua de Cincinato; Fogo sagrado do patriotismo; Madalena arrependida; Curul presidencial; Disputas, discussões bizantinas; Vandalismo; O Brasil não é um feudo dos detentores do poder; Maquiavelismo; Ainda há juízes em Berlim; Waterloo; dentre outros a que fez referência de forma mais aligeirada (PAES, 1930, p. 42-6).

lugares do mundo ocidental, principalmente na Europa. Portanto, seu pensamento se pautava por um posicionamento eurocêntrico. Quanto aos métodos de ensino desse conteúdo escolar, o palestrante refutava a “decoração de datas e dos nomes”, pois isto “seria um pesadelo e um tormento para os cérebros juvenis” e, ainda ocasionaria “uma concepção errônea do assunto e da matéria” (PAES, 1930, p. 48). A isto contrapunha as seguintes sugestões:

[...], o professor, depois de explicar a matéria, terá o cuidado de provocar a narração de um fato histórico pelo próprio aluno, associando o estudo dessa matéria ao de língua pátria. Para isso pedirá a biografia dos homens notáveis, feita pelo próprio aluno, com ele comentará os seus feitos, apontando-os como exemplos a seguir. [...]. Mostrará a gratidão que nos prende aos nossos antepassados, precursores que foram da nossa grandeza. [...]. Dramatizar, por assim dizer, a história, apresentando os seus heróis, como num quadro vivo. A aula será o teatro. A Pátria, o grande cenário onde os heróis surgem e aparecem, ensinando, educando. Ressuscitai o passado, pela comparação com o presente. A música e os hinos patrióticos muito concorrem para a facilidade da concretização dos episódios históricos. [...]. Nas escolas ativas da América do Norte, são muito comuns as representações históricas. Uma cena assim interpretada é melhor compreendida, dá à criança uma ideia mais concreta do fato. [...]. Outros meios práticos são: mapas, fotografias, quadros, galerias de retratos, fitas históricas, excursões escolares aos monumentos e locais históricos, quando possível (PAES, 1930, p. 49).

Nessa palestra, realizada na Escola Normal Modelo da Capital, o orador demonstrou estar em sintonia com os princípios propostos na *Exposição de Motivos* do Decreto nº 8.162 (de 20 de janeiro de 1928, apresentado no capítulo anterior) que instituiu a disciplina. Também deixou claro o valor atribuído, naquele momento, de reformas do curso normal, à História da Civilização, trabalhada de maneira mais sistemática no primeiro ano do Curso de Aplicação, como subsídio para a História da Educação, a ser lecionada no segundo ano.

Em contrapartida, chama a atenção ainda, para a importância do conteúdo para a compreensão da própria História do Brasil, e vai além do que está proposto na legislação ao sugerir metodologias mais específicas para ensinar história. Metodologias que, por seu turno, estão em sintonia com os princípios escolanovistas, difundidos para o setor educacional do estado de Minas, por meio dos textos legislativos, dos congressos de professores e de outras publicações oficiais, que acabam por construir discursos unificados e constituir o que Chervel (1990) denomina “fenômeno da vulgata”.

Retomando a questão da palestra do professor Custódio Batista de Castro, em Uberaba acreditamos que, possivelmente, ele comungava dessas ideias explicitadas pelo professor da Escola Normal de Ouro Fino, uma vez que são contemporâneos e ambos faziam parte da mesma modalidade e rede de ensino. No entanto, não foi nos possível encontrar outras fontes

documentais que possibilitasse um aprofundamento nas informações sobre o ensino de História da Civilização e da Educação efetivado no cotidiano escolar pelo professor da Escola Normal de Uberaba. Todavia nos foi possível acompanhá-lo um pouco mais em sua vida funcional e, por meio desta, inferir algumas circunstâncias que interferiram na trajetória do ensino dessa matéria, nessa escola.

Nessa acepção, encontramos uma correspondência, de próprio punho, do professor Batista de Castro ao Secretário do Interior, datada de fevereiro de 1934, nos seguintes termos: “Na impossibilidade de comparecer, por motivos de ordem particular, à Escola Normal de Uberaba, da qual é professor efetivo – requer o infra-assinado a V. Excia lhe conceda seis meses de licença, a contar de primeiro de março próximo” (SERVIÇO PÚBLICO DO ESTADO DE MG, 1934). Segue a este texto, local, data e assinatura do professor (porém, semi-encobertos por dois selos oficiais).

Esse mesmo documento vê-se, foi reenviado ao diretor da Escola Normal de Uberaba, Fernando de Magalhães, que logo abaixo acrescentou uma informação, datada de 17 de março de 1934, nos termos seguintes: “Ciente de que o professor Custódio Baptista de Castro não pode comparecer às aulas, nesse primeiro semestre, convidei o Dr. Lamartine Cunha Campos a substituí-lo, até que essa Secretaria resolva sobre este pedido de licença e substituição (SERVIÇO PÚBLICO DO ESTADO DE MG, 1934). Esse documento foi protocolado oficialmente em 24 de abril de 1934.

No desdobramento desta questão encontramos ainda um *memorandum*, datado de 26 de abril de 1934, e aonde se lê:

Custódio Batista de Castro, professor da Escola Normal de Uberaba, pede seis meses de licença para tratar de negócios, a partir de 1º de março último. O requerente está ausente do estabelecimento desde 1932, tendo estado à disposição da Secretaria todo o ano passado. A Secretaria não concede mais licença para tratar de negócios, pelo que, deve ser o pedido indeferido. Propomos de ofício ao diretor da Escola, autorizando-o a convidar o professor a reassumir o exercício, sob penas regulamentares (SERVIÇO PÚBLICO DO ESTADO DE MG, 1934).

O dado mais significativo contido nesse *memorandum* é que o professor estava ausente de sua função na escola, desde 1932, portanto, há dois anos³¹. Donde concluímos que, o

³¹ Na legislação as licenças eram previstas nos seguintes termos: Art. 176 – A licença poderá ser concedida ao funcionário efetivo, em caso de moléstia, ou por qualquer outro motivo, nos termos deste regulamento. § 1º - [...] por motivo de moléstias darão direito à percepção da metade dos vencimentos, até um ano podendo ser prorrogadas por mais um ano, sem vencimento; § 2º - Si a licença for concedida por qualquer outro motivo, selo-á sem vencimentos, e não excederá de dois anos (MINAS GERAIS, 1928, p. 111).

ensino de História da Civilização e da Educação, sob sua responsabilidade, foi por ele assumido durante quatro anos apenas, de 1928 até o final de 1931. Dado corroborado por meio dos registros existentes em sua folha funcional, cuja data do afastamento inicial é em 22 de abril de 1932 (SEE-MG, Folha n.º 211).

Ao observar o trecho final desse *memorandum* é possível inferirmos que a Secretaria de Educação, embora alegasse a possibilidade de indeferir o pedido, não era taxativa. Era um tanto liberal, pois ainda sugeria ao diretor que procurasse o professor e o convidasse para reassumir suas funções. Do mesmo modo, abria um precedente para que essa situação se prolongasse, embora o tempo máximo de licença de funcionário, previsto na legislação mineira, fosse de dois anos (Conforme Decreto 8.162, de 20/01/1928, Art. 176, §1º, 2º e 3º).

Ainda com base no documento, aqui chamado folha funcional, vê-se que, a partir de 1932 os afastamentos (alguns remunerados outros não), ora para tratar de negócio, ora por motivos de saúde, se tornaram frequentes (perfazendo um total de doze licenças), um seguindo ao outro, até o fim do ano de 1939, quando esta escola já não mais existia. Mas, desde 1º de março de 1936, durante o ano de 1937, e até o fechamento da escola em 1938, o professor titular foi substituído, definitivamente, por Santino Gomes de Matos (SEE-MG, Folha nº 14), conforme se evidencia ao confrontarmos as folhas de ambos. A cada licença pedida e concedida ao primeiro correspondia um período de renovação da substituição pelo segundo. Quanto ao professor Batista de Castro, a partir de 24 de agosto de 1938 foi designado para o cargo de Inspetor Técnico Regional do Ensino para a 15ª circunscrição do estado, cargo que ocupou até 1946³².

Portanto, dadas às circunstâncias aqui relatadas percebemos que, há possibilidades de o ensino de História da Civilização e da Educação, ter se dado de maneira regular durante os anos 1928, 1929, 1930 e 1931³³, pois contou com um professor nomeado por tal função e atuante junto à comunidade, devido às palestras proferidas. Depois desse período, e principalmente, entre 1932 e 1936, há uma grande lacuna, visto que não encontramos quaisquer registros que pudessem esclarecer o que ocorreu.

³² O professor Custódio Batista de Castro foi exonerado, a pedido, definitivamente em 08 de novembro 1946, em atendimento ao que se segue: “Tendo aceitado outro lugar, pede o abaixo-assinado a V. Exc. exonerá-lo das funções, que vinha exercendo, de inspetor técnico regional do ensino, com sede nesta cidade. Juiz de Fora. 17 de setembro de 1946. [segue a assinatura: Custódio Batista de Castro e carimbo de reconhecimento de firma]. (SEE. Departamento de Educação. Secção Administrativa, 1946). Com base em sua folha funcional, o cargo então aceito pelo professor foi o de diretor, em comissão, da Granja Escola “João Pinheiro” da Capital, mas, depois, foi nomeado para o cargo de diretor da Fazenda-Escola Florestal (SEE-MG, folha nº 211).

³³ Embora em 1931, o professor tenha estado em licença, concedida pelo diretor da escola, por um período de trinta dias: de 16 de março de 1931 a 15 de abril de 1931 (SEE/MG, Folha nº 211).

A nossa colaboradora, Dona Noemy Junqueira, diplomada como normalista de 2º grau, fez o seu Curso de Aplicação justamente nesse intervalo lacunar, isto é, durante os anos de 1934 e 1935. Propusemos a ela a seguinte questão: - Quais foram as matérias estudadas nas duas séries do curso de Aplicação? Ela citou: Metodologia, Psicologia, Prática Profissional, Biologia, e pediu desculpas pela memória não lhe ajudar a se lembrar de outras. Mesmo assim, insistimos modificando e direcionando um pouco mais a questão, no seguinte sentido: - A senhora não se lembra de ter estudado disciplinas chamadas História da Civilização e História da Educação? Ao que respondeu apenas: “Não!”. Então para ela, particularmente, a disciplina história da Educação não existiu. E não estudou os conteúdos que eram sugeridos no programa, aos quais também fizemos alusão, em busca de uma possível rememoração.

Entretanto, com relação ao ensino da disciplina em apreço, não se pode, fechar questão e afirmar que esta não foi lecionada entre 1932 e 1935, pois não temos comprovação documental que sustente tal afirmação, mas, há possibilidade de que isto tenha se dado. Essa ideia é pertinente, uma vez que o governo detinha a prerrogativa de suprimir cadeiras, de acordo com Regulamento do Ensino Normal (revisto e modificado)³⁴. Isto ocorreu, nessa escola uberabense, em relação à outra cadeira, como se pode constatar por meio do Decreto nº 9.495, em cujo texto determina-se que,

O Presidente do Estado de Minas Gerais, usando da atribuição que lhe confere o art. 57, da Constituição, e atendendo à exposição do Secretário do Interior, ao número de alunas matriculadas e à conveniência de redução de despesa, resolve, de acordo com o art. 289, do Regulamento do Ensino Normal, suprimir as cadeiras de Psicologia Educacional e Biologia e Higiene, da Escola Normal de Uberaba. Palácio da Presidência, 15 de março de 1930. Antônio Carlos Ribeiro de Andrada/Francisco Luiz da Silva Campos (MINAS GERAIS, 1930, p. 312).

Desse modo, embora tenha sido encontrado o decreto acima com a supressão, nessa escola, de uma importante cadeira, nada encontramos com relação à de “História da Civilização e particularmente História dos métodos e processos de ensino”, mediante nossas consultas no acervo intitulado *Coletânea de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*, existente na ALMG.

³⁴ Trata-se do Regulamento baixado com o Decreto n. 9.450, em 18 de fevereiro de 1930, que em seu artigo 289, estabelece: “O governo poderá, sem prejuízo para o ensino, suprimir cadeiras nas escolas normais em que julgar conveniente, designando, em ato seguido, as cadeiras a que devem ser anexadas as disciplinas das suprimidas” (MINAS GERAIS, 1930, p. 283). Porém, depreende-se da leitura desse artigo que a disciplina não desaparecia, contudo não se encontrou um “ato seguido” de anexação das disciplinas em outras cadeiras.

Retornando à questão da provável inexistência, entre 1932 e 1935, de um professor para lecionar a disciplina em apreço, já foi anunciado acima que, a partir de 1º de março de 1936, Custódio de Castro passou a ser substituído pelo professor Santino Gomes de Matos. Mediante esse dado, parece-nos que o esclarecimento seria mais facilitado, pois esse substituto se trata de um mestre conhecido e que por muitos anos lecionou em várias escolas de Uberaba.

Porém, a partir de 1937, ele foi contratado para exercer, também, a função de professor da cadeira de português, nessa mesma escola, e assim, foi sob o exercício do ensino dessa matéria que é lembrado na cidade até hoje. Nossa entrevistada, Dona Hermantina Riccioppo, não se lembra desse professor lecionando, nem História da Civilização, nem História da Educação, mas afirma ter estudado Português com ele no normal de 1º grau. Entretanto, a ex-aluna, iniciou o normal de 2º grau em 1938, no mesmo ano em que a escola foi fechada. O seu convívio com essa fase de formação foi muito curto, o que talvez não tenha lhe possibilitado reter na memória os detalhes aqui buscados. Contudo, essa senhora tem excelente memória e firmeza no que diz. Desse modo, resta-nos afirmar que, se a disciplina existiu nessa escola, no período em que ambas entrevistadas lá estudaram, não foi significativa, uma vez que segundo Bosi (1994, p. 66), na memória, “[...] sempre ‘fica’ o que significa. [...] não do mesmo modo: às vezes quase intacto, às vezes profundamente alterado”. Como nenhuma delas têm lembrança alguma, ou o ensino dessa disciplina não existiu ou nada significou.

Mediante as parcas fontes obtidas não foi possível desvelarmos aspectos relativos ao ensino e à aprendizagem de História da Educação especificamente. Mas, por meio da trajetória funcional do professor, inferimos que a regularidade (ou a efetividade do seu ensino) pode ter sido prejudicada, fato que compromete a consolidação de uma área de estudos, de uma cadeira e/ou disciplina, em processo de desenvolvimento, de construção, pois em conformidade com o pensamento de Santos (1990),

[...] o desenvolvimento de uma disciplina escolar está condicionado a fatores internos e externos. Os primeiros dizem respeito às próprias condições de trabalho na área, e os últimos estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam. A importância ou o peso atribuído a estes fatores dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontra a própria área de estudos, bem como do próprio contexto educacional e do regime político e tradição cultural que o circunscrevem (SANTOS, 1990, p. 21).

Dessa forma, a suposta ausência ou inexistência de um professor para ministrar convenientemente o ensino da disciplina, juntamente com a possibilidade de o governo suprimi-la do currículo, mesmo que temporariamente, podem ter se constituído em aspectos fragilizadores, que interferiram em sua consolidação nessa instituição investigada, principalmente em se tratando de uma disciplina ainda sem tradição cultural, pelo fato de ter sido, naquela época, recentemente instituída.

Todavia, há outro aspecto que pode ter contribuído para camuflar a existência dessa disciplina, a partir de 1933: trata-se de uma modificação radical introduzida pelo governo mineiro nos programas de três cadeiras desta modalidade de curso: Desenho, Trabalhos Manuais e Modelagem, e *História da Civilização principalmente História dos métodos e processos de educação*³⁵. Fato que possibilita supor que, ainda sem tradição ou não consolidada, a disciplina estava sujeita às interferências constantes, ou em busca de um melhor formato, para adaptar-se às novas correntes de ideias que se apresentaram, ou simplesmente porque, as autoridades educacionais mineiras passaram a não considerar socialmente válidos (GOODSON, 1995) os conhecimentos que este currículo encerrava.

Nesse contexto, os ocupantes do Executivo mineiro no exercício entre 1930 e 1933: o Governador Olegário Maciel e o Secretário de Educação Guerino Casasanta, propuseram a substituição do programa que institucionalizara a disciplina em 1928. O novo programa a ser introduzido continha uma listagem de temas que encerrava certos tipos de conhecimentos, ligados a determinados conceitos e fundamentos sobre a História e a Educação relativamente diferentes do anterior. Sobre tais modificações, que são bastante radicais, trataremos no próximo capítulo, pois ao nos acercarmos de tal evento voltamos a nos afastar da dimensão espacial mais imediata, qual seja, da cidade de Uberaba, ou da sua escola normal, para nos enredar, de novo, no plano das ideias relativas ao que as autoridades educacionais estaduais prescreviam para que fosse ensinado nas aulas da disciplina em questão.

³⁵ Chamamos atenção para a denominação dada então à cadeira. E esclarecemos que é encontrada, na própria legislação baixada pelo governo mineiro, uma variedade de denominações, como pode ser percebido ao longo do texto desta pesquisa. Até este ponto a cadeira já foi identificada como: História da Civilização e da Educação, História da Civilização, principalmente História dos métodos e processos de educação, História da Civilização, em especial História dos métodos e processos de educação, História da Civilização, em especial História dos métodos e processos de ensino ou ainda, História da Civilização e particularmente História dos métodos e processos de ensino.

4

TEMPOS DE TRANSIÇÃO NAS TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS: DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DO SETOR EDUCACIONAL DO PAÍS (1930 -1948)

Discussões sobre conhecimentos, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18).

4.1 Um novo programa para o ensino de História da civilização, particularmente História dos métodos e processos de Educação (1933)

Em Minas Gerais, no último ano do mandato de Olegário Maciel (1930-1933), secretariado na pasta da Educação por Guerino Casasanta, foi publicado o decreto número 10.896, em cujo texto sentenciava:

O Presidente do Estado de Minas Gerais, [...], resolve aprovar os programas de ensino de desenho, trabalhos manuais, e modelagem e *história da civilização principalmente dos métodos e processos de educação* nas escolas normais do Estado. Palácio da Presidência, em Belo Horizonte, 14 de junho de 1933. Olegário Maciel/Guerino Casasanta (MINAS GERAIS, 1933, p. 257-8). Grifo nosso.

Esse dispositivo legal atingia a disciplina de que tratamos nessa investigação. As mudanças eram severas, pois a listagem dos conteúdos, bem como as conceituações, as fundamentações teóricas e as orientações metodológicas, foram todas alteradas em relação ao programa oficial anterior (o que institucionalizou a cadeira de História da civilização, particularmente História dos métodos e processos de Educação, em 1928). Naquele, os conteúdos eram divididos: no primeiro ano do Curso de Aplicação estudava-se história da civilização, em termos dos contextos gerais e evolutivos da humanidade; no segundo ano, história da educação, no sentido dos fatos educacionais relativos a cada povo em cada época, com destaque para as ideias e os feitos de grandes personagens e pensadores enfocados em sua individualidade. Na nova proposta essa divisão foi suprimida mediante a seguinte justificativa:

A disciplina que, sob a denominação de “história da civilização, particularmente história dos métodos de processo da educação”, [...] é [...] um dos ramos da ciência geral da educação. É a ela que os alemães denominam social-pedagógica. [...], tem por objeto de estudo a sociedade na sua função educacional. A sociedade é um ser gregário, quase um organismo vivo. Atuando sobre suas próprias células – os indivíduos – educando-as e melhorando-as, ela, por sua vez, evolui, e se transforma. Assim entendida [...] a disciplina não pode ser dividida por matérias. Ela não é história da civilização e nem história dos métodos e processos de educação, mas, uma resultante da combinação das duas. [...] o presente programa foi organizado com uma certa abundância de fatos históricos. Fica, porém, estabelecido que a ideia central, em todos e cada um dos pontos, será sempre a educação e que, dos fatos históricos, os docentes só tratarão quando eles determinarem o movimento educacional ou forem resultantes deles (MINAS GERAIS, 1933, p. 258). Grifo nosso.

Sob uma visão positivista da sociedade, no sentido de que os indivíduos são as células, e a sociedade o grande sistema – o todo – capaz de educar cada parte e promover uma transformação evolutiva, positiva, um progresso histórico, a disciplina em questão apresentava grande relevância, pois possibilitava a síntese da história social da humanidade com a da educação, de onde se poderiam extrair exemplos, positivos e negativos, e aprender, com ambos, lições para a vida social e para vida escolar.

A partir dessa concepção, propunha-se nas instruções aos docentes que, no seu ensino, atentassem para a localização e a coexistência de povos que contribuíram para o avanço da civilização – “as correntes dinâmicas” – ao lado dos que percorreram o caminho oposto – “as regiões estáticas” – bem como, destacassem os métodos de ensino que proporcionaram “épocas de esplendor da civilização” e, em contrapartida, os que se constituíram em erros

“que esterilizaram gerações e gerações” (MINAS GERAIS, 1933, p. 259). Para isso deveriam desenvolver conteúdos – basicamente fatos históricos – que abrangiam integralmente toda a trajetória da humanidade, conforme o programa (na íntegra) que se segue:

Primeiro ano

I. Noções preliminares: definição da disciplina, fatos e documentos históricos, divisão da história. Ciências auxiliares.

Pré-história

2. Paleolítico e neolítico: dados paleontológicos, vida dos agregados humanos nestas duas idades, educação do aprendizado prático.

3. Idade do bronze: ruínas desta pré-civilização (pré-incaicas, de Micenas, Cnossos e outras), organização e vida dos agregados na fase: educação – a do anterior e, mais, a do ensino oral poetizado.

Idade Antiga

I – Antiguidade oriental

4. Egípcios, persas, etc., e mais hindus e chineses: afinidades e diferenças dessas antigas civilizações, os deuses-reis, as castas, a escravidão, as religiões. Educação: alfabetos, caráter secreto das ciências, peculiaridades das instituições escolares egípcia, hindu e chinesa, escolas judias.

II – Antiguidade clássica

5. Grécia – A terra e o homem, lendas gregas (idade do bronze). A cidade grega, administração e justiça, direito das gentes, exército e marinha, colônias, ecociências, religião, usos e costumes, as Olimpíadas, Letras, ciências e artes, educação. Estudo particularizado da oligarquia espartana e da democracia ateniense e da educação em Esparta e Atenas. Guerras medo-persas, hegemonia de Atenas, figura de Péricles. Guerra do Peloponeso – Supremacia de Esparta. Hegemonia de Tebas.

6. O império de Alexandre – Figura do fundador e resumo da história da Macedônia, guerras e conquistas de Alexandre, tentativas de organização de seu império, Aristóteles e o Liceu de Atenas, a obra científica de Aristóteles e sua projeção no futuro. Morte de Alexandre e partilha do império. Alexandre e Pérgamo, asilos da civilização grega, diferenças e semelhanças entre o liceu de Atenas e o museu de Alexandria. Retrospecto sobre a civilização e o pensamento grego, epítome da pedagogia grega, Pitágoras, Sócrates, Platão e Aristóteles.

7. Roma – Da fundação ao fim do período dos reis. República romana, sua organização: as 12 tábuas, luta entre o patriciado e a plebe. Religião dos romanos. A família romana, educação doméstica romana. Organização militar, guerras e conquistas romanas, o mundo romano no fim da república. Literatura, artes, usos e costumes dos romanos: assimilação do espírito grego depois da conquista da Grécia, adoção da pedagogia grega. Os escravos pedagogos de Roma.

8. Império romano – causas da decadência da república e lutas que precederam a formação do império. Figura de Augusto e organização do império, paz de Augusto e testamento de Augusto. Direito de cidade, províncias e economia do império. Problema da sucessão dos impérios e as crises do romano. Estudo do governo dos flavianos e antoninos. Conquistas imperiais, mudança da capital para Constantinopla, Diocleciano e a divisão do império. Decadência de Roma. Império romano no fim do século IV. Sinopses da literatura, artes e ciências dos romanos. Educação: regime escolar, filósofos e retóricos.

9. Do cristianismo: Jesus e os evangelistas: perseguições, as catacumbas. Ação moral do cristianismo e organização primitiva da Igreja: Constantino. Influência dos ensinamentos de Cristo – primeiros lineamentos de uma pedagogia Cristã: o cristianismo e a dignidade humana, o cristianismo e o trabalho, o cristianismo e a fraternidade, o cristianismo e a desigualdade de

condições, o cristianismo e o desapego aos bens terrenos. Influência da Igreja sobre os bárbaros. Educação nos primeiros tempos da era cristã.

10. O mundo bárbaro – Retrospecto sobre o primeiro contato dos romanos com os germanos. Estudo étnico, social e político dos bárbaros: os teutões, os eslavos-sarmatas e os finlandeses. Infiltração e invasão dos bárbaros. Os hunos. Dissolução do império do ocidente e fins da idade antiga.

Idade média

11. O Oriente bizantino – Justiniano: codificação do direito romano, arte bizantina. O grande cisma do oriente e as suas consequências.

12. Os árabes – Maomé e o Alcorão: Império árabe, expansão árabe do VI ao X século, o califado, organização social dos árabes, usos e costumes. Ciências, letras e artes árabes, educação árabe, as universidades.

13. O Ocidente germânico – Do império franco ao carolíngio, figura de Carlos Magno, Espanha e Inglaterra medievais. Igreja medieval, sua organização e influência – o papado: economia medieval. O feudalismo: regime feudal: usos e costumes da época. Educação no período: os mosteiros – as escolas claustrais e monacais, educação feudal: a cavalaria.

14. A Igreja no século XI e o Sacro Império Romano. Cruzadas, o oriente bizantino e árabe da época, importância das cruzadas e seus resultados, influência que então exerce a civilização oriental sobre o mundo ocidental.

15. Organização política no fim da idade média – Monarquias medievais (Espanha, Portugal, França e Inglaterra), a Europa Oriental e Escandinávia: progresso generalizado do poder real, advento das classes populares e libertação das comunas, sociedades comerciais, a Hansea, cidades da Itália. Ciências, letras e artes da idade média. Educação: escolas latinas e paroquiais, a escolástica, as universidades, São Thomaz de Aquino e suas doutrinas econômicas e pedagógicas, Roger Bacon e sua influência sobre a formação das ciências modernas.

16. Os mongóis – Nomadismo, Gengis Khan e seu império, política e administração dos mongóis, estabilidade do império mongol na sua parte oriental e resumo da história chinesa. Tarmelão. Império mongol das Índias, Akbar. Turcos otomanos, Tomada de Constantinopla.

Idade Moderna

I – Renascença e Reforma

17. As grandes invenções que precedem e abrem a idade moderna, renascimento do espírito e das letras gregas, cisma do Ocidente, descobertas geográficas, progresso e consolidação do poder real e tendência dos estados para a centralização, desenvolvimento econômico e enriquecimento da Europa.

18. Renascença – significação e espírito da época, movimento artístico, literário e educacional da renascença. Renascença na Itália, na França, na Inglaterra, nos países Baixos, na Espanha e em Portugal. Humanistas filósofos e pedagogos: Victorino de Feltre, Vives, Aschan Erasmo, Rabelais, Montaigne, Milton. Influência do papel e da imprensa sobre a educação.

19. Reforma, suas origens e diferentes seitas protestantes, Lutero. Contra-reforma, os jesuítas, Concílio de Trento. Significação política, religiosa e educacional deste duplo movimento.

II – Absolutismo Monárquico

20. Monarquias absolutas (na França, Inglaterra, Espanha, Portugal, Áustria). Povo, nobreza e clero na época, as cortes, usos e costumes. Economia mercantilista – análise e crítica dos mercantilismos espanhol, francês e holandês. Tratado de Westphalia, direito das gentes, o equilíbrio europeu, exércitos permanentes, Retrospecto sobre o povo e a nação suíça e independência da Holanda.

21. A Inglaterra e a monarquia constitucional, revoluções inglesas de Cromwell, e de 1688. Modificações no equilíbrio europeu: advento da Rússia e Prússia, decadência da Suécia, da Polônia e da Turquia.

22. Literatura, ciências e artes no século XVII. Educação, filósofos e pedagogos: Francisco Bacon, Descartes, Ratke, Comenius – seu lugar na história da educação, Locke, Fenelon. Escolas populares (La Salle, Port Royal, Francke e os pietistas, Saxe-Gotha).

23. Regime colonial no século XVIII – Retrospecto da expansão colonial da Europa nos séculos anteriores impérios coloniais portugueses, espanhol e holandês, colonização francesa e inglesa, lutas pelo predomínio colonial, regimes coloniais, o império dos mares.

24. Colônias inglesas da América do Norte, sua emancipação política e organização democrática, constituição americana. Influência da organização democrática dos Estados Unidos sobre a educação popular, idéias pedagógicas de Jefferson.

III – Despotismo esclarecido

25. Sínteses da evolução da humanidade no século XVIII – Alargamento do ecúmeno e conseqüências, renascença filosófica, idéias políticas de Voltaire e Montesquieu, Rousseau e o Contrato Social, a Enciclopédia, ciências formadas ou em formação neste século, novas doutrinas econômicas, a fisiocracia e o liberalismo, letras e artes. Tentativas e reformas em diversos estados europeus – despotismo esclarecido. Usos e costumes da época, os salões. Projeção das idéias do tempo sobre a educação, idéias pedagógicas de Rousseau, influência de Rousseau, Kant, Basedow e os filantropos. Estado da escola popular no fim do século XVIII.

Segundo ano:

Idade Contemporânea

I – Século XIX

26. Revolução francesa e suas causas próximas e remotas, idéias e obras da revolução, legislação pedagógica da revolução, Condorcet, lutas da revolução com a Europa. Napoleão, o consulado e o império, guerras napoleônicas. Congresso de Viena e a Europa de 1815. A Santa-Aliança, tentativas de restauração absolutistas e lutas consequentes.

27. Revolução mecânica – o vapor e os mecanismos, a eletricidade, evolução dos meios de comunicação e de transporte. Revoluções industriais. Conseqüências destas duas revoluções, capitalismo e operariado, formação de grandes cidades, expansão comercial.

28. Independência das colônias espanholas da América, estados hispano-americanos. Independência do Brasil, organização política do nosso país, a constituição do Império.

29. Parlamentarismo inglês e a política liberal da Inglaterra, o nosso parlamentarismo e adoção do mesmo regime noutros países. Independência da Grécia, revolução francesa de 1830, separação da Bélgica.

30. Revolução francesa de 1848, o segundo Império. Movimentos nacionalistas na Itália e na Alemanha. Guerra franco-prussiana, fundação do império alemão, unificação da Itália, terceira república na França. Estados Unidos, guerra da secessão, figura de Lincoln, expansão e progresso dos Estados Unidos. O Japão, sua organização primitiva e rápida evolução. A Rússia, sua expansão na Ásia.

31. As grandes potências e sua política – paz armada. Segunda fase de expansão colonial, partilha da África, da Ásia e da Oceania, o império Britânico, a China e a luta comercial das potências do Oriente, potências imperialistas.

32. Evolução científica no século XIX – Ciências novas ou renovadas neste século, caráter prático do movimento e consequente repercussão na agricultura, nas indústrias e no comércio. As novas doutrinas econômicas do século: socialismo e escolas realistas. Literatura do século, romantismo e realismo. Evolução artística, a música.

33. Educação no século XIX – Característicos gerais da repercussão do progresso das ciências e das revoluções mecânica e industrial sobre a educação, influência dos interesses nacionais, oficialização, obrigatoriedade e gratuidade do ensino, projeção á infância. Principais pedagogos e filósofos: Pestalozzi, vida e obra de Pestalozzi, movimento pestalozziano. Herbart, princípios essenciais de sua doutrina, movimento herbartiano. Froebel e os jardins da infância, movimento froebeliano. A escola popular alemã no século XIX. Educação na Inglaterra – H. Spencer, princípios essenciais de sua doutrina, movimento spenceriano. Horace Mann e a educação nos Estados Unidos.

II – Século XX

34. Crise na humanidade no século XX – A Grande Guerra, o tratado de Versailles e as conseqüências da Grande Guerra. A Liga das Nações. A Europa e o mundo depois da Grande Guerra. Problemas e crises do momento. Letras, ciências e artes. Aperfeiçoamento crescente

dos meios de comunicação, de transporte e de produção, descoberta do rádio, aviação. Alargamento de direitos, emancipação da mulher.

35. Educação no século XX – Sinopses e resumo das tendências educacionais, a partir da Renascença, tendências atuais. Estudo das organizações escolares: a) da Alemanha, b) dos Estados Unidos, c) da Inglaterra d) da Suíça, e) da Suécia, f) da França, g) da Argentina, h) do Uruguai, i) do Brasil. O normalismo e a sua evolução, a partir do século XIX – Pestalozzi, o moderno ensino normal e seu caráter técnico. Necessidade de adaptar a educação às novas condições de vida no mundo atual, learders desse movimento: Dewey, Kilpatrick, Kerschensteiner, Lay, Ferrière, Cousinet, Decroly e outros. A educação e o futuro da humanidade.

Bibliografia

Seignobos – Historie de la civilisation;
Wells. H. G. – Esquisse de l’histoire universelle;
Grozals – Historie de la civilisation;
Gonnard, R. – Histories des doutrines economiques;
Monroe, P. – Historie de la pedagogie;
Guex, François – Historie de l’instrution et de l’education;
Cubberley – The history education;
Daives – How to read history (MINAS GERAIS, 1933, p. 261-267)³⁶.

Constatamos que se trata de um programa bastante extenso, porém não há indicação da quantidade de aulas semanais para o seu ensino. Embora, na parte final, contemple conteúdos diretamente relacionados ao campo educacional, cujos estudos seriam realizados no segundo ano do curso de aplicação, parece-nos que os chamados *factos históricos* da história geral predominam, ou se sobrepõem quantitativamente em relação aos que tratam da educação, entre os diversos povos ou lugares, ao longo dos tempos. Além disso, é possível perceber a grande preocupação com a história da humanidade, posto que se adote o sistema de divisão do tempo histórico conforme o quadripartite francês e ainda ressalte que: “Todas as leis da história são aplicáveis à disciplina.” (MINAS GERAIS, 1933, p. 259). E são citadas duas “leis”: da evolução, e do tempo e espaço. São acompanhadas dos respectivos comentários os quais a seguir sintetizamos:

- Da evolução – todo facto histórico deve ser encarado como um processo contínuo de desenvolvimento, intimamente ligado a outros factos da mesma ou de diversas naturezas, que sobrevieram antes ou vieram depois, daí a grande liberdade conferida aos docentes na explanação do programa, que podem de mapa aberto, caminhar pela terra inteira, ou pelo tempo: do homem primitivo ao de nossos dias e

³⁶ Observação: foram mantidas as grafias dos nomes dos autores e das obras conforme constam no original, embora nos pareça que alguns deles sejam em outros portadores textuais grafados de forma diferente.

vice versa, mas é preciso fazer-se reviver realmente o passado, e assim evitar vesti-lo e colori-lo com as vestes e cores do presente, uma vez que, o homem (sob quaisquer aspectos: físico, social ou psíquico) não é o mesmo em cada época. Variam nelas as suas crenças, as suas ideias e diretrizes.

- Do tempo e do espaço – decorre desta “lei” a necessidade de se ter consciência de que todos os fatos históricos ocorreram em determinado tempo e em determinado lugar, que precisam ser identificados.

Alguns outros pontos nas instruções metodológicas aos docentes, responsáveis pelo ensino da disciplina, chamam atenção, por guardarem certa semelhança com as metodologias ainda em uso atualmente, mas cujos fundamentos estão ancorados nos princípios ativos e psicopedagógicos do escolanovismo. Dentre tais orientações destacamos as seguintes:

- Para trabalhar com noção do tempo recomendava-se o emprego da linha de tempo e de gráficos, para mostrar as distâncias ou os intervalos entre determinados fatos históricos;
- Quanto à localização dos fatos sugeria fazer-se a identificação do lugar em mapas especiais, ou mesmo nos comuns de geografia;
- Não se devia preocupar muito com as datas históricas, sob o argumento de que a marcha da humanidade é lenta, e assim os seus dias poderiam ser contados por séculos;
- Também não se devia preocupar muito com os fatos históricos, justificando que a menção a estes consistia em um roteiro, que não se obrigava a detalhá-los;
- Oferecia uma lista de material didático para o ensino de história, que incluía: objetos antigos, estereógrafos, gravuras, documentos históricos, mapas, gráficos, “charges”, tratados extensos da disciplina e, sobretudo as obras dos grandes historiadores e educadores: biografias, literatura da época, romances históricos, comprovadamente verídicos etc. (MINAS GERAIS, 1933, p. 259-61).

Quanto a um método para se ensinar história afirmava-se o seguinte: “Infelizmente, a história não é a química que só pode ser ensinada por um determinado método. Nela, o que se pode afirmar de mais certo é que cada professor é um método vivo e deve ensinar do modo mais compatível com a sua organização psíquica” (MINAS GERAIS, 1933, p. 260). Sugeria

algumas metodologias: o método de problema, que pressupunha, porém, a existência e funcionamento regular de uma boa biblioteca e de material didático abundante; o método de esquemas; o de conversa com os alunos; o de estudo dirigido pelo professor, e o de um livro texto que deveria ainda ser complementado por outras leituras.

Nesse sentido, sugeria-se aos docentes uma série de possibilidades e lhes dava liberdade para fazerem escolhas, quanto às ações pedagógicas a serem adotadas em suas aulas, exceto algumas: não se permitia ditar pontos (considerados a negação do ensino), nem limitar aos alunos o uso de compêndio único e, muito menos, decorar os conteúdos. Estes eram aspectos já defendidos anteriormente, na lei da reforma que instituiu a disciplina, em sintonia com princípios escolanovistas. E reforçando a ideia de que o melhor método consistia no bom desempenho de cada professor, sentenciava:

São ótimos os professores que tornam amadas as disciplinas que ensinam, ou que despertam nos alunos o desejo de estudá-las pela vida afora. [...]. Muito poderá a disciplina concorrer para a formação de vocações professorais. A par desta virtude máxima, possui ela ainda a de tornar venerados, [...] os tempos passados, e também a de criar a chamada consciência histórica ou capacidade de julgar com imparcialidade e justiça (MINAS GERAIS, 1933, p. 261).

Mediante todos esses aspectos, percebemos que a disciplina tanto na questão dos conteúdos, quanto dos fundamentos teóricos e metodológicos apresentava modificações, depois de apenas cinco anos de institucionalização. Isto possibilita considerar que algo não estava caminhando a contento, ou nas escolas, no que se refere ao ensino, ou no âmbito da direção do setor educacional do estado, no que se referem às pessoas que detinham o poder de determinar o que deveria ser ensinado. Assim, propuseram esta outra listagem de “conhecimentos considerados socialmente válidos” (GOODSON, 1995, p. 8) que se acompanhar por essas fundamentações e uma abordagem aos métodos de ensino mais ricos em detalhes. Porém, quanto aos conteúdos, reafirmamos, detinham-se mais sobre os fatos da história geral, com predomínio para os ocorridos no mundo ocidental (países europeus), do que sobre as questões educacionais; abordadas, sobretudo, a partir do pensamento de pedagogos ou filósofos.

A ambos os programas apresentados até esse ponto não foram atribuídos autoria, pois vieram por meio de dispositivos legais, mediante decretos dos ocupantes do Executivo mineiro: o governador e seu respectivo secretário da pasta da educação. Mas, certamente existiram autores, cujos nomes não foram declinados publicamente. E estes produziram os

programas pautados em determinados fundamentos relativos aos conhecimentos e às doutrinas históricas e educacionais em voga. Assim, pode-se questionar: quais visões históricas e/ou filosófico-educacionais informaram esse(s) autor(es) não identificado(s)? Quais as origens das influências por eles recebidas?

Nesse sentido observamos, inicialmente, as indicações bibliográficas de ambos os programas. Constatamos o predomínio de autores/historiadores de origem francesa, embora apareçam alemães, britânicos, e também teóricos escolanovistas (como o norte americano Dewey); depois, dentre os franceses, está Seignobos referência nos dois programas (de 1928 e 1933). O seu nome nos serviu de pista para buscar informações sobre o modo de se pesquisar, escrever e ensinar história nessa época em questão, uma vez que esse historiador está ligado à escola histórica denominada metódica.

A escola metódica surgiu na França nos fins da década de 1870 (portanto, contemporânea da corrente positivista) e dominou o ensino escolar e a investigação acadêmica até os anos de 1940. As regras aplicáveis à disciplina foram definidas no final do século XIX, por Charles Seignobos e Charles Victor Langlois. Mas, segundo Bourdé e Martin (s/d) os adeptos da escola metódica não tiraram inspiração do positivista francês Auguste Comte, mas do alemão Leopold Von Ranke. Pois, logo após a guerra franco-prussiana (1870-1871), vários jovens historiadores franceses – G. Monod, E. Lavissee, C. Jullian, Ch. Seignobos e outros – foram completar sua formação em centros de investigação e de ensino além-Reno, motivados pela crença de que a vitória da Alemanha poderia ser explicada pela perfeita organização das suas instituições. Assim, seria conveniente observar o vencedor para tirar lições com vista a uma futura revanche. Os postulados teóricos de Von Ranke deram origem a essa prática histórica realizada em França, cujas regras são assim enunciados:

1ª regra: incumbe ao historiador não julgar o passado nem instruir os seus contemporâneos mas simplesmente dar conta do que realmente se passou, *2ª regra:* não há nenhuma interdependência entre o sujeito conhecedor – o historiador – e o objeto do conhecimento – o fato histórico. Por hipótese, o historiador escapa a qualquer condicionamento social, o que lhe permite ser imparcial na percepção dos acontecimentos, *3ª regra,* A história – o conjunto das *resgestae* – existe em si, objetivamente, tem mesmo dada forma, uma estrutura definida, que é diretamente acessível ao conhecimento, *4ª regra:* a relação cognitiva é conforme a um modelo mecanicista. O historiador registra o fato histórico, de maneira passiva, como o espelho reflecte a imagem de um objecto, [...], *5ª regra:* a tarefa do historiador consiste em reunir um número suficiente de dados, assente em documentos seguros, a partir destes factos, por si só, o registro histórico organiza-se e deixa-se interpretar. [...]. Segundo Von Ranke, a ciência positiva pode atingir a objectividade e conhecer a verdade da história (BOURDÉ; MARTIN, s/d, p. 114). Grifos do original.

Devido a esse conjunto de regras, a escola metódica é freqüentemente chamada de positivista ou por vezes confundida com esta. Contudo, segundo Bourdê e Martin (s/d) são diferentes, pois, a autêntica história positivista foi definida por L. Bourdeau em, *A História e os historiadores: ensaio crítico sobre a história considerada como ciência positiva*, publicado em 1888. Como bom discípulo de A. Comte, L. Bourdeau coloca-se num plano filosófico, em que a história é a ciência dos desenvolvimentos da razão; tem por objeto a universalidade dos fatos que a razão dirige, ou de que sofre influência. E assim,

Fiel ao pensamento de A. Comte, L. Bourdeau fixa à história científica o objectivo de investigar as leis que presidem ao desenvolvimento da espécie humana. Estas leis podem ser classificadas em três grupos: 1) as leis de ordem, que mostram a semelhança das coisas; 2) as leis de relação que fazem com que das mesmas causas originem os mesmos efeitos; 3) a lei suprema, que regula o curso da história. Em suma, trata-se de uma filosofia da história firmemente determinista, pretendendo ao mesmo tempo reconstituir o passado e prever o futuro (BOURDÊ; MARTIN, s/d, p. 112-3).

Portanto, escrever e ensinar história a partir de uma visão baseada nos princípios derivados dos postulados do historiador alemão Von Ranke é diferente daqueles derivados do pensamento de A. Comte. Contudo, depois de observarmos as prescrições programáticas e metodológicas estabelecidas legalmente para o ensino de História da Civilização e da Educação no Curso de Aplicação das escolas normais de Minas Gerais, percebemos influências de ambas as matrizes de pensamento: o universalismo positivista, ao lado da crença dos metódicos na objetividade da pesquisa histórica, com possibilidade de “fazer-se reviver realmente o passado” (MINAS GERAIS, 1933, p. 259) “e conhecer a verdade da história” (BOURDÊ; MARTIN, s/d, p. 114), ao que se somavam, também, quanto ao aspecto metodológico do ensino, as ideias introduzidas pelo escolanovismo, revelando assim certo ecletismo consoante aos princípios que informavam os autores na produção desses programas mineiros.

Em realidade, para uma compreensão mais ampla sobre a configuração apresentada por esses programas e das influências estrangeiras de que eles resultaram necessitaria de um estudo mais sistemático e aprofundado, em que se identificassem outros aspectos ligados a cada uma dessas correntes de ideias. Mas, isto está além de nosso propósito nesta pesquisa. Assim, convém esclarecer que mencionamos esta questão em nosso texto, pois essa proposta de mudança no programa se trata de um fato ocorrido na trajetória da cadeira de *História da civilização, particularmente história dos métodos e processos de educação*. Todavia, como na Escola Normal Oficial de Uberaba não se conseguiu fontes que informassem sobre o seu

ensino, não se possui a dimensão sobre o impacto causado por tais modificações. No entanto, os registros dessa trajetória prescritiva da disciplina são importantes, pois poderemos, quando for tratar do seu ensino, a partir de 1950, verificar se o programa então desenvolvido aproximou-se mais do primeiro (de 1928) ou deste segundo (de 1933), uma vez que ambos o antecederam.

4.2 Mudanças na organização do ensino normal brasileiro e mineiro: Lei Orgânica do Ensino Normal e sua regulamentação estadual

A despeito das renovações influenciadas pelos princípios do movimento das Escolas Novas que, desde a década de 1920, no plano interno de cada estado, vinham permeando reformas (parciais, diacrônicas, regionalizadas e desiguais) no setor educacional, na década de 1930, mediante as novas circunstâncias relativas à organização nos âmbitos socioeconômicos e políticos do País, a educação será alvo de debates, contendas, impasses, tensões, negociações, (XAVIER, 1999) e começará a tomar novos rumos³⁷, com prolongamentos nas três décadas seguintes, seja quanto aos embates, ou quanto às modificações.

Entre 1930 e 1938, observamos certa superposição de ações governamentais no setor educacional, pois, enquanto no espaço próximo, da Escola Normal Oficial de Uberaba, buscava-se consolidar uma reforma proposta por Antônio Carlos Ribeiro (governador) e Francisco Campos (Secretário do Interior), baixada em 1928, mas reeditada em 1930; já em 1933, outro governador, Olegário Maciel, secretariado por Guerino Casasanta, propunham novos programas de ensino, dentre os quais um, em especial, para a disciplina *História da Civilização e particularmente dos métodos e processos de educação*. Simultaneamente, no âmbito do País, o Governo Provisório de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) que foi ocupado Francisco Campos (então já atuando na esfera federal do poder). Este introduziu mudanças que consistiram nos primeiros passos na direção do estabelecimento de certa centralização e unificação de princípios gerais para o setor educacional brasileiro. No decorrer das décadas de 1930 e 1940, em meio às contendas, encabeçadas pelos Pioneiros da Educação Nova e pelos grupos conservadores (principalmente representantes da Igreja Católica), a atuação do MESP se fez presente no sentido de se estabelecer e consolidar um plano nacional de educação.

³⁷ Ver em ROMANELLI, 1978; XAVIER, 1999; GHIRALDELLI JR., 2000.

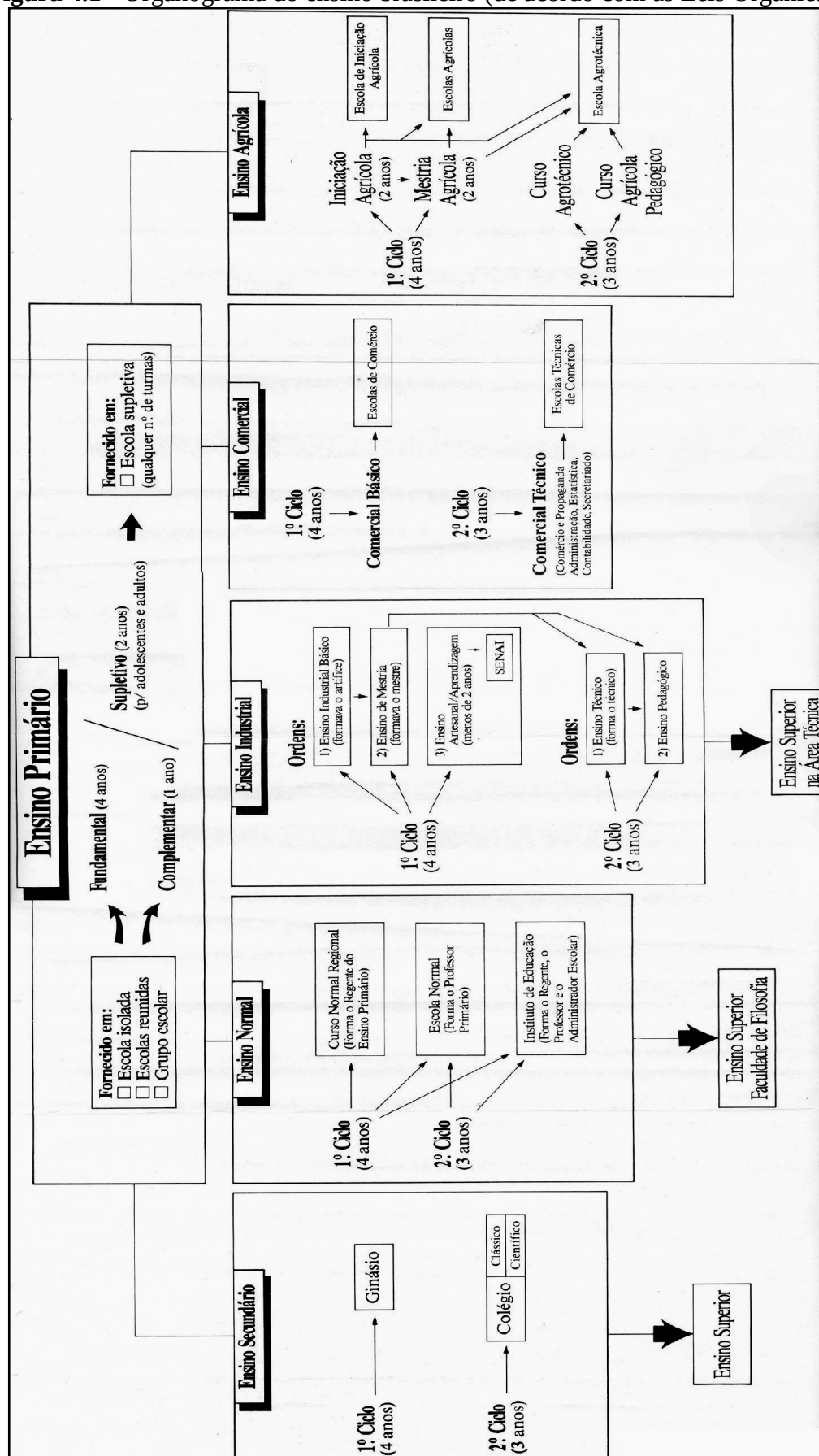
A partir de 1942, ainda sob o regime ditatorial do Estado Novo, o setor educacional brasileiro começou a ser reformado, não de maneira integral, mas mediante as chamadas *Leis Orgânicas*³⁸, ou *Reformas Capanema*, compostas por um conjunto de decretos-leis, baixados com intervalos aleatórios de tempo e direcionados a setores específicos, constituindo-se em reformas parciais, referentes aos ensinos: industrial, comercial, agrícola, secundário, normal e primário. (Ver o *Organograma do ensino brasileiro*, de acordo com as Leis Orgânicas – **Figura 4.1**). A iniciativa coube ao Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema³⁹, no cargo desde 1934 (ou seja, desde a fase Constitucional da Era Vargas). Nos três últimos anos da ditadura Vargasista, foram baixados quatro decretos-leis e, após a queda desse governante – já em 1946, durante o Governo Provisório do Presidente José Linhares assessorado no Ministério da Educação por Raul Leitão da Cunha –, outros quatro, entre os quais os direcionados aos ensinos, primário e normal.

Parte desse período coincide com o tempo em que a Escola Normal Oficial de Uberaba esteve desativada (de 1938 a 1947). Todavia, esta foi uma fase de concretização de muitas mudanças em âmbito nacional, com reflexo direto nos estados. Assim, quando a instituição uberabense reabriu, o modelo de ensino normal já havia passado por marcantes modificações devidas à Lei Orgânica do Ensino Normal.

³⁸ Os decretos-lei que contém as Leis Orgânicas do ensino são os seguintes: Fase Vargas/Capanema: a) Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; b) Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942: Cria o Serviço Nacional de aprendizagem Industrial; c) Decreto-Lei n.º 4.244, de 09 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial. No Governo Provisório pós Vargas: a) Decreto-Lei n.º 8.529, de 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; b) **Decreto-Lei n.º 8.530, de 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal**; c) Decretos-Lei n.º 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946: criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, d) Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola (ROMANELLI, 1978, p. 154). Grifo nosso.

³⁹ **Breve biografia de Gustavo Capanema** – Gustavo Capanema Filho nasceu em Pitangui (MG), no dia 10 de agosto de 1890, cidade onde iniciou os seus estudos elementares, transferindo-se, em seguida, para colégios renomados de Belo Horizonte para cursar o secundário. Em 1920 ingressou na Faculdade de Direito de Minas Gerais, bacharelando-se em 1924. Retornou a Pitangui onde permaneceu até 1929, tempo em que advogou, e simultaneamente, lecionou na Escola Normal. Sua carreira no campo da política começou a partir daí, quando retornou a Belo Horizonte para ocupar o cargo de Oficial de Gabinete de Olegário Maciel. Deste cargo passou ao se Secretário do Interior e Justiça. Com a morte desse governador, em 05 de setembro de 1933, Capanema ocupou interinamente o cargo de Interventor Federal de Minas Gerais. Em 26 de julho de 1934, logo após a eleição indireta de Vargas foi nomeado para a pasta da Educação e Saúde Pública, cargo que ocupou até a queda do Estado Novo, em 1945. Durante a ditadura do Estado Novo (1937-45), teve dois comportamentos: primeiro, manifestou-se favorável ao novo regime e comprometeu-se a reorientar o sistema educacional no sentido de transformá-lo em ‘instrumento do estado,’ ou seja, defendia que a educação deveria formar o cidadão sintonizado com as bases ideológicas da nação; depois, nos anos iniciais da década de quarenta, época da elaboração das Leis Orgânicas, quando o regime ditatorial foi perdendo intensidade, mudou o discurso e adotou as ideias como, ‘educar para a Pátria’ e ‘formar o cidadão consciente’. Após deixar o Ministério da Educação foi eleito deputado federal, por vários mandatos, e depois senador. Em 31 de março de 1964 apoiou o golpe militar. Fez parte da Arena. Faleceu no Rio de Janeiro em 14 de março de 1985 (Cf. HORTA, 2002, p. 429).

Figura 4.1 - Organograma do ensino brasileiro (de acordo com as Leis Orgânicas).



Fonte: Ghiraldelli Júnior (2000 - Apêndice entre pp.84-5).

Por meio do Decreto-Lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946 – a Lei Orgânica do Ensino Normal⁴⁰ – ficavam estabelecidos os fundamentos nacionais relativos a esse tipo de curso, mas cabia aos estados, como unidades da federação, a obrigação de normatizar o desenvolvimento e o planejamento para efetivação desses cursos, nos respectivos territórios, por meio de regulamentos específicos, conforme os termos prescritos nas “Disposições finais” da lei em questão:

Art. 54. – Não poderão receber auxílio à conta do Fundo Nacional de Ensino Primário, as unidades federadas que não providenciarem nos termos do presente decreto-lei, quanto ao planejamento e desenvolvimento da rede de ensino normal, que lhes caberá manter, a fim de que a expansão de seu sistema escolar primário não venha a ser prejudicada por escassez de pessoal docente devidamente habilitado. Parágrafo único. Para os efeitos do que se dispõe neste artigo, os órgãos de administração do ensino normal, em cada unidade federada, se articularão com os órgãos próprios do Ministério da Educação e Saúde, aos quais farão enviar a legislação existente e a legislação que lhe for acrescida, bem como até 30 de março de cada ano, sucinto relatório sobre das atividades do ensino normal do ano anterior (LEI ORGÂNICA..., 1946, p. 9-10).

As leis referentes aos ensinos, primário e normal, em geral, são imbricadas, dadas as especificidades da formação do docente primário – o normalista – esses níveis se entrelaçam e complementam-se. As Leis Orgânicas de ambos os cursos foram promulgadas no mesmo dia e tiveram os mesmos efeitos administrativos: “[...], centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas [...] em todo o território nacional” (ROMANELLI, 1978, p.163). Com isso, os cursos normais seriam mais uniformizados no âmbito de todo o País e, possivelmente, apresentariam mais semelhanças entre cada estado do que diferenças. Quanto às diretrizes básicas do ensino normal, determinadas pela Lei Orgânica, vejamos alguns pontos mais significativos: o decreto é relativamente curto, contém cinquenta e sete artigos, distribuídos por seis capítulos com cinco títulos que contemplam os seguintes temas:

- I) Das bases da organização do ensino normal,
- II) Da estrutura do ensino normal,
- III) Da vida escolar,
- IV) Da administração e organização do ensino normal,
- V) Das medidas auxiliares,

⁴⁰ LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL - Decreto-Lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em: 19/06/2009.

As bases de organização do ensino normal (classificado como ramo de segundo grau) assentaram-se sobre as seguintes finalidades: “1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (LEI ORGÂNICA, 1946, p. 1).

Para o alcance dessas finalidades, esse ramo de ensino seria ministrado em dois ciclos:

I) Primeiro Ciclo – para formar os regentes de ensino primário, cujo curso seria de quatro anos, em continuidade ao primário, e com um currículo mais simples⁴¹ que priorizava a formação geral, pois as disciplinas de formação profissional se restringiam às cadeiras de Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino, ministradas somente no quarto ano;

II) Segundo Ciclo – visava titular o professor primário, após três anos de estudos a serem realizados depois da formação geral adquirida no curso ginasial. Assim, possuía esse ciclo, um currículo mais aprofundado em termos de conteúdos de formação profissional, ministrados desde a série inicial, em conformidade com o que estabelecia o Artigo 8º:

O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas: Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos. Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos. Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) *História e filosofia da educação*. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos (LEI ORGÂNICA, 1946, p. 3). Grifo nosso.

Esses dois tipos de cursos requeriam estabelecimentos escolares diferenciados, para isso a Lei previa três tipos: a) as escolas onde funcionariam os cursos normais regionais de primeiro ciclo; b) as Escolas Normais destinadas a ministrar o curso de segundo ciclo e, simultaneamente o ciclo ginasial do ensino secundário; e, c) os Institutos de Educação, onde

⁴¹ Disciplinas do currículo do curso de regentes de ensino primário: Primeira série: Português, Matemática, Geografia Geral, Ciências naturais, Desenho e caligrafia, Canto orfeônico, Trabalhos manuais e economia doméstica, e Educação física. Segunda série: Português, Matemática, Geografia do Brasil, Ciências naturais, Desenho e caligrafia, Canto orfeônico, Trabalhos manuais e atividades econômicas da região, e Educação física. Terceira série: Português, Matemática, História Geral, Noções de anatomia e fisiologia humanas, Desenho, Canto orfeônico, Trabalhos manuais e atividades econômicas da região, e Educação física, recreação e jogos. Quarta série: Português, História do Brasil, Noções de Higiene, *Psicologia e pedagogia*, *Didática e prática de ensino*, Desenho, Canto orfeônico, educação física, recreação e jogos (LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL, 1946, p. 2). Grifo nosso

além dos cursos próprios de uma escola normal, seriam ministrados cursos de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

Decorre do exposto duas observações: haveria no currículo da terceira série do curso normal de segundo ciclo a disciplina denominada “História e filosofia da educação”. Esta consistia, inicialmente, para Minas, em uma mudança de nomenclatura da disciplina que, nos cursos normais desse estado fora chamada História da Educação e fazia parte da cadeira de “História da Civilização e particularmente dos métodos e processos de educação”. A segunda observação refere-se ao fato de que, a Escola Normal Oficial de Uberaba, configurou-se como escola de segundo ciclo, portanto seu currículo seria conforme as diretrizes nacionais expressas no decreto-lei em questão.

Devido ao fato de atribuir-se a cada unidade da federação as regulamentações mais específicas para o funcionamento do ensino normal, em Minas, no mesmo ano desse decreto-lei federal, verificamos a existência de decretos-leis estaduais em cumprimento a tal atribuição, dentre os quais citamos:

- Decreto-Lei nº 1.666, de 28 de janeiro de 1946 – conforme descreve o preâmbulo: “Transforma a Escola Normal de Belo Horizonte em Instituto de Educação de Minas Gerais” –, em que se regulamentavam os currículos dos cursos que seriam oferecidos: ginásial, segundo ciclo do ensino normal e os cursos de Especialização e Administração Escolar, bem como, previa o funcionamento, anexo, de um Grupo Escolar e um jardim de infância (MINAS GERAIS, 1946, p. 76-80). Para o curso normal de segundo ciclo, foi mantido o currículo prescrito na Lei Orgânica do Ensino Normal.
- Decreto-Lei nº 1.873, de 28 de outubro de 1946 - o Interventor Federal⁴² promoveu uma adaptação do ensino normal no Estado aos princípios e normas da Lei Orgânica do Ensino Normal, em que acatava tudo o que esta prescrevia, mas também regulamentava alguns aspectos não previstos, como o seguinte: “Art. 10 – Enquanto não forem formulados pelo Ministério da Educação e Saúde as bases e orientação metodológica, os programas e horários das aulas das diversas disciplinas nas escolas normais serão os adotados pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, [...]” (MINAS GERAIS, 1946, p. 300). Portanto, a essa instituição era conferida uma posição de

⁴² O Interventor Federal era Júlio Ferreira de Carvalho, secretariado por Tristão Ferreira da Cunha, conforme assinatura ao final do decreto-lei nº 1.873, de 28 de outubro de 1946 (MINAS GERAIS, 1946, p. 303).

referência perante as demais escolas normais do estado, papel semelhante ao que, em outras épocas, fora desempenhado sob a rubrica de Escola Normal Modelo da Capital.

Nesse decreto em questão, nas *Disposições transitórias* (artigo 22), foi instituído um curso de “acomodação”, que consistiu em uma espécie de transição a ser observada nas escolas então existentes, para que os alunos que estavam cursando o normal nos moldes anteriores – da reforma de Antônio Carlos e Francisco Campos de 1928, dividido em fases: Adaptação, Preparatório ou Normal de Primeiro Grau e Curso de Aplicação – se adequassem, num período de três anos, ao novo formato⁴³.

Depois dessas duas normatizações regulamentares, outra lei que nos parece a mais significativa para esta pesquisa é a que restabelece a Escola Normal Oficial de Uberaba (Lei nº 284, de 23 de novembro de 1948), em cujo texto lê-se:

O povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou e eu, em seu nome, sanciono a seguinte lei: Art. 1º - Fica revogado o disposto no artigo 1º do Decreto-Lei nº 63, de 15 de janeiro de 1938, e restabelecida a vigência do decreto nº 8.245, de 15 de fevereiro de 1928, no que dizem respeito à Escola Normal de Uberaba. Art.. 2º - *O estabelecimento cujo ensino é restabelecido por esta lei* funcionará nos termos do Decreto-Lei nº 1.873, de 28 de outubro de 1946. Art. 3º *Serão aproveitados os funcionários em disponibilidade que serviram na antiga Escola Normal de Uberaba, [...]*. Art. 5º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições e contrário. [...], Belo Horizonte, 23 de novembro de 1948. Milton S. Campos/Abgar Renault/ José de Magalhães Pinto (MINAS GERAIS, 1948, p. 185-6). Grifo nosso.

Alguns aspectos dessa lei requerem comentários com vistas a esclarecer pontos específicos:

- Os decretos revogados e restabelecidos mencionados no primeiro artigo referem-se respectivamente, ao de criação desta escola em 1928, e ao de supressão em 1938;

⁴³ Nesse ponto relembremos que, na reforma do ensino normal instituída em 1928, por Francisco Campos, em Minas, quanto à estrutura geral do curso havia uma divisão em dois graus. No caso específico do segundo grau, este era redividido em três cursos ou etapas: Adaptação, de dois anos; Preparatório, de três anos; e Aplicação, de dois anos; somando-se para concluí-lo sete anos de estudos. O normal de primeiro grau seria feito em cinco anos, cuja primeira etapa consistia no curso de Adaptação, fase comum aos dois graus, seguido do normal propriamente, feito em três anos. Para o ingresso em cada uma destas etapas havia uma idade específica, respectivamente: onze, treze, e dezesseis anos; além disso, exigia-se ter cursado e sido aprovado na fase anterior. Esse ainda era o modelo de curso que prevalecia em Minas, por ocasião das mudanças propostas pela Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946.

- O decreto citado no segundo artigo, que normatizaria o funcionamento da escola então restabelecida, refere-se àquele que regulamentou, em Minas Gerais, a Lei Orgânica do Ensino Normal (acima comentado);
- A data de publicação dessa lei se deu em descompasso com o funcionamento da Escola Normal Oficial de Uberaba, ou seja, a instituição iniciou suas atividades ainda no primeiro semestre de 1948. Conforme registram documentos do acervo da instituição, em maio foram publicados os editais de inscrição, seleção e matrículas aos alunos, em junho iniciaram as aulas propriamente,
- Os termos sobre os quais se fundamenta a lei, ou seja, a questão de se tratar de restabelecimento da escola suprimida, ao que acrescentamos ainda, o fato de aproveitar os professores e funcionários da antiga escola reforçam nossa visão de que, a partir de 1948 teria continuidade, embora sob nova configuração legislativa, a história dessa instituição uberabense de ensino normal, já iniciada entre 1928 a 1938, época em que era submetida tão somente às normas provenientes do estado, mas foi quando tal instituição escolar começou a criar uma identidade histórica positiva, fez o seu nome e exerceu influências no âmbito do setor educacional local e regional, por meio dos (as) normalistas que formou.

Sob a perspectiva da continuidade da trajetória histórica dessa instituição escolar uberabense, na terceira parte desta pesquisa abordaremos primeiramente o perfil histórico da Escola Normal Oficial de Uberaba para dar a conhecer sua identidade de 1948 a 1970, para em seguida, tratarmos da história da disciplina História e Filosofia da Educação, nos plano das prescrições legislativas e do ensino, em termos das práticas pedagógicas realizadas por professores identificados, com base em documentação mais direta e específica.