

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social

Rita de Cássia Oliveira Ferreira

**A ESCOLA NORMAL DA CAPITAL: INSTALAÇÃO E
ORGANIZAÇÃO (1906-1916)**



Belo Horizonte
2010

Rita de Cássia Oliveira Ferreira

**A ESCOLA NORMAL DA CAPITAL: INSTALAÇÃO E
ORGANIZAÇÃO (1906-1916)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Cynthia Greive Veiga.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação
2010

Dissertação intitulada “A Escola Normal da Capital: instalação e organização (1906-1916)”, de autoria da mestrandia Rita de Cássia Oliveira Ferreira, defendida em 07 de julho de 2010, pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª. Dr^ª. Cynthia Greive Veiga
Faculdade de Educação/UFMG – Orientadora

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho
Faculdade de Educação/UFMG – Titular

Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/CEFET-MG – Titular

Prof^ª. Dr^ª. Thais Nívia de Lima e Fonseca
Faculdade de Educação/UFMG - Suplente

Prof^ª. Dr^ª. Maria do Carmo Xavier
Pontifícia Universidade Católica/ PUCMINAS - Suplente

Aos meus pais, Raymundo e Maria Regina (*in memoriam*) pela vida e pela forma admirável com que me ensinaram a amar as pessoas.

Aos meus filhos, Matheus e Giovanna pela cumplicidade e pelo amor, nas tantas mudanças vocês foram o ponto de equilíbrio para iniciar, percorrer e finalizar essa trajetória....

AGRADECIMENTOS

Para chegar até aqui contei com o apoio decisivo de muitas pessoas. Meus agradecimentos fundamentais e emocionais àqueles (as) que fizeram a diferença nessa trajetória:

A professora e orientadora Cynthia Greive Veiga, um agradecimento muito especial, pela oportunidade, acolhimento e confiança no desenvolvimento do trabalho, e por ter compartilhado comigo com tanta generosidade seu conhecimento e sua experiência de pesquisadora.

Professor Irlen Antônio Gonçalves, por acompanhar meu processo de formação desde a iniciação científica, e por ter sido aquele que aguçou o meu interesse pela história da educação e pela pesquisa. Agradeço pelas inúmeras possibilidades de diálogo, pelas sugestões desafiadoras para a minha trajetória acadêmica e por ocasião do exame de qualificação. Tenha a minha admiração como forma de reconhecimento.

Agradeço aos professores Luciano Faria Filho, Irlen Gonçalves, Thais Nívia e Carminha pelo aceite de participar da banca, pelos direcionamentos, indicações e pelas contribuições à pesquisa.

Aos professores e amigos (as) do Gephe, agradeço pela recepção carinhosa, pela convivência nos congressos e encontros. E, especialmente a Hércules, Carolina, Verona e Alexsandra, que de formas diferentes contribuíram no percurso do trabalho. Enfim pelo estímulo, carinho e alegria que tornou o espaço científico mais prazeroso e humano!

À equipe do Projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil, pelos diálogos, aprendizados e pela possibilidade de produzir um programa de rádio.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação e à Faculdade de Educação da UFMG: coordenadores, professores, colegas, funcionários.

Aos funcionários do Arquivo Público Mineiro, por sua presteza e cortesia no atendimento.

Aos funcionários do Instituto de Educação, obrigada pelas indicações, pelo interesse e ajuda na procura das documentações. A diretora do IEMG, professora Marília Sárti, obrigada pela recepção, e pela permissão em me deixar revirar os arquivos, os porões em busca das fontes, e pela ajuda a realização da presente pesquisa.

Agradeço aos todos os funcionários do Museu da Escola do Centro de Referência do Professor. Especialmente a Nelma e ao Luiz Tomich pelo incentivo, dicas e solidariedade.

Aos meus pais, Raymundo e Maria Regina (*in memoriam*), por me tornarem uma pessoa digna, por me ajudarem com suas histórias de vida a traçar a minha história de vida. Exemplos de dignidade, força, coragem e ética!

Aos meus queridos filhos, Matheus e Giovanna, pela paciência, compreensão, estímulo, apoio e amor em todos os momentos. Além disso, ajudaram-me a ver novas faces de mim mesma...Esperança de um futuro mais bonito, que sejam pessoas felizes e íntegras!

Ao Jorge irmão querido, obrigada pelo apoio e incentivo, pela solidariedade que não falta, e por me fazer acreditar e lutar pelos meus sonhos. Pelo carinho nas muitas chegadas e partidas do Rio de Janeiro, pelas histórias das minhas origens, e pelo aguardo ansioso do meu retorno...

Ao Damiro, meu maior incentivador nas aflições do processo, companheiro ímpar, com quem compartilho, com entusiasmo, meus sonhos, pelo apoio irrestrito e constante. Pela ajuda na busca das fontes, leitura e formatação do texto. Pelo amor e dedicação sem reservas e pelo cuidado. Na presença ou nas saudades, sempre um porto seguro!

A Valquíria amiga especial que dividiu as alegrias e preocupações da graduação, com quem tanto aprendi e compartilhei da vida em Belo Horizonte. A Raquel e Virgínia companheiras sempre presentes, obrigada pelo apoio no decorrer do mestrado. Companheiras de tudo e para tudo!

Não sei... Se a vida é curta
Ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:
 Colo que acolhe,
 Braço que envolve,
 Palavra que conforta,
 Silêncio que respeita,
 Alegria que contagia,
 Lágrima que corre,
 Olhar que acaricia,
 Desejo que sacia,
 Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,
 É o que dá sentido à vida.
 É o que faz com que ela
 Não seja nem curta,
 Nem longa demais,
 Mas que seja intensa,
Verdadeira, pura... Enquanto durar.

(Saber Viver - Cora Coralina).

RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar o processo de instalação, funcionamento e organização da Escola Normal da Capital entre os anos de 1906 a 1916, na cidade de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais. O foco desta pesquisa é a análise do ensino normal nesta instituição escolar, por meio da investigação histórica de seu funcionamento, organização administrativa e pedagógica. Para análise foram discutidas as seguintes categorias: currículo, espaços e tempos escolares e os sujeitos presentes na trama que organiza a instituição. O momento de instalação da escola normal em Belo Horizonte foi de intensas mudanças e acontecimentos no campo educacional, destaca-se entre outras a formulação de uma proposta de formação de professores fundamentada por uma concepção de educação escolar integrada aos debates republicanos e civilizadores. Na recém-construída cidade de Belo Horizonte, capital mineira, esperava-se, através da escola e da atuação do professor primário, a difusão do ideário de urbanização e civilização da população. Mas também as propostas para a criação da Escola Normal da Capital se desenvolveram em comunhão com o debate sobre a formação dos professores da época, que circulavam em outros estados brasileiros. Para a investigação da instauração da escola normal foi analisada a reforma de ensino primário e normal em Minas Gerais, autorizada pela Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, que buscou uma nova organização escolar para o ensino primário e normal. Com essa lei, foram definidas novas exigências para a formação daqueles que estariam atuando na nova organização escolar, buscando superar a situação do ensino encontrada nas escolas mineiras. O recorte temporal da pesquisa é o período de 1906 a 1916, datas referentes ao ano de decretação da legislação que autorizou o governo mineiro a criar a escola normal, até 1916 com a uniformização do ensino normal em todo o estado de Minas Gerais. Diferentes fontes documentais foram consultadas: legislações educacionais, relatórios dos Secretários do Interior, mensagens dos Presidentes do Estado, documentação específica da Escola Normal da Capital encontrada nos arquivos do Instituto de Educação, e no Arquivo Público Mineiro. Para a organização do texto desenvolvemos três capítulos, no primeiro abordamos sobre o estabelecimento das primeiras escolas normais nas províncias e/ou estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, no período imperial e início da República. No segundo verificamos a representação constituída sobre os professores primários com a reforma de 1906, e a organização administrativa e pedagógica da Escola Normal da Capital. No terceiro priorizamos as principais mudanças ocorridas na escola normal, especificamente em relação aos espaços e tempos, os conhecimentos e as práticas dessa instituição, com a primeira alteração regulamentar de 1910 até o ano de 1916 quando acontece a uniformização do ensino normal. Concluiu-se que a criação da Escola Normal da Capital buscou superar o modelo de formação docente do período imperial, e que seu órgão deliberativo, a Congregação foi um avanço em relação aos modos de decisões político-pedagógica anteriores por incorporar os professores da escola nas discussões e deliberações relativas ao funcionamento da instituição. Observa-se, contudo, que o processo de instalação e o funcionamento da Escola Normal da Capital não se fizeram sem tensões. Embates e contradições permearam tanto o ideário e as expectativas postas à própria formação docente em relação às melhorias para o ensino primário, quanto ao processo de criação, instalação e funcionamento da Escola Normal da Capital.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to analyze the process of installation, operation and organization of the Capital Normal School between the years 1906 to 1916, in Belo Horizonte, state capital of Minas Gerais. The focus of this research is the analysis of the normal teaching in this educational institution, through historical investigation of its operation, administrative and pedagogical. For the analysis discussed the following categories: curriculum, school spaces and times and the subjects present in the story that organizes the institution. The rate of establishment of the normal school in Belo Horizonte was intense changes and developments in the educational field, stands out among others to formulate a proposal for teacher training based on a conception of academic education integrated with the Republican debates and civilizing. In the newly built city of Belo Horizonte, Minas Gerais capital, it was hoped, through school and primary teacher performance, the dissemination of the ideals of civilization and urbanization of the population. But also the proposals for the creation of the Capital Normal School evolved into communion with the debate on teacher training at the time, that circulated in other states. To investigate the establishment of normal school was analyzed to reform primary and normal in Minas Gerais, authorized by Act No. 439 of September 28, 1906, which sought a new school organization for the primary and normal. With this legislation, new requirements were set for the training of those who would be acting in the new school organization, seeking to overcome the educational situation in schools located in Minas Gerais. The time frame of the research is the period from 1906 to 1916, dates for the year of enactment of legislation authorizing the government to create mining the normal school until 1916 with a uniform standard of education throughout the state of Minas Gerais. Different documentary sources were consulted: laws, reports of the Secretaries of Interior, messages of Presidents of the State, specific documentation of the Normal School of the Capital found in the archives of the Institute of Education, and Public File Miner. For the organization of the text developed three chapters, the first approached about the establishment of the first normal schools in the provinces and / or states of Rio de Janeiro, Sao Paulo and Minas Gerais in the imperial period and early Republic. In the second we find the representation made on primary school teachers with the reform of 1906, and the administrative and teaching at the Normal School of the Capital. In the third prioritized the major changes in the normal school, specifically in relation to space and time, knowledge and practices of each institution, with the first regulatory change of 1910 until the year 1916 happens when the normal school uniform. It was concluded that the creation of the Capital Normal School tried to overcome the model of teacher education of the imperial period, and that its deliberative body, the Congregation was an improvement over the methods of previous educational policy decisions to incorporate the school teachers in discussions and deliberations concerning the operation of the school. It is noted however that the process of installation and operation of the Capital Normal School had their tensions. Conflicts and contradictions permeated both the ideals and expectations placed on their own teacher training in relation to improvements to primary education, as the process of creation, installation and operation of the Normal School of the Capital.

LISTA DE QUADROS

QUADRO I	Distribuição das matérias para cada ano do curso da Escola Normal da Capital em 1907	82
QUADRO II	Quadro de professores e cadeiras da Escola Normal da Capital em 1907	86
QUADRO III	Distribuição diária e semanal das matérias do curso da Escola Normal da Capital em 1907	95
QUADRO IV	Quadro de horário do curso normal em 1907	96
QUADRO V	Distribuição das cadeiras da Escola Normal da Capital em 1911	116
QUADRO VI	Quantidade de aulas semanais na Escola Normal da Capital	117
QUADRO VII	Cadeiras e professores da Escola Normal da Capital em 1910	119
QUADRO VIII	Matérias de ensino distribuídas pelos quatro anos da Escola Normal da Capital em 1910	121
QUADRO IX	Cadeiras e professores da Escola Normal da Capital em 1916	132
QUADRO X	Quantidade de alunas matriculadas na Escola Normal da Capital	139
QUADRO XI	Matrícula e desempenho das alunas	140

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Edifício do Tribunal da Relação na década de 1910	80
FIGURA 2	Rua da Bahia	94
FIGURA 3	Avenida Afonso Pena na década de 1910	107
FIGURA 4	Escola Normal da Capital	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	29
AS ESCOLAS NORMAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE	
1.1. A formação docente e a instauração das escolas normais	31
1.2. A institucionalização das primeiras escolas normais no Brasil	34
1.3. As escolas normais no Brasil no início da República	44
1.4. A instrução primária em Minas Gerais no início da República	54
CAPÍTULO II	
A REFORMA DO ENSINO NORMAL DE 1906 EM MINAS GERAIS E A FUNDAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DA CAPITAL	61
2.1. A reforma de 1906 e a representação sobre o professor primário	63
2.2. A fundação da Escola Normal da Capital	75
2.3. A organização administrativa e pedagógica da Escola Normal da Capital	85
CAPÍTULO III	104
A CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DA CAPITAL	
3.1. Espaços e tempos da Escola Normal da Capital na primeira alteração regulamentar	106
3.2. Conhecimentos e práticas da Escola Normal da Capital	118
CONCLUSÃO	142
REFERÊNCIAS	147

INTRODUÇÃO

“[...] para a formação do professorado mineiro carece de ser remodelado e refundido o ensino do Estado. Em nosso parecer, a reforma deve suprimir todos intitutos existentes, alguns dos quais imprestáveis, e criar um só estabelecimento congênere na Capital do Estado. Anexo a esse estabelecimento deve funcionar uma escola modelo agrupada, donde resultará a supressão das escolas isoladas”.

Oliveira (1902, p.181).

Foi desse modo que o inspetor Estevam de Oliveira apresentou a necessidade de criação da Escola Normal da Capital, tendo em vista o ensejo de uma melhor formação dos professores primários, fator imprescindível para o progresso da instrução pública primária em Minas Gerais. Assim, em seu relatório “Reforma de Ensino Público Primário e Normal em Minas” (OLIVEIRA, 1902), ele desenvolveu os princípios de formação docente para o progresso da instrução pública primária no estado e para a criação da Escola Normal da Capital, o que foi retomado na reforma do ensino de 1906. Esta Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, autorizou o Governo João Pinheiro a reformar o ensino primário e normal e propôs uma nova organização desses níveis de instrução no estado, sendo a regulamentação do ensino normal estabelecida pelo Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906. A nova Escola Normal da Capital foi instalada em Belo Horizonte, no ano de 1907 acompanhando o conjunto da reforma da instrução primária.

Nesta dissertação de mestrado, proponho-me a analisar o processo de instalação, funcionamento e organização da Escola Normal da Capital entre os anos de 1906 a 1916. Nas sociedades ocidentais, o problema da formação dos professores esteve presente de diferentes modos, mas sempre voltados para a criação de instituições específicas. Na França, por exemplo, a formação do professor foi institucionalizada por meio de iniciativas religiosas do

abade francês Charles Démia, em Lyon, e por La Salle, em Paris, nos fins do século XVII. Posteriormente, foi instaurada uma escola normal estatal, proposta por Joseph Lakanal, por volta de 1794, com o objetivo de formar professores leigos, diante da finalidade de “ensinar a arte de ensinar” (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008, p.14).

No Brasil, as primeiras escolas normais surgiram após o Ato Adicional à Constituição do Império, de 1834, quando o ensino elementar se tornou responsabilidade das províncias que, em consequência, também deviam cuidar do preparo de seus professores. A primeira escola normal brasileira foi instalada, em 1835, na província do Rio de Janeiro, em Niterói. Posteriormente, instalaram-se escolas normais nas províncias de Minas Gerais e de São Paulo.

O Brasil, no início do século XX, integrou as novas experiências educacionais em desenvolvimento nos contextos europeus e norte-americanos. Com isso, investia-se na modernização do país, por meio da renovação do ensino, da implantação de instituições educativas comprometidas com os ideais republicanos. Dessa forma, esse foi um período de diversas ações governamentais locais, voltadas para o desenvolvimento da instrução primária. Observa-se um intenso debate acerca do problema do magistério, que versava sobre a necessidade de formar professores competentes. Verificamos que, em um primeiro momento, pretendia-se que as escolas normais preparassem professores para desenvolver as habilidades de ler, escrever e contar. Mais tarde, foram sendo estabelecidas novas exigências para a formação do professor, que deveria ter o domínio de novos conteúdos, embasado nas ciências e no positivismo.¹

¹ O positivismo pedagógico desenvolveu-se primeiro na França, com Comte, e depois se rearticulou na Inglaterra entre Herbert Spencer (1820-1903) e Stuart Mill (1806-1873), por fim, difundiu-se em toda a Europa. O positivismo exalta a ciência e a técnica, o progresso em primeiro lugar, nutre-se da mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais (CAMBI, 1999, p. 466).

Após a instauração da República, em 1889, as elites políticas empenharam-se em construir uma nação republicana e constituir uma população urbana e trabalhadora, na qual cabia à escola educar e instruir. Dessa forma, os debates sobre a formação docente demonstraram uma maior preocupação com o método de ensino², com uma melhor forma de utilizar o tempo e com a valorização de novos conteúdos, tendo em vista a ideia de que a instrução primária possibilitaria o progresso da nação brasileira. Trata-se de um período marcado pelo movimento de renovação pedagógica influenciando o pensamento educacional.

Em Minas Gerais, as discussões em torno da necessidade de uma reforma da instrução propagaram a necessidade de reformulação do ensino normal, movimento que se intensificou em 1902 com o relatório do inspetor Estevam de Oliveira. Assim, no início do século XX, encontramos ações que buscaram implementar uma proposta diferenciada para as escolas primárias e para a formação dos professores. A reforma de 1906 propôs a criação dos grupos escolares, numa nova organização institucional que estabelecia o ensino seriado e proporcionaria uma homogeneização cultural e política. A primeira medida consistente de investimento na formação dos professores primários foi à instauração da Escola Normal da Capital, no início de 1907, na recém-construída capital de Minas Gerais. Dessa forma, buscou-se instalar uma instituição escolar com o intuito de formar e preparar professores capazes de atuar em uma nova organização escolar, os grupos escolares.

² O método de ensino intuitivo fez parte das propostas de reformulação da instrução pública no final do Império, tendo Rui Barbosa como um dos principais defensores. Este foi responsável por sistematizar os princípios do método intuitivo em seus famosos *Pareceres* e por traduzir as *Lições de Coisas*, de Calkins. Segundo Valdamarin (2004), as lições de coisas abrangiam três acepções: levar o aluno a adquirir uma idéia abstrata, colocando um objeto concreto diante dele; educar através dos cinco sentidos, fazendo o aluno ver, observar, tocar e discernir as qualidades de alguns objetos; mostrar o conhecimento e fatos utilizando a natureza e a indústria, apreendendo uma coisa e o seu nome, um fato e a sua expressão, um fenômeno e o seu termo designante.

A partir da bibliografia e das fontes consultadas no Arquivo Público Mineiro (APM) e no Instituto de Educação³ do estado de Minas Gerais, é possível formular a hipótese, segundo a qual, nas primeiras décadas do século XX, a criação da Escola Normal da Capital buscou superar o modelo de formação dos professores encontrados no período imperial. Ao mesmo tempo em que houve um avanço quanto ao modo de administrar pedagogicamente a instituição por meio da Congregação, uma vez que o corpo docente participava das decisões e deliberações a respeito do funcionamento da instituição.

A investigação proposta insere-se no campo de pesquisas da história da educação, mais especificamente, no conjunto dos estudos sobre a história das instituições educativas. Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar o processo de instalação e de organização da Escola Normal da Capital na sua primeira década de existência (1906 a 1916), de modo a apreender o funcionamento dessa instituição escolar. Essa escolha se justifica, essencialmente, por dois motivos: trata-se da primeira escola normal oficial da República em Minas Gerais, no contexto de desenvolvimento da recém-inaugurada capital do estado⁴, no bojo de reformas e da fundação de escolas normais em todo o Brasil. Nossa pesquisa iniciou-se com o ano de 1906 porque o dispositivo legal que autorizou a criação da Escola Normal da Capital data desta época. Até a sua primeira década de funcionamento, de 1906 até 1916, quando ocorreu a uniformização do ensino normal em todo o estado de Minas Gerais, o que vem justificar a escolha desse ano como marco, para finalizar o período sobre o qual nos debruçamos. Entendemos que, após esse período, outras mudanças podem ter ocorrido com esse parâmetro de uniformizar o ensino normal no estado.

³ Edifício onde funcionou a Escola Normal da Capital.

⁴ Belo Horizonte foi projetada para ser a nova capital do estado de Minas Gerais em substituição a capital imperial, Ouro Preto. A inauguração da cidade e nova capital foi em 12 de dezembro de 1897.

A Escola Normal da Capital foi, assim, um espaço pensado e construído com o intuito de executar as propostas para a formação dos professores primários, diante da perspectiva republicana, da circulação das ideias de construir uma nação civilizada. Uma revisão inicial da literatura da área⁵ permite afirmar a ausência de pesquisas sobre a Escola Normal da Capital em Belo Horizonte, nos anos iniciais do período republicano. Essa lacuna também justificou a realização da presente pesquisa, pela possibilidade de contribuir com a construção de novos conhecimentos para o campo da história da educação em Minas Gerais, cuja temática ainda não foi abordada.

No intuito de compreender o movimento de organização das escolas normais no Brasil foram estudados o processo de instalação dessas instituições nas províncias do Rio de Janeiro e de São Paulo, levando-se em conta a proximidade geográfica com Minas Gerais, mas também o fato do governo mineiro ter comissionado o inspetor Estevam de Oliveira em 1902, para visitar tais escolas e trazer elementos para a reforma mineira.

Ao realizarmos um estudo histórico acerca da Escola Normal da Capital, recorreremos a autores que versam sobre a história das instituições educativas, entre eles: Décio Gatti Júnior (2000; 2002) e Justino Magalhães (1998). Verificamos também os trabalhos de autores que pesquisaram sobre as escolas normais nas províncias e/ou estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, tais como: Heloisa Villela (1990; 2000; 2008), Liéte Acácio (2003; 2008), Leonor Tanuri (2000), José Carlos Araújo (2008), Walquíria Rosa (2001), Maria Cristina Gouvea (2000). Não nos escaparam ainda as pesquisas sobre a história da educação em Minas Gerais, apresentadas por: Faria Filho (1999; 2000), Irlen Gonçalves (2006; 2008),

⁵ Além da revisão bibliográfica, foi realizado um levantamento das pesquisas que problematizaram as escolas normais apresentadas no período de 2002 a 2007 em Congressos de História da Educação e nas Reuniões Anuais da ANPEd. Para maiores detalhes ver: CAFEU, Rita de Cássia Oliveira Ferreira. A História das Escolas Normais na produção acadêmica: sentidos e perspectivas das pesquisas em História da Educação. In: Anais do IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-americano, 2009.

Cynthia Veiga (2003; 2007). Além disso, utilizamos os referenciais teóricos de Viñao Frago e Escolano (1998); Chervel (1990); Faria Filho, Gouvea e Veiga (2001), relacionados às questões dos espaços e dos tempos, os conhecimentos e as práticas escolares.

Recorremos ao pesquisador português Antônio Nóvoa (1991; 1997) para entendermos o sentido da criação das escolas normais. Fundamentamos nossa análise também nos escritos do sociólogo Norbert Elias (1993; 1994; 2006), pois ele nos ajuda a explicar a Escola Normal da Capital como uma figuração de sujeitos, assim como a Congregação dessa instituição escolar. Finalmente, as teorizações de Chartier (1988; 2002) nos foram importantes nesta pesquisa para compreendermos a representação constituída sobre os professores primários a partir da reforma de 1906.

Os estudos desses autores possibilitaram-me problematizar a escola normal enquanto uma instituição legitimadora de saberes, conhecimentos e práticas necessárias para a formação do professorado mineiro. Esses trabalhos contribuíram para a nossa compreensão da existência histórica da Escola Normal da Capital, de modo a conhecer a identidade dessa instituição escolar. Nessa direção, Justino Magalhães afirma que, no plano histórico, uma instituição educativa é uma “complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro(s), (pessoais), através de expectativas, institucionais” (MAGALHÃES, 1998, p. 61-62). Assim, podemos pensá-la como um lugar com projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros socioculturais, como espaço de permanentes tensões.

Segundo Décio Gatti Júnior (2002, p. 4), “as escolas apresentam-se como locais que portam um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações

sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira”. Para o autor, a pesquisa sobre a história das instituições educacionais é “uma tendência recente da historiografia, que confere relevância epistemológica e temática ao exame das singularidades sociais em detrimento das precipitadas análises de conjunto, que, sobretudo na área educacional faziam-se presentes”. Conforme Gatti Júnior (2002, p. 22) “garimpar a matéria-prima da pesquisa num lócus privilegiado por ser onde ocorre o fenômeno educativo, ou seja, as instituições educacionais parece-nos muito promissora”. Dessa forma, as interpretações construídas por diversos pesquisadores acerca das instituições escolares seguem um roteiro de pesquisa muito similar, onde se

[...] destacam preocupações com os processos de criação e do desenvolvimento (ciclo de vida) das instituições educativas; a configuração e as mudanças ocorridas na arquitetura do prédio escolar; os processos de conservação e mudança do perfil dos docentes; os processos de conservação e mudança do perfil dos alunos; as formas de configuração e transformação do saber veiculado nessas instituições de ensino [...] (GATTI Jr., 2002, p. 82).

Assim, o intuito da presente pesquisa foi estudar a história da Escola Normal da Capital diante de uma perspectiva que leva em consideração os vários atores envolvidos no processo de criação e de institucionalização dessa escola. Para tanto, se fez necessário investigar o que aconteceu no interior da instituição, de forma a produzir um conhecimento acerca desse espaço destinado à formação docente. Também foi importante apreender os elementos que constituíram a identidade dessa instituição escolar, “daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela se tenha transformado no decorrer dos tempos” (GATTI Jr., 2002, p. 20).

Com a fundação da Escola Normal da Capital, buscou-se alcançar um modelo de formação do professor, contrário ao que existia até o momento, diferente do período imperial, diante da

perspectiva republicana e da ênfase dada à instrução primária como uma possibilidade de construir uma população trabalhadora, ordeira, civilizada. Contudo, muitos desafios se apresentavam nestes anos iniciais republicanos e de reformas escolares, pois as reformas implicavam em alterações nos tempos e espaços escolares, na organização do conhecimento, na elaboração de novos sentidos para a educação escolar. Dessa forma, Faria Filho afirma que uma instituição escolar

não surge no vazio de outras instituições. Os defensores da escola e de sua importância no processo de civilização do povo tiveram que lentamente deslocar tradicionais instituições de educação e instrução, apropriando-se, remodelando ou recusando a tempos, a espaços, a conhecimentos, a sensibilidades e a valores próprios às mesmas. Mas não apenas isso, a escola teve também de inventar, de produzir, o seu lugar próprio, e o fez, também em íntimo diálogo com outras esferas e instituições sociais (FARIA FILHO, 1999, p. 127).

Em estudo sobre os grupos escolares de Belo Horizonte, Faria Filho (2000) desenvolve uma abordagem da escola enquanto um fenômeno que se constrói em uma zona de tensão, marcada por diferentes sentimentos: angústias, incertezas, utopias. Entre outras discussões, o autor afirma que, ao longo da história da educação, tanto o espaço, quanto o tempo escolar foram sendo produzidos diferenciadamente. Desse modo, esses elementos se apresentam como “dois grandes desafios enfrentados para se criar, no Brasil, um sistema de ensino primário ou elementar que viesse atender, minimamente que fosse, às necessidades impostas pelo desenvolvimento social e/ou às reivindicações da população” (FARIA FILHO, 2000, p. 20). Sobre a relação entre a escolarização de conhecimentos, os tempos e espaços, o autor afirma que:

ao acompanhar os debates que se travaram na área da educação ao longo do século XIX e XX, mais especificamente aqueles que se referiam às determinações sobre os conteúdos escolares, o que atualmente denominamos programas e currículos, percebemos que sua extensão estava intimamente relacionada à distribuição e à utilização dos tempos escolares, à constituição

dos métodos pedagógicos e à organização das turmas, classes e espaços escolares (FARIA FILHO, 2000, p. 20).

Ao tratar da questão dos espaços e tempos escolares, Viñao Frago e Escolano (1998) afirmam que o espaço escolar não é neutro, pois também educa. Nesse sentido, o espaço escolar é organizado de modo que garanta a eficácia do método de ensino ao mesmo tempo em que educa. Assim, espaços e tempos escolares fazem parte da ordem social. Segundo Viñao Frago (1995), o tempo escolar – como o espaço e o discurso escolares – não é um “simples esquema formal ou uma estrutura neutra” em que se esvazia a educação, mas sim

uma seqüência, curso ou sucessão continuada de momentos em que se distribui o processo e a ação educativa, o fazer pedagógico; um tempo pedagógico que reflita determinados supostos pedagógicos, valores e formas de gestão, um tempo a interiorizar e aprender. [...] um tempo pessoal e um tempo institucional e organizativo (VIÑAO FRAGO, 1995, p.77).

Utilizando do estudo de Norbert Elias, Viñao Frago afirma que segundo esse autor as mudanças na elaboração da ideia de tempo “são coações civilizatórias que geram esta consciência onipresente do tempo, de um tempo sempre regulado e ocupado, uma das características das instituições escolares” (VIÑAO FRAGO, 1995, p.77).

Especificamente em relação às categorias currículo e disciplinas escolares Hamilton (1992) e Chervel (1990) afirmam que a disciplina é um dos elementos motores da escolarização, intervindo igualmente na sociedade. Seu aspecto funcional é o de preparar os alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social.

Irlen Gonçalves (2006) constata, em seus estudos sobre reformas escolares, que no processo de constituição da escola, existem relações tensas e conflituosas entre os sujeitos, devido à

presença de “questões antagônicas que colocavam em xeque, por um lado, o dever de se cumprir as prescrições dos regulamentos e dos programas estabelecidos e, por outro, a realidade que contrastava com o que era prescrito” (GONÇALVES, 2006, p 103). Portanto, muitas vezes, a legislação não contempla uma situação específica e/ou a realidade escolar, o que dificulta o seu cumprimento.

Recorrer à pesquisa de Gonçalves (2006) possibilitou compreender a atuação dos professores no interior da escola normal, dos diferentes sujeitos da educação, os embates, as tensões e a atuação da Congregação da Escola Normal da Capital. Além disso, foi possível entender também a relação dessa instituição com a Secretaria do Interior, com os programas e regulamentos de ensino e as novas exigências postas aos professores a partir da reforma do ensino de 1906. Dessa forma, o autor nos ajuda a problematizar a reforma do ensino primário e normal em 1906, considerando o intuito de se modificar a situação precária da instrução pública primária por meio da criação de outra organização escolar, os grupos escolares, já estabelecidos em outros estados brasileiros, como no Rio de Janeiro e em São Paulo, tendo em vista os ideais republicanos que circulavam em todo o Brasil e a perspectiva de progresso da nação.

Sobre as escolas normais em Minas Gerais, Walquíria Rosa (2001) destacou a atuação da Escola Normal de Ouro Preto, instituição criada em 1835 e de grande importância para a instrução elementar entre as décadas 1870 e 1880. Entretanto, apesar de todos os esforços para que a escola normal apresentasse bons resultados, ainda não era possível perceber qualquer modificação na situação da instrução primária, até pelo menos o final do século XIX.

Já a obra de José Carlos Araújo, Anamaria de Freitas e Antônio Lopes (2008) apresentou o surgimento, a propagação e consolidação de algumas escolas normais nas diferentes províncias e estados brasileiros. Os autores demonstraram as particularidades e as exigências postas para a preparação dos professores e para o exercício do magistério nas escolas primárias, assim como a diversidade das condições de funcionamento, dos ritmos, das datas de implantação dessas escolas normais, e dos mecanismos de regulação que marcou essas instituições. Essa coletânea de pesquisas apresentou informações e descrições a respeito do movimento histórico e educacional em torno das escolas normais no Brasil, bem como contribuiu para a compreensão dessa modalidade de formação.

Heloísa Villela (1990; 2008), por sua vez, realizou os estudos sobre a primeira escola normal do Brasil, fundada em 1835, em Niterói. Villela evidenciou as relações entre o processo de implantação das escolas normais e a constituição do campo profissional do magistério. Seu trabalho nos ajudou a compreender o processo de institucionalização da escola normal no período imperial. Assim também, os estudos de Liéte Acácio (2003; 2008) sobre a Escola Normal da Corte, no Rio de Janeiro, na passagem do século XIX para o século XX, posteriormente denominada Escola Normal do Distrito Federal, apresentou o processo de implantação e consolidação do ensino normal no Rio de Janeiro.

Ao pesquisar a trajetória da Escola Normal de São Paulo, entre meados do século XIX e as décadas iniciais do século XX, Carlos Monarcha (1999) elaborou “como fio condutor” de pesquisa “a metáfora de origem religiosa, das luzes e das trevas, figura de linguagem recorrente nas fontes e documentos” (MONARCHA, 1999, p. 16). Esse autor considerou os sujeitos históricos que modelaram a fisionomia da Escola Normal de São Paulo e a envolveram na construção do Estado, da nação brasileira. A partir disso, Monarcha mostra

como esses sujeitos elaboraram uma cultura escolar urbana, cujas normas e práticas foram sendo atualizadas, ao incorporarem as percepções da vida urbana e nacional.

Os estudos do pesquisador português Antônio Nóvoa (1991), sobre a construção da profissão docente, também contribuíram para as discussões aqui desenvolvidas, por situar a formação de professores no desafio do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Para Nóvoa, a criação das escolas normais constitui o processo da institucionalização da formação docente, proporcionando o desenvolvimento da profissão e a melhoria da posição social das professoras, dos professores. Assim, a escola normal passou a ser uma instituição em que se produzia um corpo de saberes e de normas necessários para o exercício da profissão docente. Nela, a elaboração dos conhecimentos pedagógicos e uma ideologia comum ao conjunto dos docentes foram substituindo o “velho mestre-escola” pela nova professora, pelo novo professor do ensino primário. Para o autor, as escolas normais passaram a produzir e a reproduzir um corpo de saberes e de normas necessários para o exercício da profissão docente.

Por sua vez, os pressupostos de Norbert Elias (2006) possibilitaram entender a escola normal como uma figuração de diferentes sujeitos em relações de interdependência: gestores, professores, alunos e demais sujeitos envolvidos nesse projeto institucional. De acordo com Elias, é preciso considerar a escola como uma formação social na qual se definem, de maneira específica, as relações existentes entre os sujeitos sociais; na qual as dependências recíprocas que ligam os indivíduos uns aos outros engendram códigos e comportamentos originais. Assim, os seres humanos agrupam-se sempre na forma de figurações específicas, e a escola é uma delas. Nessa direção, Roger Chartier (2001) afirma em relação à teoria de Elias que

as noções de figuração, interdependência e equilíbrio das tensões estão estreitamente ligadas umas às outras, permitindo deslocar diversas oposições clássicas, herdadas da tradição filosófica ou sociológica, e em primeiro lugar a estabelecida entre liberdade e determinismo. [...] Elias prefere pensar a liberdade de cada indivíduo como inscrita na cadeira de interdependências que o liga aos outros homens e que limita o que lhe é possível decidir ou fazer (CHARTIER, 2001, p. 13).

Para Chartier, em seus escritos, Elias “atribui um papel central às redes de dependências recíprocas que fazem com que cada ação individual dependa de toda uma série de outras, que modificam, por seu turno, a própria figura do jogo social” (CHARTIER, 1988, p. 101).

Segundo Elias (1994), são os laços de interdependência que unem, separam e/ou hierarquizam os indivíduos e grupos sociais. Dessa forma, o autor aborda que as formações sociais se estabelecem historicamente pela existência de redes de dependência e de interdependência humanas, individuais, e/ou grupais, e/ou societárias. Essas redes se desenvolvem a partir da interdependência de funções (trabalho, propriedade, instintos, afetos) que não são exteriores aos indivíduos e nem uma soma de vontades, mas uma dependência funcional (ELIAS, 1994, p. 45).

O conceito de representação elaborado por Chartier (2002) é importante para refletirmos a respeito das representações constituídas na época sobre a função do professor, delineando sua identidade profissional. Segundo o autor, compreender a noção de representação torna disponível duas possibilidades para se entender o mundo social:

uma que pensa a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de forças entre as representações impostas por aqueles que têm poder de classificar e de nomear; e a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma (CHARTIER, 2002, p. 73).

Assumir como possível para a compreensão da construção de uma realidade social por meio das representações implica em romper com o “conceito de sujeito universal e abstrato”

(CHARTIER, 1988, p. 25). Por isso, procuramos apreender a construção desses sujeitos, formando um grupo cultural específico, que iria lecionar nos grupos escolares definidos pela legislação escolar, ou seja, como um grupo produzido no interior das relações sociais, mediadas também pela escola.

Para a realização da pesquisa, buscamos conhecer a organização administrativa e pedagógica da Escola Normal da Capital, o corpo docente e discente, a atuação e a participação da Congregação, os programas de ensino, os exames de prática profissional, de modo a apreender os conflitos e as tensões presentes no interior da escola normal. Assim como, os espaços e tempos escolares, os conhecimentos e as práticas desenvolvidas no interior dessa instituição, buscando verificar as finalidades e os sentidos atribuídos ao ensino normal.

Na tentativa de compreender as questões que cercam a temática ora apresentada, recorreremos à análise de um conjunto de fontes documentais, tais como o material referente à Escola Normal da Capital, não catalogadas, encontradas nos arquivos do Instituto de Educação. Tivemos acesso a um conjunto de documentos institucionais relevantes para o estudo do cotidiano da Escola Normal da Capital, tais como: Livros de Atas da Congregação; Livros de exames; Livros de matrículas; Livro do pessoal docente; Pareceres; Livro de Registros Gerais; Correspondências e Ofícios enviados e recebidos pela Escola Normal da Capital. Também foram utilizados os seguintes documentos: legislações educacionais; regulamentos do ensino normal dos anos de 1906, 1910 e 1916; regimentos internos da escola normal de 1907 e 1911; mensagens dos Presidentes do Estado enviadas ao Congresso Mineiro; relatórios dos Secretários do Interior; correspondências enviadas e recebidas pela Secretaria do Interior; fontes presentes no Arquivo Público Mineiro, no Fundo da Secretaria do Interior (códice SI).

Dessa forma, as fontes foram trabalhadas, recortadas e reagrupadas, para a interpretação e para a escrita do trabalho de pesquisa, buscando-se, sempre, realizar o cruzamento entre elas. Nas palavras de Lopes e Galvão, “nenhuma outra fonte poderá ter valor por si só, pois exige o trabalho de cruzamento e compatibilização com várias outras fontes” (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 91). Com esse indicativo, meus objetivos passaram a se relacionar também com o ato de problematizar esses documentos à luz das referências teóricas e metodológicas já mencionadas.

Esta dissertação de mestrado foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo “As escolas normais e a formação docente” discorreu-se sobre o início do processo de estabelecimento das escolas normais e da profissionalização docente na Europa e mais especificamente no Brasil. No caso brasileiro abordamos sobre a formação docente e a instauração das escolas normais no período impérial e no início da República, com ênfase nas províncias [estados] do Rio de Janeiro e São Paulo, com a intenção de articular com a reforma mineira.

No segundo capítulo “A reforma do ensino normal de 1906 em Minas Gerais e a fundação da Escola Normal da Capital”, tivemos como objetivo analisar o processo de criação e de institucionalização da Escola Normal da Capital. Assim, procuramos fazer uma exposição sobre a organização administrativa e pedagógica da instituição, o corpo docente, os programas de ensino, os exames, os horários e as principais atribuições postas à Congregação dessa escola normal. Também apresentamos a reforma de 1906 e a representação constituída sobre os professores primários no início do século XX, diante dos debates e dos discursos políticos, assim como dos ideais republicanos, tendo em vista o intuito de se alcançar um professor

formado em uma instituição específica, preparado para atuar nessa nova organização escolar: os grupos escolares.

O último capítulo “A consolidação da Escola Normal da Capital”, analisamos as principais mudanças ocorridas na Escola Normal da Capital, a partir da primeira alteração regulamentar, aprovada pelo Decreto nº 2.836, de 31 de maio de 1910, e as demais modificações relativas à instituição até o ano de 1916, tendo em vista o regulamento que uniformizou o ensino normal em todo o estado de Minas Gerais. Dessa forma, foi nossa intenção apresentar as mudanças mais significativas e específicas sobre os espaços e tempos da Escola Normal da Capital, de acordo com a primeira alteração regulamentar, como também os conhecimentos e as práticas de modo a explicar a organização e o funcionamento da Escola Normal da Capital.

CAPÍTULO I

AS ESCOLAS NORMAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, proponho-me a apresentar como foram estabelecidas as escolas normais e o processo de profissionalização docente de uma maneira mais geral. Também tenho como objetivo esclarecer esse processo no que se refere às primeiras escolas normais no Brasil, no período imperial e no início da República, mais especificamente, no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Minas Gerais. Vamos analisar o projeto de formação dos professores primários em Minas Gerais no início do século XX. A história da formação e profissionalização de professores para o ensino de primeiras letras é parte da história da criação e expansão da escola pública.

Desde o século XVIII a escola se tornou um investimento social de grande importância, tendo em vista, a necessidade da aprendizagem de novas condutas e saberes escolarizados. Segundo Nóvoa, “podem-se observar duas fases na história da escola a partir do século XVI: a primeira, que vê a dominação da escola pela Igreja, dura até a segunda metade do século XVIII; a segunda, onde a escola está a cargo do Estado, estende-se até nossos dias” (1991, p.114). Nesse sentido, para o autor, do século XVI ao século XVIII, a educação escolar deixou de corresponder às necessidades da sociedade para aquele período, tendo em vista as transformações econômicas e sociais de formação das populações.

Para Nóvoa, quando o Estado tomou o lugar da Igreja, assistiu-se a um processo de institucionalização e de estatização dos sistemas escolares. Então, a escola tornou-se um instrumento privilegiado da formação da população de acordo com o autor (NÓVOA, 1991). Com isso, no fim do século XVIII e no início do século XIX, a instituição escolar passou a ser

controlada pelo Estado, adquirindo um novo significado. Verificaram-se uma nova organização dos currículos, bem como uma maneira diferente de seleção, formação, e recrutamento dos docentes. Em seu estudo Nóvoa apresentou a gênese e o desenvolvimento da profissão docente, afirmando que a docência é anterior a estatização da escola.

Nessa mesma direção, Petitat indica que o processo de estatização da escola começou por volta do fim do século XVIII, frente ao movimento secular de emergência do Estado-nação que se desenvolveu nos séculos XVIII e XIX, diante das “profundas mudanças das concepções acerca da moral, pela revolução industrial e com a emancipação do capital industrial dos entraves corporativos” (PETITAT, 1994, p. 219-220). O autor lembra que não podemos esquecer que coube ao Estado a missão de garantir a segurança, o controle e a ordem da sociedade. Nesse sentido, a educação teve papel essencial para a ação persuasiva e preventiva do Estado.

Para Veiga, as nações-estado formam a figuração de equilíbrio de poder através de um código de normas morais, baseado “na humanidade e nos princípios igualitários, e um outro nacionalista, fundado no Estado e nos princípios da preservação da integridade dos indivíduos” (VEIGA, 2003, p. 34). Dessa forma, coube à educação escolar informar esses códigos, de modo que os indivíduos adquirissem o *habitus* desejado para viver em sociedade e se relacionassem com os demais.

Por sua vez, Cambi afirma que, no decorrer do século XIX, a escola passou a ser considerada como uma instituição responsável por formar “o cidadão como homem e o homem como cidadão” (1999, p. 487). Com o intuito de se alcançar uma ordem social as elites políticas passaram a se preocupar com a escola, por considerá-la responsável pela educação dos comportamentos coletivos. Assim para Villela (2008), os Estados nacionais em constituição

começaram a perceber a necessidade de institucionalizar o ofício do professor. Ao mesmo tempo em que estabeleceram os conhecimentos teóricos e práticos, os Estados Nacionais foram constituindo um conjunto de normas para regulamentar a profissão docente.

1.1. A formação docente e a instauração das escolas normais

As mudanças econômicas, políticas, culturais e sociais, ocorridas desde o século XVI, estabeleceram novas expectativas e exigências para a escola elementar e, conseqüentemente, para aqueles que tinham a finalidade de educar as novas gerações. Esse processo exigiu algumas competências e conhecimentos para esse novo profissional que deveria ser formado e preparado em uma instituição criada com esse objetivo. Essa instituição ganhou forma, então, nas escolas normais.

Para Araújo, Freitas e Lopes a formação do professor apesar de reclamada desde “os albores da Modernidade, foi somente institucionalizada, na Europa, a partir dos fins do século XVII” (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008, p. 14). Uma das primeiras experiências de formação docente ficou sob a responsabilidade de Charles Démiá (1636-1689), um abade francês que, em 1678, fundou uma escola normal, em Lyon, na França, fechada em 1689, após a sua morte. Ainda na França, em 1688, na cidade de Paris, encontramos a iniciativa do francês Jean Baptiste de La Salle (1651-1719), fundador da Congregação dos Lassalistas. La Salle estabeleceu, uma escola de formação de professores. Conforme Araújo, Freitas e Lopes “uma de suas obras pedagógicas, *Conduta das Escolas* (1993), resultante de vários anos de experiência, é fundamentalmente prescritiva com relação à ação do professor, mas marcante na configuração do ser professor” (2008, p. 14).

Também em território francês, no ano de 1794, durante a Revolução Francesa, foi proposto, por Joseph Lakanal⁶ (1762-1846), o estabelecimento de escolas normais. Seu argumento para a fundação e a consolidação dessas escolas apresenta um duplo aspecto. O primeiro refere-se à necessidade de formação de professores. Para Lakanal, conforme Araújo, na Europa, e, em particular, na França, não existiriam “homens em condição de ensinar as artes úteis e os conhecimentos necessários, com uma metodologia que [permitisse] tornar os espíritos mais penetrantes” (2008, p. 321). O segundo aspecto diz respeito a um posicionamento político, o qual tinha em vista, na visão de Araújo, uma ordenação democrática e fundava-se na perspectiva iluminista, centrada na regeneração do entendimento humano. Contudo, para Araújo, esse posicionamento enfatizava “que as escolas normais são configuradas com uma especificidade, a de ensinar a arte de ensinar” (ARAÚJO, 2008, p. 321).

Dessa forma, Lakanal propôs uma das primeiras experiências de escola normal estatal, com o objetivo de formar professores leigos para a escola pública e universal, apesar dessa escola ter tido uma existência efêmera. A ideia de escola normal foi retomada mais tarde, em território francês, no início do século XIX, com o surgimento de várias instituições para a formação de professores leigos para a escola pública, conforme Larroyo (1974). Para Araújo (2008), as escolas normais foram concebidas como parte de um vasto plano de instrução pública, e o professor adquiriu o papel de instruir, porque era capaz de ensinar, e de socializar os conteúdos científicos aprendidos.

Dessa forma, com a criação de espaços específicos para educar e civilizar as novas gerações, a instituição escolar passou a ser mais sistemática e organizada. Os novos padrões, as normas e os valores da sociedade alteraram as exigências postas para as instituições escolares,

⁶ A escola normal proposta por Lakanal buscava preparar, com cursos intensivos, os professores de que o Estado necessitava, conforme Cambi (1999, p. 367).

determinando novas necessidades para a formação de professores, além da criação de um lugar que fosse capaz de prepará-los e formá-los adequadamente, de modo a capacitá-los para a função de ensinar. A partir do momento em que a educação escolar se apresentou como instrumento de educar e incutir nos sujeitos as normas e os conhecimentos necessários para os indivíduos viverem em sociedade, os docentes passaram a adquirir certo poder, como funcionários do Estado. Aos docentes, foram atribuídos novos saberes, normas, exigências e expectativas e, principalmente, uma formação específica, por serem considerados agentes da escolarização e da civilização.

Segundo Nóvoa, a criação das escolas normais constitui o processo da institucionalização da formação docente, proporcionando o desenvolvimento da profissão e a melhoria da posição social dos docentes, além de estabelecer um controle do Estado sobre os professores. Para o autor, foi por meio das escolas normais que os mestres pouco instruídos do início do século XIX se tornaram profissionais formados e preparados para o exercício da atividade de ensinar. Assim, eles passaram a representar um novo tipo de profissional para uma nova organização social, que funcionava de acordo com as necessidades da organização dos Estados-nação.

Sobre as escolas normais Nóvoa comenta que são instituições

criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (NÓVOA, 1997, p. 16).

De acordo com Nóvoa (1991), a carreira dos professores primários se encontra associada ao desenvolvimento das escolas normais, pois, ao mesmo tempo em que elas se tornaram instituições importantes, também aumentaram o prestígio social dos docentes.

1.2. A institucionalização das primeiras escolas normais no Brasil

No Brasil, a organização da profissão docente ocorreu desde o início da monarquia constitucional. A Constituição do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, em seu artigo 179, inciso XXXII, afirma: “A instrução primária, é gratuita⁷ a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). Posteriormente, a Lei de 15 de outubro de 1827, do ensino de primeiras letras⁸, determinou que a formação dos professores deveria ser realizada nas escolas das capitais, com os recursos dos próprios docentes. Essa lei além de mandar criar escolas de primeiras letras, também estabeleceu o conteúdo a ser ensinado, diferenciando-o, para meninos e para meninas, do seguinte modo:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

[...]

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo⁹ se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios

⁷ Segundo Cambi (1999, p. 399), a gratuidade escolar, já afirmada pelos teóricos mais radicais da instrução no século XVIII, foi um princípio que acompanhou o crescimento da escola, que a colocou a serviço de todos, que a tornou socialmente decisiva para operar um despertar das massas populares e uma verdadeira participação na vida econômica e política da sociedade.

⁸ Primeira e única, lei geral sobre instrução primária no Brasil, durante o período imperial.

⁹ Segundo Bastos (1999), o método mútuo foi sistematizado por Andrew Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster (1778-1838). No método mútuo, a responsabilidade é dividida entre o professor e os monitores, visando a uma democratização das funções de ensinar. Tem, como postulado, a diversidade das faculdades, a desigualdade de progresso, de ritmos de compreensão e de aquisição. A escola é dividida em classes diferentes, conforme as disciplinas e o grau de conhecimento dos alunos. Nessa classificação, a idade não interfere. Os alunos assim divididos participam do mesmo exercício. No Brasil, como se vê, o método mútuo foi instituído pela lei de 15 de outubro de 1827.

de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

[...]

Art. 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12º As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos [...] (BRASIL, 1827).

Posteriormente, o ato adicional de 1834¹⁰ (novo instrumento legal), aprovado pela Lei nº 16, de 12 de agosto, alterou a Constituição de 1824. Essa modificação extinguiu os Conselhos Gerais de Província e criou em seu lugar as assembleias legislativas provinciais com poderes para legislar sobre a educação escolar, entre outros assuntos. Sobre a lei de 15 de outubro de 1827 e o ato adicional de 1834, Villela afirma que a proposta de formação de professores, presente na lei de 1827, não teve maiores repercussões. É somente a partir do ato adicional de 1834 que a intenção de formar professores encontrou uma conjuntura mais favorável, no momento em que cada província passou a se “responsabilizar pela organização e administração de seus sistemas de ensino primário e secundário” (VILLELA, 2000, p. 104). Nesse sentido, a autora afirma que, no Brasil, a partir da década de 1830, iniciou-se um processo de institucionalização da profissão docente com a criação das primeiras escolas normais. Pode-se constatar que, a partir do ato adicional de 1834, muitas escolas normais foram criadas em várias províncias: Minas Gerais e Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836), São Paulo (1846).

Na província do Rio de Janeiro com a promulgação da Lei nº 10 de 4 de abril de 1835, ficou organizado o ensino normal no município de Niterói. Além disso, essa lei estabeleceu, no seu

¹⁰ Com o ato adicional de 1834 a cidade do Rio de Janeiro foi transformada em Município Neutro, desmembrado da Província do Rio de Janeiro, que passou a ter a sede do governo em Niterói.

artigo 6, as normas para aqueles que pretendiam se matricular na escola. Os candidatos deveriam entregar o seu requerimento ao presidente da província e apresentar uma certidão de idade, juntamente com o atestado de boa conduta, emitido pelo juiz de paz do local de sua residência. Somente após a decisão do presidente é que os candidatos passariam por um exame aplicado pelo diretor da escola normal para verificar se possuíam “princípios suficientes de leitura e escrita” (RIO DE JANEIRO, 1835), a fim de serem matriculados na instituição.

Ao iniciar seus trabalhos, a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro teve, como seu primeiro diretor, o professor tenente-coronel José da Costa Azevedo, único professor da instituição. Essa escola funcionava sem um período letivo fixo e o curso não era seriado. Ao final de dois ou três anos, quando o diretor constatava-se que o normalista estava apto, indicava-o para ser examinado por uma banca. Conforme Villela (2008), o aluno receberia o diploma somente se fosse aprovado em tal exame e, a partir de então, poderia se candidatar a um concurso para reger uma cadeira de instrução primária.

O currículo da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro foi organizado pela mesma lei com os seguintes conteúdos,

[...] ler, escrever pelo método de lancasteriano cujos princípios teóricos e práticos explicará. As quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções. Noções gerais de geometria teórica e prática. Gramática da língua nacional. Elementos de geografia. Princípios de moral cristã e da religião de estado (RIO DE JANEIRO, 1835).

Mas, em 1859, a lei nº 1.127, de 4 de fevereiro, alterou a organização e o currículo, sendo que o conteúdo das matérias foi distribuído em três cadeiras independentes, cada qual com o seu

professor: 1ª de língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia;¹¹ 2ª de aritmética, inclusive metrologia, álgebra até equações do segundo grau, noções de geometria teórica e prática e desenho linear; 3ª de elementos de cosmografia e história, compreendendo o maior desenvolvimento a do Brasil (RIO DE JANEIRO, 1859).

No período de 1868 a 1876, sob a direção de José Carlos Alambary Luz, deu-se início a uma nova fase na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, caracterizada pela modernização de conteúdos, métodos e materiais pedagógicos em busca “de uma nova visão de formação que abandonava a maior parte de suas características artesanais e adotava um sentido profissional” (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008, p. 16). O regime seriado e as cadeiras separadas evidenciaram um alargamento dos conteúdos, uma característica presente nas escolas normais brasileiras a partir da segunda metade do século XIX. Os alunos dessa escola normal realizavam suas práticas em duas escolas primárias que não estavam sob administração e controle da direção da escola normal, o que causava conflitos de orientações. Para solucionar esse desconforto, Alambary criou duas escolas primárias, masculina e feminina, dentro do espaço da escola normal, as quais, segundo Villela, “para desempenharem o papel de modelos funcionaram sob a supervisão direta do professor de pedagogia, e para regê-las foram convidados dois ex-alunos, um professor e uma professora recém-formados pela Escola” (2008, p. 41).

No ano de 1879, o Decreto nº 7.247, de 19 de abril, ou reforma Leôncio de Carvalho, estabeleceu no artigo 9, uma nova organização curricular para o ensino normal a ser instalada no município da Corte, definindo as seguintes disciplinas:

¹¹ Para Veiga (2007, p. 269), o conteúdo da pedagogia se redefiniu principalmente pelas relações com outras ciências. Isso foi necessário devido à difusão dos conhecimentos físicos e psicológicos sobre a criança, à necessidade de adaptação da educação às novas demandas sociais e de trabalho, à consequente renovação escolar.

língua nacional; língua francesa, aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene;¹² filosofia; princípios de direito natural e de direito público com aplicação na Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lições de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os homens); trabalhos de agulha (para as alunas); e instrução religiosa (não-obrigatória) (BRASIL,1879).

Entretanto, apenas no ano de 1880, foi instalada, no município da Corte do Rio de Janeiro, uma escola normal pública, oficializada pelo Decreto nº 7.684, de 6 de março. A Escola Normal da Corte do Rio de Janeiro funcionou no Externato do Colégio Pedro II e teve a matrícula de 88 moças e 87 rapazes, com uma orientação curricular positivista, sob a direção de Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Para o ingresso na Escola Normal da Corte do Rio de Janeiro, os candidatos deveriam ter a idade mínima de 16 anos, para os alunos, e 15 para as alunas, além de precisar apresentar atestado de moralidade, assinado pelo pároco. O currículo desta escola era extenso e enciclopédico, organizado por meio do Decreto nº 8.025, de 16 de março de 1881, tal como podemos verificar abaixo:

Art 1: A Escola Normal tem por fim preparar professores primários de 1º e 2º graus: o ensino nela distribuído será gratuito, destinado a ambos os sexos, e compreenderá dois cursos – o de ciências e letras e o de artes.

Art 2: O curso de Ciências e Letras se comporá das seguintes matérias: Instrução Religiosa, Português, Francês, Matemática Elementar, Corografia e História do Brasil. Cosmografia, Geografia e História Geral, Elementos de Mecânica e Astronomia, Ciências Físicas, Ciências Biológicas, Lógica e Direito Natural e Público. Economia Social e Doméstica, Pedagogia e Metodologia.

Art 3: O curso de Artes abrangerá as seguintes disciplinas: Caligrafia e Desenho Linear, Música Vocal, Ginástica, Trabalhos de Agulha (para alunas) (REGULAMENTO, 1881).

¹² Conforme Veiga (2007, p.267), nas escolas normais, o conteúdo do higienismo em disciplinas permaneceu durante um longo e amplo período, alterando a nomenclatura: higiene e fisiologia, puericultura, até se consolidar como biologia educacional.

Segundo Monarcha, a perspectiva positivista de educação buscava melhorar a condição intelectual e moral da humanidade, baseando-se na classificação das ciências, concebidas como sistematização do conhecimento. Assim, nas

formulações comtianas, há dois caminhos para a ordenação enciclopédica dos conhecimentos: um ponto de vista dogmático, que ordena as ciências de acordo com a dependência sucessiva, cada uma delas baseando-se na anterior e preparando a seguinte; e um ponto de vista histórico, que dispõe as ciências conforme a sua configuração no tempo, das mais antigas às mais recentes. Ambos os caminhos são equivalentes em razão da identidade entre evolução individual e evolução coletiva. A classificação das ciências dá-se segundo a natureza dos fenômenos estudados e de acordo com sua generalidade decrescente e complexidade crescente. A classificação das ciências resulta da aplicação da lei dos três estados – teoria da evolução –, que ilustra como o espírito positivo elevou-se dos estudos inferiores aos superiores, dos mais simples aos mais complexos. Tem-se, então, a seguinte ordem enciclopédica: matemática, astronomia, física, química, biologia e sociologia colimada pela moral (MONARCHA, 1999, p. 149-150).

Em 1888, houve outra mudança na estrutura curricular da Escola Normal da Corte¹³. O ensino, então, passou a ser ministrado em três séries e, em todas elas, devia ser ministrada a Instrução Moral e Cívica. Esse fato relacionava-se “à inserção da Instrução Moral no curso das escolas primárias do Município da Corte, pela reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, reforçada na reforma Benjamin Constant, em novembro de 1890” (ACÁCCIO, 2008, p. 218).

Já na província de São Paulo, no ano de 1846 foi fundada a Escola Normal de São Paulo, instituída para homens e conduzida por um único professor, Manuel José Chaves, catedrático de Filosofia e Moral. A escola funcionou até o ano de 1867, em sala contígua à Catedral da Sé. Nesses vinte anos de existência, formou apenas quarenta professores. Em 1874, a escola normal em São Paulo foi reaberta com um curso de dois anos de duração. Pela ausência de verba para custeio, foi novamente fechada, em 1878. No ano de 1880, foi reinstalada pelo presidente da província, oferecendo um curso com três anos de duração.

¹³ Em 1889, passou-se a chamar Escola Normal do Distrito Federal.

Em 1887, o regulamento de 3 de janeiro organizou as seguintes disciplinas para a Escola Normal de São Paulo: 1º ano: gramática e língua nacional, francês, aritmética, doutrina cristã; 2º ano: gramática e língua nacional, francês, geometria física; 3º ano: geografia e história, química, pedagogia e metodologia. Segundo Tanuri, em São Paulo, com as últimas resoluções imperiais, ocorreu uma “racionalização mais consistente na oferta de matérias” (2000, p. 67).

Na província de Minas Gerais, a primeira legislação da instrução primária foi a Lei nº 13, de 28 de março de 1835. Essa lei estruturou a organização da instrução pública elementar e instituiu a obrigatoriedade¹⁴ de frequência às aulas, além de criar a escola normal, o que comprovava a preocupação do governo com a formação dos professores primários. Dessa forma, coube ao governo “estabelecer o quanto antes uma Escola Normal para a instrução primária e para as quatro escolas especiais pelo método mais expedito e ultimamente descoberto e praticado nos países civilizados” (MINAS GERAIS, 1835). Quanto ao exercício da atividade docente, ficou estabelecido na mesma lei o seguinte:

Art. 14 Podem ser Professores os cidadãos brasileiros, ou estrangeiros que mostrem ter:

§ 1º Mais de dezoito anos de idade.

§ 2º Bom comportamento.

§ 3º Os conhecimentos exigidos nesta Lei.

Em igualdade de circunstâncias serão preferidos os nacionais aos estrangeiros, e estes além dos requisitos acima mencionados deverão pronunciar bem a língua nacional (MINAS GERAIS, 1835).

Para executar a lei, em 1840, foi criada a Escola Normal de Ouro Preto, na época, capital de Minas Gerais. Entretanto, em 1842, com a morte do fundador e diretor Francisco de Assis Peregrino, a escola foi fechada. Já no ano de 1847, a escola normal foi reaberta, em

¹⁴ A obrigatoriedade escolar foi uma característica central da legislação dos Estados modernos, a começar do século XVIII. No século XIX, a obrigação de frequência para todos os cidadãos, pelo menos no nível de escola popular, tinha como objetivo atingir justamente aquelas quantidades típicas do cidadão moderno. Era preciso que ele se sentisse parte de um Estado, que reconhecesse suas leis, realizasse a sua defesa ou a sua prosperidade. A escola elementar daria a esse cidadão elementos cognitivos, mas também sociais. Ela instruiria socializando, conforme Cambi (1999, p. 399).

cumprimento da lei nº 311, e funcionou até 1852, quando foi novamente fechada, segundo Rosa (2001). Conforme Gouvea e Rosa, nos relatórios presidenciais da província mineira, podem ser encontrados vários depoimentos sobre a importância e a necessidade do funcionamento da escola normal. Nesses relatos, defendia-se a ideia de que, se os professores fossem devidamente formados, proporcionariam uma melhor instrução pública. Nessa direção, podem ser encontrados vários pedidos para reabertura da Escola Normal de Ouro Preto, de acordo com Gouvea e Rosa (2000).

Para Villela (1990), os momentos de crise e de extinção das escolas normais, não significaram que a formação do professor deixava de ter importância para o estado que a instituiu. O que aconteceu, em alguns momentos, pode ser interpretado como um re-direcionamento de prioridades que variaram de acordo com as necessidades materiais e as representações de cada época.

Em 1871, com a lei nº 1.769, a Escola Normal de Ouro Preto foi reaberta pelo presidente da província mineira, Antônio Luiz Affonso de Carvalho. Segundo o relatório¹⁵ de Carvalho, “a criação de escolas normais é de urgente necessidade: os professores não se formão por despachos de nomeações, nem se habilitão por ligeiros exames em logares remotos” (RELATÓRIO, 1871, p.33). Para esse presidente, era inconcebível pensar em professores sem a existência de escolas normais, por meio das quais, estudariam as matérias a serem ensinadas.

Para Gouvea e Rosa, a partir de então, a escola normal passou por algumas modificações na organização e na estrutura curricular, nos métodos, mas, em nenhum momento, foi questionada a importância de sua existência. Durante essa nova fase, a escola normal da

¹⁵ Relatório apresentado à Assembléia Legislativa da Província de Minas Gerais.

capital mineira oferecia um curso com dois anos de duração, e podia ser frequentada por homens e mulheres em “lições alternadas”. Em 1871, o currículo apresentava as seguintes disciplinas: Instrução Moral e Religiosa, Gramática da Língua Nacional, Aritmética, Sistema Métrico e Elementos da Geometria, Noções Gerais de Geografia e História, Geografia do Brasil, Leitura Refletida da Constituição, Pedagogia e Legislação do Ensino, uma aula de Ensino linear e Música (GOUVEA; ROSA, 2000). Para as autoras, apesar da valorização e da importância atribuída a essa instituição de formação docente, encontradas nos discursos dos presidentes da província, o funcionamento da Escola Normal de Ouro Preto foi precário.

Apesar dos problemas de funcionamento da Escola Normal de Ouro Preto, em Minas Gerais, houve um progressivo aumento do número de escolas normais em toda a província. Até 1871, existiam apenas duas escolas normais, a de Ouro Preto e a de Campanha. Em 1879, havia cinco escolas normais, as anteriores, mais as de Diamantina, Montes Claros e Paracatu. Em 1884, foram estabelecidas novas escolas normais em Uberaba, Sabará, Juiz de Fora e São João Del Rey. Somadas às anteriores, já eram nove escolas normais em toda a província. Esse movimento demonstra um investimento na formação docente, “com aumento significativo do número destas escolas na província mineira” (GOUVEA; ROSA, 2000, p. 23).

Para Tanuri, no período de criação das escolas normais brasileiras, pode-se verificar a presença de debates sobre a formação de professores, por parte dos políticos e intelectuais ligados à educação. Também ocorreu uma expansão no número das escolas normais brasileiras, passando de quatro instituições, em 1867, para vinte e duas em 1883, conforme os dados que nos apresenta Tanuri (2000). Portanto, ao final do século XIX, as escolas normais difundiram-se aos poucos por toda parte, atestando a popularização do processo de escolarização, tendo em vista a confiança generalizada na instrução. Tal fenômeno nos ajuda

a compreender porque o modelo de formação de professores pelas escolas normais ganhou consistência no decorrer desse período.

Villela afirma que, no Brasil do século XIX, o provimento do magistério público mobilizava uma rede de relações baseada na concessão ou na intermediação de favores em que o emprego público ocupava um lugar central. Assim, uma vasta rede de relações clientelísticas amarrava o sistema social e político. Esses elementos são característicos do clientelismo - procura-se trocar proteção pelos votos e criar uma rede de dependência. Segundo a autora, apesar da permanência das práticas clientelísticas e dos arranjos políticos que desviavam as verbas destinadas à educação, cada vez mais, as escolas normais adquiriram importância e valorização como instâncias legítimas de formação do pessoal do magistério primário. A partir das últimas décadas do século XIX, pode-se acrescentar ainda que os saberes e o *status* conferido pelo diploma de normalista passaram a ser importantes na luta do conjunto de professores pelo reconhecimento e pela valorização da profissão. Dessa forma, “para a organização dos professores foi importante e estratégico [...] assumir o *ethos* de profissional especializado, com a chancela da Escola Normal” (VILLELA, 2008, p. 44). Por tais razões, cada vez mais, as escolas normais foram adquirindo importância e valorizadas enquanto uma instituição específica de formação dos professores primários e capaz de habilitar para a atividade do magistério.

Verificamos que as escolas normais foram instituições criadas inicialmente para atender o sexo masculino, algumas instituições foram frequentadas pelo sexo masculino e feminino em turnos diferenciados, o que evidencia uma resistência à co-educação nos cursos normais no século XIX na maioria das províncias brasileiras. Entretanto, aos poucos as escolas normais

foram sendo ocupadas por meninas e jovens, iniciando o processo de feminização do magistério.¹⁶

1.3. As escolas normais no Brasil no início da República

Os movimentos, que buscaram uma inovação da educação escolar associada ao governo republicano, no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Minas Gerais, estiveram relacionados ao momento de profundas alterações sociais, políticas e econômicas vivenciadas no Brasil, entre o final de século XIX e início do século XX. Desde o final do Império, ocorreram vários acontecimentos, tais como a abolição da escravatura (1888), o incentivo à imigração, à modernização técnica da produção agrícola pela introdução de máquinas, à reforma eleitoral. Com a mudança do Império para a República (1889), passou-se a adotar o modelo político americano no país, baseado no sistema presidencialista e federalista. Houve, desse modo, a transformação das antigas províncias em estados.

Entretanto, em relação à educação desse período não houve mudanças radicais, mas uma continuidade na descentralização administrativa. Assim, nas primeiras décadas republicanas, com o federalismo presente na Constituição de 1891, o governo federal era responsável apenas pelo ensino superior, como continuidade da descentralização da educação no período imperial. Os estados tornaram-se responsáveis pelos demais níveis de ensino, com suas respectivas Secretarias do Interior que cuidavam, organizavam e administravam a instrução pública.

No ano de 1890, foi criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos,¹⁷ o primeiro Ministério dedicado à educação embora de curta duração, no qual foi ministro

¹⁶ Para maiores estudos ver Faria Filho et alli, 2005.

Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Logo foi lançado o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, que aprovou o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal, conhecida como reforma Benjamin Constant, a primeira decretada após a proclamação da República. Segundo Cartolano (1994), Benjamin Constant acreditava que somente pela educação haveria a possibilidade de um povo construir a sua cidadania. Por esse motivo, empenhou-se nas reformas educacionais, como a da escola militar, da escola normal e da instrução primária e secundária. Com esse objetivo a reforma Benjamin Constant, Decreto nº 981, determinava:

Art. 12. O Governo manterá na Capital Federal uma ou mais escolas normaes, conforme as necessidades do ensino, e a cada uma dellas será anexa uma escola primaria modelo.

Parapho unico. O curso da Escola Normal comprehenderá as seguintes disciplinas: Portuguez, noções de litteratura nacional e elementos de lingua latina; Francez; Geographia e historia, particularmente do Brazil; Matematica elementar; Mechanica e astronomia; Physica e chimica; Biologia;¹⁸ Sociologia¹⁹ e Moral; Noções de agronomia; Desenho; Musica; Gymnastica; Calligraphia; Trabalhos manuaes (para homens); Trabalhos de agulha (para senhoras) (REGULAMENTO, 1890).

Com esse decreto, a Escola Normal do Distrito Federal, reassumiu o caráter positivista, com a introdução da “série hierárquica das ciências abstratas, segundo a classificação de Comte” (ACÁCCIO, 2008, p. 218). O curso passou para cinco anos, e a cadeira de pedagogia foi retirada do currículo, apesar da existência da “Escola de Aplicação”, funcionando no próprio prédio da instituição, durante o dia, para a atividade prática dos(as) alunos(as), que se davam

¹⁷ Este Ministério foi dissolvido em 23 de outubro de 1891, as questões da educação passaram a ser decididas no âmbito do Ministério da Justiça e dos Negócios do Interior, de acordo com Veiga (2007, p.238).

¹⁸ Segundo Veiga (2007, p.270), a aplicação imediata dos conhecimentos da biologia na educação foi na área da higiene escolar (prédio, mobiliário, hábitos higiênicos), na introdução das fichas antropométricas ou sanitárias, da ginástica, da educação física e dos jogos nos currículos, na divulgação da necessidade da educação maternal e de pré-escola (jardins de infância), entre outros.

¹⁹ De acordo com Veiga, sob inspiração positivista, o francês Émile Durkheim publicou, em 1903, *Educação e sociologia*, em que destacou a função da educação na transmissão de valores e condutas necessários à conformação dos indivíduos à sociedade. O papel da escola como vetor de socialização se estabeleceu como elemento primordial de efetivação da ordem social para diferentes nações, na virada do século XIX para o século XX. No Brasil, não seria diferente, pelo que se observa nas primeiras reformas educacionais da República (VEIGA, 2007, p. 278).

sem embasamento teórico. Entretanto, Acáccio afirma que a ausência de uma teoria da educação não significava a “desvalorização da prática, em razão da consonância da estrutura da Escola Normal à filosofia positivista” (2008, p. 5).

Dessa forma, a reforma de 1890 demonstrou uma nova valorização da formação profissional do magistério, pois só podiam exercer o magistério aqueles que tivessem passado pela escola normal. Cumpre assinalar que o Ministro Benjamin Constant, “na reforma da instrução primária e secundária que realiza no Distrito Federal – em que se transforma o Município Neutro – em novembro de 1890, restringe o magistério público primário aos alunos ou graduados pela Escola Normal” (ACÁCCIO, 2003, p. 218). Assim, o aluno, ao completar os cinco anos do curso, recebia a habilitação de professor primário, podendo, assim, prestar concurso para lecionar nas escolas públicas. Após cinco anos no exercício do magistério, o cargo passava a ser vitalício, e o professor, catedrático. Havia professores adjuntos para substituírem e auxiliarem os catedráticos, bem como para exercerem o cargo de interino na ausência de professores primários. Para ser professor adjunto, era preciso ter frequentado as três primeiras séries do curso normal, além de comprovar um ano de magistério.

Em 1893, a estrutura da Escola Normal do Distrito Federal foi modificada pelo Conselho Municipal. A escola continuou para ambos os sexos, foi mantido o exame de admissão para aqueles que não possuíam o certificado de estudos primários de 2º grau, a idade mínima de ingresso nesta escola normal, passou para 15 anos. O curso voltou a ser diurno com um currículo positivista somado às humanidades, como Literatura Nacional e duas línguas estrangeiras, desenvolvido em três séries, e continuou sem nenhuma cadeira pedagógica, segundo documentação localizada e consultada durante a pesquisa (Programas, 1894).

Somente no ano de 1897, com a reforma do ensino municipal, a Pedagogia retornou ao currículo da Escola Normal do Distrito Federal. Além do curso diurno, a escola voltou a oferecer o curso noturno, que era muito criticado. Havia o controle da frequência e um número de faltas permitidas por disciplina foi estabelecido, o qual, caso fosse ultrapassado, ocasionaria a perda do ano letivo. O curso aumentou para quatro séries com o avanço da formação pedagógica, pois agora, além da Pedagogia no 3º e 4º ano, passou a ser exigido um estágio de seis meses em uma escola primária.

Até o programa de 1906, essa estrutura permaneceu praticamente a mesma. A modificação ocorreu pela inclusão, na cadeira de Pedagogia, no 3º ano, dos estudos de Psicologia,²⁰ do desenvolvimento de fatores orgânicos, tendo em vista a influência das preocupações biológicas dos evolucionistas no pensamento daquela época. Por sua vez, no 4º ano, a pedagogia se associou à metodologia, com o tratamento de aspectos psíquicos e sociais, físicos e orgânicos dos seres humanos. Para Acáccio (2008, p.219), “as preocupações biológicas ligadas à raça e aos preceitos higiênicos trazem importância à educação física com proposta de uma pedagogia da Educação Física e inclusão da cadeira de Higiene no currículo”.

Dessa forma, após a proclamação da República, assim como no Rio de Janeiro, também em São Paulo “buscou-se implantar as primeiras escolas que possibilitassem instaurar uma nova ordem, por um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo assim o progresso” (CARVALHO, 2003, p. 23). Como signo da instauração da nova ordem, a escola deveria se fazer ver. Nesse sentido, foram muitas as cerimônias inaugurais dos

²⁰ A Psicologia, ciência do comportamento, esteve integrada aos estudos biológicos da evolução e da adaptação. O objetivo desses estudos era definir, de modo científico, as capacidades mentais e emocionais de adaptação do ser humano, tendo-se em vista a concepção, segundo a qual o comportamento do homem, diante de determinadas situações, define a personalidade do indivíduo (VEIGA, 2007, p. 270-271).

edifícios escolares que traziam consigo o ideal de modernização, por serem considerados espaços pensados e apropriados para educar os habitantes e para serem vistos. Logo, foram construídos edifícios amplos, iluminados e majestosos, com “mobiliário, material didático, trabalhos executados, atividades discentes e docentes – tudo devia ser dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o Progresso que a República instaurava” (CARVALHO, 2003, p. 24).

Frente a isso, Caetano de Campos,²¹ diretor da Escola Normal de São Paulo, iniciou e elaborou juntamente com Rangel Pestana,²² o Decreto nº 27, de 12 de março de 1890, tendo, como inspiração, o exemplo de alguns países, como Alemanha, Suíça e Estados Unidos. O diretor da Escola Normal de São Paulo defendia a necessidade de “estudar nesses povos a maneira de ensinar”, por outro lado considerava “a necessidade, não de adotar, mas sim de adaptar esses métodos” à nossa realidade (REIS FILHO, 1995, p. 76).

Para Reis Filho, o Decreto de 12 de março de 1890 do estado de São Paulo estabelecia o seguinte em seus considerandos: “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (REIS FILHO, 1995, p. 49-50). O decreto acima mencionado colocava a adequada formação dos professores como uma

²¹ Segundo Monarcha (1999), Antonio Caetano de Campos (1844-1891) era uma personalidade de renome na capital de São Paulo. Dedicou-se à medicina no Hospital da Santa Casa de Misericórdia, na Beneficência Portuguesa e em sua clínica particular. Exerceu o magistério na Sociedade Propagadora da Instrução, no Colégio Pestana e na Escola Neutralidade de João Köpke e Antônio da Silva Jardim. Além disso, Caetano de Campos figurou no catálogo da Biblioteca Útil como autor do livro *Darwinismo*, ao lado de Rangel Pestana, autor de *A teoria da seleção aplicada à sociedade*.

²² De acordo com Hilsdorf (2008, p. 92), Francisco Rangel Pestana (1839-1903) era professor, advogado e parlamentar. Defendeu a necessidade de modernização pedagógica, principalmente com a implantação do ensino intuitivo e científico, a profissionalização docente, o ensino leigo, a descentralização das decisões educacionais através da criação de conselhos municipais eletivos para cuidar dos “negócios da Educação”. Ele próprio manteve, em São Paulo, um colégio para meninas, onde previa, como finalização do curso de estudos, uma aula de exercícios práticos de ensino, indicando que estava atento ao debate sobre a formação do professor. Assim, Rangel tomava posição a favor da dimensão prática na formação do docente.

necessidade e uma condição determinante para a reforma da instrução; ela seria um fator de extrema importância para a eficácia da escola primária. Dessa forma, a legislação de 1890 reorganizou a Escola Normal de São Paulo, “instituição representada como modelo de instrução pública, centrada fundamentalmente no método intuitivo e nas lições de coisas” (VEIGA, 2007, p. 248).

O projeto de reforma paulista para a escola normal era ambicioso, pois além de “aumentar o currículo, com saberes científicos e enciclopédicos, incluindo a Pedagogia e as Metodologias de Ensino, prolongou-se o curso para quatro anos, com exames de ingresso e anuais” (SCHULLER; SOUTHWELL, 2009, p. 132). Nesse sentido, a reforma de 1890, conhecida como reforma Caetano Campos, iniciou-se na capital, e, posteriormente, em 1892, foi estendida para todo o estado, “juntamente com a disseminação do modelo da escola graduada, consubstanciado nos grupos escolares, foi responsável pela construção de uma memória gloriosa do modelo paulista de educação, associando-o aos projetos republicanos de nação” (SCHULLER; SOUTHWELL, 2009, p.132).

Essa reforma da instrução pública do estado de São Paulo foi iniciada a partir da escola normal; tratava-se de uma “concepção difundida na época segundo a qual toda a reforma escolar poderia ser resumida na questão do mestre e dos métodos” (SOUZA, 1998, p. 39). Estava clara a necessidade de instalação das escolas-modelo, com classes primárias anexas à escola normal, cujo objetivo era melhorar a formação de professores, permitindo o estágio de normalistas e desenvolvendo, assim, um padrão de ensino para nortear as escolas oficiais. Por isso, foi criada a escola-modelo, anexa à Escola Normal de São Paulo²³, “como um órgão de

²³ Em 1894, a escola normal passou a funcionar num majestoso prédio, localizado na Praça da República. Em 1913, a Escola Normal de São Paulo foi rebatizada como Escola Normal Caetano de Campos, conforme Veiga (2007, p. 248).

demonstração metodológica, composta por duas classes, uma feminina e outra masculina. Para reger a primeira foi contratada Dona Guilhermina Loureiro de Andrade e, para a segunda, Miss Márcia Browne” (SAVIANI, 2004, p. 29).

A estrutura educacional, criada por Caetano Campos, incluía, além do jardim-de-infância e da escola-modelo primária, duas escolas para formação docente: a escola normal primária (escola complementar) e a escola normal secundária, que formava professores para as escolas preliminares, complementares, liceus e ginásios. Ambas tinham seus currículos organizados em quatro séries, com duração de quatro anos, e somente foram unificadas em 1920, de acordo com Veiga (2007).

Diante desse processo de civilizar por meio da educação, também, em Minas Gerais, no ano de 1892, editou-se a reforma Afonso Pena, através da lei nº 41, de 3 de agosto. Em seu artigo 158, menciona-se que a escola normal deveria ser um estabelecimento de “ensino profissional, destinado a dar aos candidatos á carreira do magistério primário a educação intellectual, moral e pratica necessaria e sufficiente para o bom empenho dos deveres de professor” (MINAS GERAIS, 1892),²⁴ como uma possibilidade de regenerar a escola pública primária. Trata-se, conforme Gouvea e Rosa (2000), de uma reforma que trazia a preocupação de formar bons professores, instruídos nos modernos processos pedagógicos e científicos, com ênfase nos benefícios moralizadores da instrução pública, segundo a qual educar era praticamente inculcar a moralidade de acordo com os valores vigentes. A duração do curso da Escola Normal de Ouro Preto passou, então, a ser de 4 anos, que apresentava as seguintes cadeiras:

²⁴ O regulamento das escolas normais foi promulgado pelo Decreto nº 607, de 27 de fevereiro de 1893.

Portuguez e litteratura nacional; francez; geometria e agrimensura; arithmetica e algebra e elementar; geographia geral e do Brazil e cosmographia; historia geral e do Brazil e noções de economia politica e social; sciencias phisicas naturaes e agronomia; pedagogia, instrucção civica e legislação do ensino primario; desenho e calligraphia; musica e canto; gymnastica. Além dessas cadeiras, haverá para cada sexo, annexa ao instituto normal, uma escola pratica de ensino primario, regida respectivamente por um professor e uma professora (MINAS GERAIS, 1892).

Mas, a reforma nos moldes requeridos pelos ideais republicanos se fez ver de modo mais consolidado nos primeiros dias do governo do presidente João Pinheiro da Silva, com a edição da reforma do ensino primário e normal em 1906. Isso representou uma inovação que buscava dar “à instrução primária um tratamento semelhante ao que vinha sendo dado pelas nações modernas, como defendido pelos políticos e intelectuais da época” (GONÇALVES, 2006, p.86). Naquele período, segundo Gonçalves (2006), a formação dos professores tomou um lugar de extrema importância para a melhoria da condição do ensino primário e para uma reforma eficiente. Desse modo, o Secretário do Interior, Carvalho Britto, defendia a ideia da criação da Escola Normal da Capital e ressaltava a necessidade da formação do professor pela escola normal, ao mesmo tempo em que atribuía importância à educação do aluno.

A reforma de 1906 como será demonstrado, mais adiante, propôs outra organização para o sistema de instrução pública e criou a Escola Normal da Capital, destinada exclusivamente ao sexo feminino, com o curso normal de três anos. Nesse momento, a criação da escola normal tinha como objetivo dar uma educação moral e prática, necessária e suficiente para o bom desempenho dos deveres do professor primário. Esperava-se uma regeneração progressiva do ensino público que ainda se encontrava, segundo as autoridades mineiras, em situação precária. Para Gouvea e Rosa (2000, p. 24), “no período republicano, o projeto educacional do estado afirma-se em ruptura com uma situação anterior de suposta ausência de uma política de instrução que se inauguraria com a nova ordem”.

Podemos dizer que, nos demais estados brasileiros, as reformas das escolas normais acompanharam as reformas no ensino primário e a instalação dos grupos escolares. Uma característica comum nesse processo que acontecia nos diferentes estados foi a edificação de prédios imponentes e sua associação com a modernidade. O aspecto de monumentalidade das novas instituições republicanas, dos grupos escolares e da escola normal, segundo Veiga (2007, p. 248), também estava presente nos currículos, muito enciclopédicos, e na exaltação das “lições de coisas” como símbolo de renovação. Isso revela que a atuação republicana teve uma característica reformista mais intensa, visto que seus esforços se voltaram para a reforma das instituições, ou mesmo para a ideia de que as instituições, uma vez reformadas, reformariam as pessoas e a sociedade. Tal pensamento esteve na origem da estruturação dos grupos escolares. Para Veiga (2008, p. 12) “desde então se desenvolve no país uma mentalidade de que as reformas das instituições são instituidoras de mudança social, provavelmente esta seja um dos principais diferenciais do discurso educacional republicano em comparação ao monárquico”.

A partir do final do século XIX e início do século XX, pode-se observar uma dupla preocupação no processo de formação do professor: a profissionalização e uma nova conformação moral e social daqueles que pretendiam ensinar. Essa preocupação permeou a trajetória histórica da escola normal nas principais cidades brasileiras. A busca de um profissional da educação ou melhor, um “civilizador”, em conformidade com os novos princípios de urbanidade, esteve presente nas discussões e nas reformas educacionais no início do século XX. Desde então, segundo Martins (2009), era preciso formar um novo tipo de educador, num “locus” específico, onde a escola normal deveria possuir instalações apropriadas para a sua missão, de acordo com os princípios morais e científicos que pudessem “conformar” o homem moderno e civilizado.

Segundo Monarcha (1999), para os instituidores da República, a escola normal e a instrução primária significavam um centro multiplicador das luzes, pela possibilidade de colocarem as ideias em marcha e por impulsionarem o país em direção ao progresso e à liberdade. Com isso, de acordo com Monarcha, a ordenação do conhecimento em uma perspectiva de síntese científica era a condição crucial para a irradiação das luzes. Nesse sentido, o autor afirma que, para os educadores republicanos, as luzes do conhecimento se encontravam espalhadas e compartimentadas, impedindo a visão de conjunto dos resultados dos progressos da mente humana em todos os domínios. Para eles, tratava-se de substituir o saber fragmentado por uma síntese científica que reunisse os conhecimentos dispersos, fazendo-se o inventário de tudo aquilo que a humanidade conquistou e transformando-o em um conjunto orgânico-didático. Dessa forma, Monarcha afirma que, na primeira década republicana, “o quadro hierárquico positivista das ciências e a ordem lógica de sua filiação – apropriados de diferentes maneiras por diferentes sujeitos – passaram a fundamentar os programas de ensino de várias modalidades de ensino e instituições escolares paulistas” (MONARCHA, 1999, p. 173).

Conforme vimos, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, circulavam os ideais republicanos sobre a importância da educação escolar e a possibilidade de construir o progresso da nação com uma população ordeira e civilizada. Nas escolas normais no início da República, constatamos a presença de um programa enciclopédico, orientado pela classificação comtiana, que instituíam o conjunto de conhecimentos a ser ensinado a todos, uma síntese explicativa que permitiria colocar em plena luz a evolução da inteligência e o progresso do Brasil.

1.4. A instrução primária em Minas Gerais no início da República

No Brasil, o início do século XX foi um período de muitas mudanças. Nesse momento, ampliou-se no país o ideal de civilização e de progresso pensados pela República nos mais variados âmbitos: político, econômico, cultural e educacional. Somou-se a esses acontecimentos um significativo processo de urbanização e industrialização experimentado por diversas regiões brasileiras. Minas, como já dito, além de viver esse processo, assistia à construção de Belo Horizonte (1894-1897) e à transferência de sua capital, Ouro Preto, para a jovem cidade.

Diante desse contexto social, econômico, político, coube, ao governo dos estados brasileiros, a grande responsabilidade de expandir a instrução através da disseminação das escolas primárias, por meio de reformas amplas da instrução. O objetivo era alcançar o progresso e a modernização de Minas Gerais por meio da educação, como possibilidade de “controlar e adequar as formas de condutas exigidas pela marcha da civilização republicana” (GONÇALVES, 2008, p. 131).

Autores como Faria Filho (2000) e Gonçalves (2006), revelam que em Minas Gerais, no início da República, também encontramos nos relatórios dos Presidentes do Estado, dos inspetores, e Secretários do Interior vários diagnósticos e reclamações, relacionados à instrução primária. As críticas consideravam esse nível de ensino desorganizado, com professores incompetentes, na sua grande maioria, e até mesmo desleais ao governo, devido as fraudes encontradas nos livros de matrícula e de frequência dos alunos nas escolas. Essa situação poderia evidenciar a pouca assiduidade dos alunos e ocasionar o fechamento da cadeira do professor e o impedimento do trabalho docente.

Nesse sentido, Gonçalves (2008) trata da preocupação do governo mineiro com a situação docente, dizendo que, com a reforma de 1893, passou a ser permitida a contratação de professores provisórios, na maioria das vezes, indicados pelo poder político local. O problema é que mais de 50% desses professores não tinham formação. A partir de então, intensificou-se o discurso sobre a necessidade de uma formação profissional adequada para os docentes em uma instituição que tivesse o objetivo de preparar adequadamente os professores para o exercício do magistério. Fazia-se necessário uma “maior rigidez na formação desse profissional. Tal proposta de reformulação do ensino normal deveria fazer frente ao melhor preparo desse profissional, e, também, melhorar suas condições de trabalho” (GONÇALVES, 2008, p. 138).

Em 1899, Francisco Silviano de Almeida Brandão, Presidente do Estado de Minas Gerais, fez um diagnóstico da situação da instrução primária, apontando que a falta de frequência na escola era um problema que ocorria pela ausência de habilitação do professorado e pelo não cumprimento, por parte dos pais, do dever de enviar seus filhos à escola. Frente a essa situação, o Presidente do Estado passou a defender o cumprimento da obrigatoriedade escolar. Ele também afirmava que a situação precária da instrução pública primária tinha, entre outras razões, além da “falta de preparo ou de habilitações por parte de grande número de professores para o ensino dessas matérias; [...] a instituição da classe dos professores provisórios” (MENSAGEM, 1899).

De acordo com o artigo 34 do Decreto nº 1.348, de 8 de janeiro de 1900, as escolas primárias de Minas Gerais recebiam a seguinte classificação: “são urbanas as escolas estabelecidas dentro do perímetro da sede de cidades ou villas, e districtaes as estabelecidas dentro do perímetro da sede dos demais districtos administrativos” (REGULAMENTO, 1900). Ainda

no decreto, encontramos referência à existência de escolas masculinas para os meninos e de escolas para o sexo feminino, para as meninas, bem como de escolas mistas, para ambos os sexos.

No início do século XX, existiam duas categorias de professores: os efetivos, que eram professores normalistas, e um grande número de professores substitutos, não normalistas, que atuavam na função docente substituindo os efetivos. Devido a essa situação e pela ausência de professores habilitados e preparados para o exercício da profissão, o ensino primário apresentava diversos problemas. Enfoque evidenciado no relatório do Secretário do Interior, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, apresentado ao Presidente do Estado de Minas Gerais, Francisco Salles, demonstrou que os professores substitutos: “só tem trazido inconvenientes para a instrução pública, pela falta de habilitação e de conveniente preparo profissional dos mesmos que, além disso, raramente têm para com seus alunos o mesmo cuidado que os efetivos” (RELATÓRIO, 1903, p.9).

Diante dessa situação, o governo passou a realizar a nomeação de professores substitutos pelo curto período de três meses. Além disso, deixou de realizar concursos para a contratação de professores que não fossem devidamente formados. Nesse mesmo ínterim, passou a determinar algumas exigências para o professor primário, assim como procurou aumentar o número de normalistas. Gonçalves expõe sobre a necessidade de melhorar o contexto da instrução pública primária, “que até então estava sendo mantido nas 1.492 escolas isoladas,²⁵ mal instaladas, sem recursos pedagógicos adequados e com um professorado despreparado e

²⁵ De acordo com Mourão (1962, p. 93), os professores, em um exaustivo trabalho, ensinavam em aulas heterogêneas, nas quais se reuniam crianças das quatro classes com inconvenientes para a aprendizagem e para esses próprios mestres que teriam que dobrar esforços para manter em atividades todos os alunos, sem poderem dispensar, ao mesmo tempo, a sua atenção para todas essas divisões. Ainda que empregassem auxiliares ou utilizassem os próprios alunos mais adiantados para dirigirem os das primeiras classes, tal como se fazia no tempo do Império e mesmo na República, a eficiência da aula muito deixava a desejar.

completamente autônomo, não tendo o estado nenhum controle sobre suas ações” (GONÇALVES, 2008, p. 137). Convém ressaltar que o ensino primário se mostrava precário, repleto de falhas e insatisfações, comprovando a necessidade de mudar radicalmente a estrutura dessas escolas. Situação revelada pelo Presidente do Estado, Francisco Salles, quando considerou que a instrução elementar em Minas Gerais encontrava-se num estado lastimável. Por isso, era necessário que fosse organizada e modificada, a partir do seguinte diagnóstico de sua situação:

Infelizmente não se podem considerar boas as condições do ensino primário, em nosso Estado [...]. A decadência do ensino público é visível. Há falta de prédios próprios onde funcionem as escolas, em condições higiênicas, providas de mobília e material escolar conveniente. À maior parte dos professores falta o preparo necessário, a educação pedagógica, o estímulo, e, enfim, a inspeção do ensino [...]. A falta de freqüência de alunos que se nota nas escolas é a conseqüência desse estado a que o ensino se acha reduzido (MENSAGEM, 1903, p. 29-30).

A partir desse momento, a formação do professorado adquiriu cada vez mais importância e lugar de destaque, tendo em vista a situação precária das escolas primárias mineiras, diagnosticadas pelos Presidentes do Estado, Secretários do Interior e inspetores de ensino, ao descreverem a existência de professores mal preparados e destacarem a freqüência de um número insuficiente de crianças nessas escolas. Para descrever essa situação, mencionamos a mensagem do Presidente do Estado, Francisco Salles, enviada ao Congresso Mineiro, em 1904. Nela, Francisco Salles argumentou a favor da necessidade de uma boa reforma do ensino que contemplasse “a constituição de um bom professorado, a fiscalização real da escola, o fornecimento de prédios que reunissem as necessárias condições higiênicas, o mobiliário escolar conveniente e a obrigatoriedade do ensino” (MENSAGEM, 1904, p. 38-39).

Nesse mesmo sentido, muitos dos relatórios apresentados por alguns inspetores e apresentados à Secretaria do Interior descreviam as péssimas condições das escolas primárias do estado. Nessas instituições, os alunos escreviam em caixotes, dispersos, sem nada aprender; os professores eram mal preparados, além do espaço escolar não ser um local com a higiene necessária para as crianças. Soma-se, a essa situação, a falta de controle do trabalho dos professores, na maioria das vezes, proprietários da cadeira que funcionava na sua própria residência. Com isso, a escola e tudo o que acontecia nela nem sempre chegava ao conhecimento das autoridades governamentais, apesar da fiscalização feita pelos inspetores, responsáveis pela árdua tarefa de verificar a atividade docente. Conforme a solicitação do Secretário do Interior, Delfim Moreira, enviada ao inspetor escolar em 17 de agosto de 1904:

Sendo intuito do Governo, tornar cada vez mais profícuo o ensino público primário, mediante severa fiscalização, peço vossa atenção para a exata observância do Regulamento Escolar em vigor, devendo essa fiscalização ser rigorosamente exercida sobre o professor da cadeira do sexo masculino d'esse districto Sr. Altino Joaquim da Silva, por várias vezes acusado como relapso no cumprimento de seus deveres²⁶.

Assim, muitos inspetores da instrução primária de Minas Gerais informavam ao governo sobre o atraso e a incompetência dos professores. Tal situação mostraria a realidade das escolas primárias de Minas Gerais e apontava para a necessidade de mudança. Atestando esse fato, o professor inspetor técnico do ensino, Estevam de Oliveira, afirmou que o estado não poderia “ficar de braços cruzados diante dos professores relapsos no cumprimento dos seus deveres” (OLIVEIRA, 1902, p. 118). Estevam de Oliveira também diagnosticava, desse modo, de forma negativa a instrução primária mineira no início do século XX ao enfatizar a necessidade de uma reforma do ensino.

²⁶ Secretaria do Interior, código 2782. Arquivo Público Mineiro (APM).

Em fevereiro de 1902, Estevam de Oliveira foi nomeado como funcionário comissionado para ir aos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo para visitar escolas e conhecer a organização do ensino. Posteriormente, no dia 3 de agosto de 1902, publicou o relatório denominado: “Reforma de Ensino Público Primário e Normal em Minas”, em que descreveu, minuciosamente, as instituições de ensino encontradas em sua viagem. De São Paulo, ele registrou que os grupos escolares instituídos no ano de 1893 podiam ser considerados uma “belíssima instituição” a que o Estado devia o progresso e o brilho do seu ensino primário. Para ele, essas instituições se configurariam como “um instituto colectivo de instrucção elementar, e não uma reunião de escolas isoladas, sob a direcção de um dos respectivos professores” (OLIVEIRA, 1902, p. 117). Durante suas visitas, Estevam de Oliveira ficou maravilhado com o que encontrou nas escolas: ordem, civismo, disciplina, seriedade e competência. Com isso, o inspetor passou a defender a adoção do mesmo modelo em Minas Gerais, como possibilidade de tornar eficiente e organizada a instrução primária no estado, contrariando a forma de organização das escolas que ainda persistia, naquele período, em Minas.

Ao tratar do corpo docente, Estevam de Oliveira defendia o rompimento com a ideia de um professor sem preparo, ou aquele que tivesse apenas o conhecimento de leitura, escrita e aritmética. Contrapondo-se a isso, expôs a necessidade de um profissional competente, com preparo técnico e que tivesse condições de oferecer um ensino embasado nas ideias racionais. Nesse sentido, Estevam de Oliveira propôs uma maior rigidez na formação dos professores.

Segundo Oliveira,

a reforma deve supprimir todos os institutos existentes, alguns dos quaes imprestaveis, e crear um só estabelecimento congenere na Capital do Estado. Annexo a este estabelecimento deve funcionar uma escola modelo aggrupada, donde resultará a supressão das escolas isoladas, mantidas

apenas as suburbanas. [...] Nesses institutos o ensino precisa de ser mais profissional do que abstracto, mais prático do que theorico, cumpre sejam elles dotados de aperfeiçoamento material, seja revisto o seu programma disciplinar, de modo que a apredizagem se torne mais positiva do que litteraria (OLIVEIRA, 1902, p. 181).

Naquele período, as exigências postas para a instrução pública visavam à construção e ao progresso da nação brasileira. Logo, as escolas primárias mineiras, consideradas como atrasadas, não cabiam mais naquele cenário de mudança social, de construção da cidade, de novos trabalhadores, para uma nação republicana. Dessa forma, a ideia republicana que alimentava o ideário de modernidade e progresso, um dos principais interesses da elite mineira e brasileira, influenciou a ampla reforma da instrução primária e do ensino normal, implantada em 1906, em Minas Gerais.

CAPÍTULO II

A REFORMA DO ENSINO NORMAL DE 1906 EM MINAS GERAIS E A FUNDAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DA CAPITAL

Neste capítulo, pretendo problematizar a reforma do ensino primário e normal de 1906, que surgiu com a Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, e teve o intuito de modificar a situação precária da instrução pública primária em Minas Gerais. Essa reforma criou uma outra organização escolar para a instrução primária, os grupos escolares, já existentes nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. A proposta de mudança levava em consideração os ideais republicanos que circulavam em todo Brasil e a perspectiva de progresso da nação. Dessa maneira, buscava-se um professor primário formado, preparado e habilitado, o que ocasionou a elaboração de novas representações sobre o professor, tendo em vista as exigências, atribuições e expectativas postas para o docente naquele período. Assim, reformar o ensino normal também se tornou uma prioridade.

O objetivo aqui, portanto, nesta parte da dissertação, é analisar o processo de criação e institucionalização da Escola Normal da Capital, em Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais. Proponho, desse modo, apresentar o processo de fundação e a organização administrativa e pedagógica dessa instituição, o corpo docente, os programas de ensino, horários, exames, as principais atribuições e decisões da Congregação²⁷ da Escola Normal da Capital.

²⁷ Segundo o dicionário Congregação significa a ação de congregar; de reunir em assembleia; um conjunto dos professores titulares de um estabelecimento de ensino; reunião dos catedráticos de uma escola (BUENO, 2007, p. 188).

Para Décio Gatti Júnior, a pesquisa de uma instituição educacional precisa investigar o que se passa no interior da escola. Para isso, deve levar em consideração os vários sujeitos envolvidos no processo educacional, de modo a conhecer esse espaço social, onde se realizam os processos de ensino e de aprendizagem, buscando a apreensão dos elementos que conferem a identidade e um sentido para a instituição (GATTI Jr., 2000). A organização escolar, numa perspectiva de constituição sócio-histórica, é formada por aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização e como um estabelecimento educacional.

Para o estudo da representação sobre o professor, faz-se necessário – e é pertinente considerar – a produção discursiva dos diversos grupos sociais do período histórico investigado, pois tais discursos demonstram propostas distintas, disputas em jogo e ações efetivas, tecidas em torno de um projeto de instrução primária. Dessa forma, existe a necessidade de distinguir e compreender os sujeitos que atuavam na profissão docente e nos grupos escolares, a partir das representações construídas nos e pelos discursos, elaborados e difundidos por aqueles que ocuparam um lugar social que conferia o poder de fundar, definir e de fazer reconhecer uma identidade de professor. Esta dimensão do docente, sua identidade, foi sendo firmada por meio de práticas educativas que colocavam em ação princípios ordenadores e produtores de uma visão de mundo e de uma identidade única, expressos nas suas atividades, na conduta, nos regulamentos, nos programas de ensino, nas distribuições dos tempos e na determinação de espaços próprios de atuação.

Conforme o que já afirmamos nesta dissertação, uma das proposições da reforma de 1906 foi a criação de um estabelecimento de formação para o professor primário, na capital do estado de Minas Gerais, por causa da necessidade de instauração de um espaço destinado à formação dos professores que estariam atuando em outra proposta de escola, os grupos escolares. Dessa

forma, para apresentar o processo de criação e fundação da Escola Normal da Capital, precisamos conhecer os regulamentos do ensino normal, os regimentos internos da escola, os programas de ensino, os horários, os sujeitos, os debates e as discussões presentes nas fontes analisadas. De modo a apreender o funcionamento da instituição, e verificar a sua organização administrativa e pedagógica, e as principais atribuições da Congregação da Escola Normal da Capital.

Percebemos que após a instauração da República, as legislações mineiras previam nas escolas normais a existência de uma Congregação de professores. Diante disso, buscamos analisar a atuação da Congregação e as suas decisões, entendendo-a como um importante avanço em relação às escolas normais mineiras do período imperial. Norbert Elias (1994) nos ajuda a compreender a Congregação enquanto uma figuração de sujeitos, os quais tinham o poder de decidir e, ao mesmo tempo, de acatar as decisões do Governo, conforme será abordado no decorrer da dissertação.

Antes de apresentarmos as questões propostas à Escola Normal da Capital pela reforma de 1906, iremos destacar a seguir, o que se esperava da formação dos docentes e sua atuação profissional nos grupos escolares e qual a representação sobre o professor primário desse período.

2.1. A reforma de 1906 e a representação sobre o professor primário

De acordo com Faria Filho, a construção da cidade de Belo Horizonte (1894-1897) trouxe, para a cidade, nas primeiras décadas do século XX, a necessidade de consolidação de uma cultura urbana. Assim, iniciou-se a construção material e simbólica de um movimento de modernização que almejava uma escola urbana e para as camadas populares, de acordo com a

necessidade de integração do povo com a nação e com o mercado de trabalho assalariado (FARIA FILHO, 2000). A cidade de Belo Horizonte, capital do estado, foi projetada e construída dando visibilidade aos ideais republicanos. A edificação dessa cidade estava ligada à ideia de construção de uma nação civilizada, ordeira, organizada e trabalhadora. Desse modo, a escola deveria ser organizada enquanto símbolo republicano, lugar de esperança para a constituição de uma nova urbanidade, tendo em vista a necessidade de formação de cidadãos urbanos e civilizados por meio da educação escolar. Para Gonçalves, nesse período, a escolarização se tornou “instrumento de poder de inclusão do indivíduo na sociedade. Reformar o ensino e, portanto, buscar a efetividade de sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política, postulados como prognósticos pelo poder, em Minas” (GONÇALVES, 2008, p. 135).

Nesse sentido, os governantes mineiros preocupados com a modernização do estado, buscaram um ensino primário eficaz e profícuo, que contemplasse a formação de cidadãos, seguindo os padrões estabelecidos para a criação da cidade de Belo Horizonte. Segundo Veiga,

a visão de cidade como âmbito formador e educador foi enfatizada em diversos projetos de reordenação dos espaços urbanos, evidenciando a necessidade de converter tais espaços em pólos de desenvolvimento das novas relações de trabalho e de produção. Não se tratava de meras reformas arquitetônicas e paisagísticas, mas de mudanças que alterassem a própria vida dos habitantes. Assim, a reformulação da vida urbana incluiu uma nova concepção estética e higiênica de ordenação das vias de circulação e dos diferentes equipamentos urbanos (VEIGA, 2007, p.207).

As discussões em torno da necessidade de uma reforma mais radical da instrução propagaram a reformulação do ensino normal, movimento que se originou principalmente com o inspetor Estevam de Oliveira, a partir do seu relatório de 1902. O relatório de Oliveira, além de conter

uma detalhada descrição do funcionamento dos grupos escolares, já implantados em São Paulo e no Rio de Janeiro, propunha um plano de reforma do ensino também para Minas Gerais.

Podemos verificar, nos discursos dos governantes, da elite intelectual mineira e dos inspetores de ensino, muitas exigências e atribuições postas à educação escolar e, conseqüentemente, ao professor primário, que teria o papel de educar e preparar a sociedade almejada. Com isso, em Minas Gerais, a reforma das instituições de formação de professores tornava-se preponderante, conforme Estevam de Oliveira, em seu relatório enviado ao Governo mineiro, em 1902. Nesse documento, Oliveira afirma a necessidade de uma reforma com duas prioridades principais: a “fundação da escola” e a “formação do professorado”. Logo,

[...] fundação da escola significa: criar institutos de ensino primário, em que tudo seja previsto, desde a higiene até as menores regras em particularidades pedagógicas [...] formação do professorado quer dizer: preparar pessoal técnico competente para a execução de um plano lógico traçado de antemão (OLIVEIRA, 1902, p. 4).

Nesse sentido, levando em conta o intuito de reformar o ensino, o Secretário do Interior, Delfim Moreira, de posse do relatório de Estevam de Oliveira, solicitou a realização de um parecer acerca de tal proposta de reforma. Com esse objetivo nomeou uma comissão, composta por: Gustavo Penna, o Doutor Nelson Coelho de Senna e o professor Luiz Gonçalves da Silva Peçanha, membros do Conselho Superior de Instrução Pública. Para Gonçalves (2008, p. 133) “a comissão recebeu a incumbência em 23 de abril de 1903, e em 8 de julho do mesmo ano entregou ao secretário o resultado do trabalho”. Dessa forma, pretendendo dar prosseguimento à reforma, Delfim Moreira encaminhou esse parecer, juntamente com o plano de reforma, para o Congresso Mineiro, em 9 de julho de 1903, por meio do seguinte ofício:

Como subsidio a solução do problema da reforma da instrução publica, tenho a honra de remetter-vos os inclusos pareceres da comissão do Conselho Superior de instrucção publica, por mim nomeada para examinar o relatório apresentado ao governo pelo Major Estevam de Oliveira, emittir seu parecer a respeito desse trabalho, bem como apresentar idéias ou quaisquer outros planos que julgasse conveniente sobre a reorganização do ensino primário.²⁸

A proposta de reforma do ensino que somente seria publicada em 1906 ficou um longo período de tramitação no Congresso Mineiro, mais precisamente, do ano de 1903 até sua aprovação, em 22 de setembro de 1906. Nesse período, Delfim Moreira encaminhou relatórios ao Presidente do Estado de Minas, abordando a necessidade de aprovação da reforma. Em seu primeiro relatório, o Secretário do Interior afirmou que a reforma seria uma possibilidade de melhorar o sistema de ensino. Nas suas palavras, “tão importante é este assunto que não posso deixar de fazer-lhe referência especial [...] o governo tem o mais vivo desejo de iniciar um plano de reforma do ensino público primário em Minas” (RELATÓRIO, 1903, p.5).

Entretanto, a reforma do ensino primário e normal ocorreu quando Delfim Moreira não se encontrava mais na Secretaria do Interior, mas a “influência e a sagacidade de bacharel foram determinantes para influenciar no texto da lei que veio, dois meses após a sua saída da Secretaria, ser aprovada e sancionada” (GONÇALVES, 2008, p. 143). Para o bacharel Delfim Moreira, a reforma seria executada,

parceladamente, obedecendo um plano assentado e preconcebido, a começar pelo ensino normal ou preparo profissional do professor. Reformas radicais, completas, eficazes, que obedeçam a todos os reclamos da ciência e da pedagogia moderna, mas se implantam de *chofre*, devem obedecer às condições do *meio actual*, aos recursos do tempo, e o dever do legislador criterioso consistirá em preparar pacientemente o caminho para a adaptação de instituições úteis e capazes de promover o engrandecimento moral do povo (RELATÓRIO, 1903, p.6).

²⁸ Câmara dos Deputados, código 19. Arquivo Público Mineiro (APM).

Portanto, a Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, aprovou a reforma do ensino. Em seu artigo 1, autoriza o governo a reformar o ensino primário e normal do estado, afirmando que a escola deveria ser um “instituto de educação intelectual, moral e física” (MINAS GERAIS, 1906). Pelo artigo 3, tomamos conhecimento de que “O ensino primário – gratuito e obrigatório – será ministrado em: I. Escolas isoladas, II. Grupos escolares, III. Escolas – modelo anexas às escolas normais” (MINAS GERAIS, 1906). O artigo 6, por sua vez, menciona a responsabilidade do governo de: “I. Determinar a graduação das escolas, a duração do curso primário e a mais conveniente divisão do ensino; II. Organizar o programa escolar, adotando um método simples, prático e intuitivo” (MINAS GERAIS, 1906).

Coube ao Presidente do Estado, João Pinheiro, implementar a reforma do ensino primário e normal de 1906, que estabeleceu uma outra organização escolar, com a atribuição de novas exigências e competências aos professores primários, inclusive relacionadas a sua formação profissional. O objetivo da reforma era produzir uma escola de acordo com os ideais republicanos, onde estivessem presentes: mobiliário adequado, novo método de ensino, edifício próprio, turmas seriadas (ou a graduação do ensino), professores bem preparados, fiscalização profissional, método simultâneo e intuitivo, opção pela mulher no magistério primário, figura de um diretor, ensino profissional junto ao ensino primário regular, etc.

Conforme já visto, buscava-se um novo profissional, técnico e competente, já que muitos professores que atuavam nas escolas primárias de Minas tinham uma formação precária. A reformulação do ensino normal se fazia necessária para o preparo desses profissionais. De acordo com a opinião do Secretário do Interior, Delfim Moreira, era:

[...] preciso modificar ou melhorar a condição do professorado público – quer no ponto de vista de sua capacidade profissional, quer no que diz respeito aos meios de subsistência, com o seguro escopo de se dotar as escolas de profissionais aptos e de tornar a carreira, que deve ser um verdadeiro sacerdócio – atraente e procurada pelos competentes.

[...] julgo que, como meio de melhorar as condições de capacidade profissional do futuro professor, não seria desacertada a criação nesta capital, de um instituto normal superior, estabelecimento modelo, calcado sob os melhores moldes, destinado a servir de tipo ou paradigma aos outros estabelecimentos iguais, criados ou equiparados, e a preparar professores para as escolas singulares das cidades, as grupadas que fossem instituídas e as normais inferiores (RELATÓRIO, 1905, p.123).

A construção de uma nova realidade escolar, de acordo com os movimentos e necessidades da época, implicou uma divisão racional e o controle do trabalho dos professores e dos alunos. Estava sendo produzido um novo tempo e um novo espaço para a educação primária e normal, conforme Faria Filho (2000). Nesse sentido, Gonçalves afirma que o ponto principal da reforma de 1906 foi a organização do trabalho docente e as modificações nas escolas primárias, pois “uma escola isolada, com um professor autônomo, não poderia corresponder ao que concebia Estevam de Oliveira e Delfim Moreira como uma racional organização” (2008, p. 142). Para Gonçalves, com a criação dos grupos escolares, houve uma maior possibilidade de controlar o funcionamento das escolas mineiras e o trabalho do professor, tendo em vista a graduação do ensino e uma organização temporal mais complexa, que previa alguns procedimentos de divisão e distribuição de tempos e tarefas. “Assim, além da distribuição anual, semestral, semanal, diária do tempo, a organização da escola por curso e as disciplinas por hora/aula fizeram o diferencial em relação ao que se vinha praticando anteriormente” (GONÇALVES, 2006, p.118).

Como forma de alterar o quadro que existia antes, a proposta de reforma deu início a um processo de construção de uma nova representação sobre o professor primário, com novas ideias, necessidades e habilidades relacionadas à sua formação e prática do magistério. Dessa

forma, os políticos, diretores, inspetores e intelectuais buscavam uma ruptura com a desorganização da escola imperial, entendida como ultrapassada e insatisfatória. Para que toda essa modificação fosse possível, era necessário estabelecer novos parâmetros de controle, fiscalização do professor e divisão do trabalho docente, ou seja, estabelecer a forma de organização necessária para o bom funcionamento dos grupos escolares. Sobre a opção do modelo a ser seguido, Faria Filho ressalta que:

parece-nos que a organização do trabalho fabril, menos que modelo a ser transposto para a organização do trabalho escolar, serviu como símbolo de uma “modernidade” que, uma vez apropriado pelos profissionais e agentes da educação, permitia a produção de uma representação forte o bastante para se impor, frente a outras, no campo da educação escolar e no cenário da cidade (2000, p.36).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que os aspectos do trabalho fabril influenciavam a realidade escolar, eles também foram responsáveis pela construção de uma representação de progresso da nação, que se impôs, inclusive, para a realidade social.

Portanto, a reforma de 1906 viabilizou outra organização: os grupos escolares, que começaram a funcionar em 1907, tendo em vista o objetivo de contribuir com os projetos de homogeneização cultural e política da sociedade. Com a fundação dos grupos escolares, os professores, que já eram constantemente avaliados e ficavam em evidência, passaram a ser alvo de um controle ainda maior por parte dos inspetores, diante da necessidade de melhorar a situação encontrada nas escolas isoladas e romper com aquela realidade do período imperial, pelo ensejo de construir uma nação republicana. Não era somente os inspetores que avaliavam os professores; também as diretoras dos grupos cumpriam esse papel, por meio dos relatórios anuais, com os quais procuravam informar, à Secretaria do Interior, o desempenho dos docentes, o cumprimento do regulamento e o ensino oferecido.

A respeito do modelo de professor almejado para esse momento da educação escolar, encontramos, no artigo 18 da legislação que regulamentava a instrução primária mineira, a opção pelo sexo feminino para o exercício do magistério. Segundo o documento, “as escolas públicas primárias, serão de preferencia regidas por professoras, e sempre por estas as do sexo feminino e mixtas” (REGULAMENTO, 1906). Para Jane Almeida (1998), no final do século XIX, as mulheres já predominavam nas escolas normais e no exercício do magistério. Esse movimento representava uma maior participação feminina na sociedade da época e a feminização do magistério. Junto a isso, temos uma ampliação dos estudos sobre a criança e a valorização das ações educativas destinadas à infância, entendida como uma geração que demandava cuidados específicos. Logo, a mulher seria a mais indicada para educar as crianças no espaço doméstico e também no âmbito escolar.

Segundo Acáccio, a partir de 1901, no Brasil, o magistério primário se caracterizou como uma “profissão feminina, por meio da restrição da matrícula na Escola Normal do Distrito Federal exclusivamente às moças” (ACÁCCIO, 2003, p. 7). As mulheres passaram a ter uma presença maior nas escolas normais e no quadro de professores do ensino primário brasileiro. Desse modo, elas eram ainda o centro da preocupação com a profissionalização docente e, conseqüentemente, com uma melhor atuação no ensino.

O magistério vinha sendo entendido como uma atividade que exigia uma vocação feminina. Como parte da construção da representação e da identidade profissional docente, destacamos o caráter vocacional da profissão, entendido como um conjunto de atributos e de competências técnicas para o ensino, os quais seriam encontrados nas mulheres. Os diversos inconvenientes, tais como o baixo salário e as péssimas condições de trabalho, faziam da atividade docente uma árdua tarefa, que demandava esforço e afinco. A vocação também era

considerada um fator fundamental para a realização do trabalho, possibilitando o sucesso para o exercício da profissão, e, conseqüentemente, para tornar-se uma excelente professora. Entre as exigências em Minas Gerais, para o exercício do magistério, o regulamento de 1906, em seu artigo 65, determinava:

Só poderão ser nomeados ou designados professores públicos de qualquer categoria ou classe os cidadãos brasileiros que provarem:

I -idade de 20 anos, pelo menos, sendo homem, e de 18 pelo menos, sendo mulheres.

II - Moralidade e isenção de crimes.

III- Isenção de moléstia contagiosa e repulsiva ou que impeça por qualquer modo o exercício perfeito do magistério.

IV - Competência profissional, intelectual e moral (REGULAMENTO, 1906).

Como podemos ver, as atribuições morais constituíam uma das preocupações do governo mineiro para o exercício da atividade docente. Buscava-se verificar a capacidade moral dos professores, se eles tinham cometido crimes, atos indolentes, vícios, moléstias. Essas características eram tão necessárias quanto a sua capacidade profissional, intelectual e de usar, de maneira eficiente, o método de ensino.

Os docentes ganharam especial relevo na constituição moral e na formação das novas gerações, conforme Gatti Jr. (2000), pois a figura do professor estava relacionada a um ideal e a um exemplo que deveria ser dado aos alunos dentro da própria escola e, também, no meio social em que a instituição estivesse inserida. Os bons hábitos e os valores morais, presentes nas práticas das professoras, deveriam ser aprendidos e adquiridos pelas crianças. Por isso, os deveres, os comportamentos, as atitudes com a ordem escolar e social eram atributos importantes e necessários para a atividade docente, tendo em vista a dimensão educativa do exemplo. Dessa forma, verificamos diversos pedidos de inspeção pelo Secretário do Interior, no que se refere às atribuições morais, ao procedimento e ao cumprimento do dever de

professor, conforme a solicitação do dia 28 de maio de 1903, feita, reservadamente, ao inspetor escolar:

Tendo o professor publico d'esse districto, cidadão Gregório Alves Villela, officiado a esta Secretaria communicando que se retirava de sua escola, por falta de garantias pessoaes, e, ainda mais, pela absoluta falta de prédio onde residisse, peço-vos detalhadas e urgentes informações a respeito da moralidade, procedimento e cumprimento de deveres do alludido professor.²⁹

O Decreto nº 1.960, de 1906, vedava o exercício de “qualquer outra função, cargo ou profissão pública ou particular, federal, estadual ou municipal, remunerada ou gratuita” (MINAS GERAIS, 1906) para o professor em exercício. Isso significa que havia a exigência de uma dedicação exclusiva dos docentes ao magistério.

A reforma de 1906 apresentou uma identidade para o professor primário, em especial para aquele que atuaria nos grupos escolares. Esse profissional, de acordo com a reforma, configura-se como um docente com um ideal de formação, capacidade técnica, conhecimentos diversos, atribuições e características desejadas para o professor. A reforma também valorizou a competência profissional como parte constituinte da identidade dos novos professores. Podemos afirmar, ainda, que, ao mesmo tempo em que competência tornava-se uma palavra-chave na imposição de uma representação docente, ela levava os professores a se mobilizarem para corresponder a essa representação. A representação social que se construiu sobre o professor primário do início do século XX comportava inúmeros atributos que o definiriam como um professor competente. Alguns atributos referem-se às dimensões do fazer pedagógico, e outros, às dimensões sociais da professora e da instituição. Nesse sentido, Faria Filho mostra que uma boa professora deveria ser:

²⁹ Secretaria do Interior, código 2773. Arquivo Público Mineiro (APM).

desembaraçada, estudiosa, escrupulosa, assídua, cumpridora de seus deveres, bem preparada, pontual, inteligente, delicada, bondosa para os alunos, esforçada, caprichosa, bem preparada e conhecedora de todo o maquinismo escolar, com vocação para o magistério, conhecedora do método de ensino, portadora de dotes morais e aptidão para o magistério, além da aptidão didática e de energia (FARIA FILHO, 2000, p.124).

As fontes analisadas permitem-nos a descrição de um variado perfil de competências, atitudes, sentimentos e gestos, os quais constituiriam o perfil que se desejava para o professor, assim como a percepção do que não era aceitável e do que era, muitas vezes, evitado na prática e na atitude docente. Entre o que era aceito e imposto como atributo de extrema necessidade para os professores, podemos citar, também, o domínio e o grau de adesão desses profissionais em relação ao regulamento do ensino, que apresentava um valor prescrito e normativo, além da valorização do método intuitivo³⁰, da caligrafia vertical e dos métodos de leitura, componentes fundamentais para o processo educativo escolar. Conforme declaração do Secretário do Interior, Carvalho Britto, em seu relatório à “Secretaria do Interior, as escolas e os próprios professores buscavam alcançar a competência profissional. As competências desejáveis ficam mais acentuadas a partir da criação dos grupos escolares, pelo objetivo de alcançar um ensino primário eficiente e de qualidade” (RELATÓRIO, 1907).

Dessa forma, um novo perfil de professor foi sendo determinado não só pelos regulamentos, como também pela nova modalidade de prática estabelecida dentro da escola. Pois, diferentemente das escolas isoladas, nos grupos, as professoras passaram a trabalhar com alunos de um mesmo ano do curso e com a figura da diretora, acompanhando todo o processo de ensino. Havia, também, a presença do inspetor, examinando, frequentemente, o trabalho ali realizado.

³⁰ O método intuitivo utilizava os objetos como suporte didático e os sentidos possibilitavam a produção de idéias, iniciando do concreto e ascendendo à abstração. Os sentidos deveriam ser educados para obter o conhecimento, passando da intuição dos sentidos para a intuição intelectual.

Essas modificações colocaram em xeque as práticas que vinham sendo desenvolvidas nas escolas mineiras, porque, até então, a cadeira do professor era vista de acordo com a consideração de seu nome, de seu prestígio e de sua credibilidade social, o que garantiria a frequência dos alunos. Nesse caso, a partir do que se instaurava com a reforma de 1906, o professor deixava de ser o único responsável pela escola. Por isso, o convívio entre as professoras e as diretoras, bem como a relação que se estabelecia entre as professoras e os inspetores técnicos, muitas vezes se dava de forma tensa e conflituosa. Entre os problemas, havia aqueles relacionados à distribuição das classes, à maneira de ensinar, à divisão do tempo, das tarefas e conteúdos. Essa situação pode ser ainda compreendida como parte de uma luta por direitos, limites e pela construção de identidades profissionais.

Com essas novas determinações, cabia aos inspetores verificar o cumprimento do regulamento por meio de visitas periódicas às escolas. Seus relatórios revelam, em muitos casos, os embates e as tensões enfrentadas pelos sujeitos na construção da sua identidade profissional. Para Chartier (2002), essa construção se dá numa relação de forças entre as representações impostas por quem tem poder de classificar e de nomear e a imagem que os grupos produzem de si mesmos. Nesse sentido, entendemos que no processo de nomeação, estabelecido pela reforma de 1906, a imposição da competência no trabalho docente tornou-se parte constituinte da identidade dos novos professores. Podemos afirmar, ainda, tal como já destacamos que, ao mesmo tempo em que competência transformava-se em uma palavra-chave na imposição de uma representação docente, ela levava os professores a se mobilizarem para corresponder a essa representação.

Nesse movimento, tanto os grupos escolares, quanto os documentos oficiais e os programas de ensino podem ser considerados elementos formativos do professor e essenciais na

construção da identidade docente, pois, além de prever um modelo de comportamento, também ofereciam orientações relativas às disciplinas lecionadas e um detalhamento de conteúdos a serem ensinados. Isso denota que, a noção de representação possibilita compreender o funcionamento de uma sociedade, o que determinados grupos pensam sobre si mesmos e sobre os outros, bem como ajuda a evidenciar suas estratégias, as quais determinariam as suas posições e as suas relações, ou um “ser-aprendido” constitutivo de sua identidade (CHARTIER, 1988, p. 23). O conjunto de representações que a sociedade e os próprios indivíduos têm sobre si mesmos confere-lhes uma identidade. Portanto, a identidade, “socialmente construída no plano simbólico da cultura”, pode ser compreendida como “um conjunto de relações e de representações” (MARQUES, 1997, p. 67).

Verificamos que se buscava alcançar um modelo de professores primários diferente daquele encontrado nas escolas do período imperial, tendo em vista, o intuito de tornar profícua a instrução primária em Minas Gerais. Identificamos um conjunto de expectativas acerca da formação e atuação dos professores, diante das ideias republicanas de que a educação escolar possibilitaria o progresso da nação brasileira. Dessa forma, podemos pensar que a Escola Normal da Capital refere-se a um conjunto de proposições acerca da formação docente.

2.2. A fundação da Escola Normal da Capital

Conforme verificado, buscava-se conceber a escola normal como um centro de formação profissional, difusão do progresso intelectual e multiplicador de conhecimento. Monarcha aborda a ideia de escola normal enquanto uma “instituição normalizadora e produtora das regras de conduta do professor nos seus múltiplos aspectos: procedimentos didáticos, aspirações políticas, atuação profissional, comportamento público e privado” (MONARCHA, 1999, p. 93). Em Minas Gerais, o artigo 16 da Lei nº 439, de 16 de dezembro de 1906,

menciona: “As escolas normaes, cujo fim é formar bons professores, dar-se-á uma organização completa para que os alumnos adquiram as qualidades pedagogicas indispensaveis aos que se destinam ao magisterio público” (MINAS GERAIS, 1906).

Sob a direção de Aurélio Pires,³¹ a Escola Normal da Capital foi instalada oficialmente, na capital mineira, em março de 1907. Trata-se de uma instituição exclusiva para o sexo feminino, que funcionaria em um prédio, na Rua Timbiras.³² Tal instituição ficava sob a responsabilidade e fiscalização do Secretário do Interior, na época, Manuel Thomaz de Carvalho Britto. Quando da instalação e do funcionamento da escola normal, o diretor Aurélio Pires informou ao Secretário do Interior, em ofício do dia 21 de março de 1907, o seguinte:

[...] nesta data, se installou a Escola Normal da Capital, funcionando regularmente todas as aulas com 109 alumnas, sendo 86 matriculadas no 1º anno, 7 no segundo, e 16 ouvintes no 1º anno. Conforme auctorização de V Exca e de accordo com os professores do 1º anno, foram as alumnas divididas em duas turmas, para melhor accommodação das mesmas e para attender aos interesses do ensino e da disciplhina. O trabalho de pratica profissional nos grupos escolares serão iniciados logo que as alumnas tiverem as primeiras noções indispensáveis para esse ensino.³³

Na recém-inaugurada capital mineira, foi instalada a Escola Normal da Capital, buscando capacitar as professoras primárias por meio de conhecimentos teóricos e práticos, relativos à profissão, preparando-as para a docência dentro dos parâmetros da reforma do ensino de 1906. Esperava-se que as professoras formadas nessa instituição adquirissem determinadas capacidades. Segundo o artigo 5 do Decreto nº 1.982, de 18 de fevereiro de 1907, as

³¹ O diretor da Escola Normal deveria cuidar da disciplina e da moralidade dos alunos, como também do cumprimento dos deveres dos professores e dos demais empregados, conforme o Regulamento de 1906. Além de ser um dos professores da instituição, acumulando duas funções, Aurélio Pires também era o presidente da Congregação do estabelecimento. Pires era diplomado pela Escola de Farmácia de Ouro Preto.

³² Não encontramos dados sobre esse edifício. A Rua Timbiras fica nas mediações da Praça da Liberdade, do Parque Municipal e da Avenida Afonso Pena, no centro da capital mineira.

³³ Secretaria do Interior, códice 2955. Arquivo Público Mineiro (APM).

professoras, aptas para organizar uma escola primária, na oferta do ensino, deveriam observar rigorosamente certos preceitos pedagógicos. Conforme o regimento, de 1907, as futuras docentes deveriam considerar:

I. Quanto à escolha e à ordem do assunto: a) preparo da matéria correspondente ao tempo determinado para a lição; b) boa distribuição e clareza do articulado.

II. Quanto à execução: a) concatenação da matéria nova com a anteriormente aprendida, seguindo-se uma ordem natural e lógica no desenvolvimento da lição; b) ensino completo das noções novas, sua recapitulação e resumo, com exercícios de aplicação; c) clareza e simplicidade na arguição e exigência de discernimento nas respostas; d) elucidações oportunas, bem escolhidas, bem empregadas e suficientes, quer se tenham de utilizar, para esse fim, palavras, quer objetos naturais, artificiais ou desenhados; e) diligência para que somente se conserve de memória o que for absolutamente necessário.

III. Quanto à professora: a) dominar o assunto no modo de tratá-lo, dissertando com clareza e simplicidade, mas com animação comunicativa, tornando-se sugestiva a ponto de provocar o esforço próprio dos alunos; b) boa elocução e domínio sobre a classe por meio de vista, da força e do calor de sua voz; c) gesticulação nobre, simpática e atitude digna [...].

Nesse sentido, para Gonçalves, as alunas da escola normal precisavam adquirir tanto os conhecimentos do preparo da aula, a competência em ministrá-la, quanto dominar o conteúdo que seria ensinado, ser capaz de manter os alunos atentos durante as aulas. Elas deveriam ter ainda a “destreza em tornar o ensino assimilável pelos alunos, de forma que tivessem bons resultados” (GONÇALVES, 2006, p. 88).

Na mensagem do Presidente do Estado, João Pinheiro da Silva: “A Escola Normal, recentemente creada nesta Capital conta [com] 109 alumnas e da dedicação do seu Director e Corpo de Professores muito se espera em proveito da Instrução dos professores” (MENSAGEM, 1907, p. 43). Já em 1908, de acordo com o Presidente do Estado, João Pinheiro da Silva, a escola normal funcionava “regularmente, com grande proveito das

alumnas, devendo este anno ser diplomada a primeira turma das que se preparam de accordo com a reforma. Acham-se matriculadas 150 alumnas” (MENSAGEM, 1908, p.40).

Podemos perceber a importância atribuída a essa instituição por parte dos governantes mineiros, pelo ensejo de proporcionar uma melhor preparação e formação para os professores primários. Entretanto, na época da sua fundação, a escola normal não contava com um espaço físico apropriado e destinado ao funcionamento do trabalho escolar. Para Gonçalves, pelo menos inicialmente, situação semelhante ocorreu com a implantação dos grupos escolares em Minas Gerais. Não houve, segundo o autor, a construção de prédios destinados à educação no estado, mas, sim, uma mobilização para a adaptação de vários prédios já existentes, buscando atender às proposições dessa reforma (GONÇALVES, 2006).

Quanto às condições físicas e materiais, o artigo 172 do Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906, menciona que a Escola Normal da Capital deveria ter “laboratorios e gabinetes de physica, de chimica e sciencias naturaes, convenientemente preparados para o estudo pratico dessas materias” (REGULAMENTO, 1906). Verificamos que tais exigências também faziam parte daquilo que era solicitado, nas escolas normais em outros estados brasileiros, como o estado de São Paulo, por exemplo. Muitos dos materiais necessários para usar nesses laboratórios foram adquiridos fora do Brasil, conforme verificamos na correspondência enviada ao Secretário do Interior, Carvalho Britto, por Joseph de Jaeger, em 12 de março de 1908, de Bruxelas, sobre a compra de materiais para laboratórios de física e química que funcionariam nas escolas. Isso comprova a existência e a valorização de espaços como esses conformando o espaço escolar e para a formação do professorado. Segundo correspondência recebida pela escola normal, em 1908, temos o seguinte registro:

Material de physica e chimica para a Escola Normal

Tenho no fim encontrado a primeira casa n'este genero, que me prometteu de me mandar, para o proximo vapor, a lista completa – com todos os preços. Pretende elle offerecer alguns instrumentos mais modernos que aquelles de Emil Deyrolles, pedidos por V. Ex. que decidira depois o que melhor convier. Junto vos a ultima carta da Casa Robert Drostem em Bruxellas, que esta superioramente e grandiosamente montada n'este genero de negocio.

Além desses laboratórios, o artigo 174 do Decreto n° 1.960, de 16 de dezembro de 1906, menciona ainda que, na escola normal, deveria haver uma biblioteca “pedagogica, contendo exemplares de todos os compendios adoptados pelas congregações e pelo conselho superior deste estado; obras de consulta sobre todas as materias ensinadas no curso normal e dictionarios portuguezes e francezes” (REGULAMENTO, 1906). Entretanto, somente no ano de 1914, foi instalada uma biblioteca na Escola Normal da Capital, tal como se poderá conferir no próximo capítulo desta dissertação.

Diante das exigências relacionadas ao espaço físico, em 19 de fevereiro de 1909, a Escola Normal da Capital foi transferida para o antigo edifício do Tribunal da Relação, segundo Penna (1997). Esse prédio foi construído em 1897 e projetado pelo arquiteto Edgar Nascentes Coelho para funcionar como Ginásio. No entanto, lá funcionou o Tribunal da Relação até o ano de 1911. A partir de 1909, nessa edificação, passou também a funcionar a Escola Normal da Capital.



Figura1: Edifício do Tribunal da Relação na década de 1910.³⁴

Inicialmente na Escola Normal da Capital, era permitida a frequência de alunas ouvintes, desde que provassem a sua moralidade, não sofressem de moléstia contagiosa e tivessem mais de 14 anos de idade. Quanto às alunas regulares, para matricular-se na escola, também era preciso ter 14 anos completos, fornecer atestado médico que provasse não sofrer de doença contagiosa ou incompatível com o magistério. Era também preciso que essas alunas entregassem, ao diretor da escola, o comprovante de aprovação no exame de admissão, o qual dissesse que: “Certifico que [...] prestou exame de admissão à matrícula no 1º anno do curso desta Escola, sendo julgada habilitada” (LIVRO DE REGISTROS GERAIS, 1907). Verificamos na reunião da Congregação do dia 15 de janeiro de 1907, que tal exame era realizado pelos próprios professores da escola normal e constava de:

um dictado de 15 linhas, pelo menos, seguindo-se a composição de uma narrativa simples, com elementos fornecidos pela banca examinadora; leitura expressiva de prosa e verso; conjugação de verbos regulares e irregulares; analyse léxica e noções geraes de analyses syntactica; as quatro operações fundamentaes sobre inteiros e fracções ordinárias e decimaes, systema métrico decimal com problemas simples e fáceis (prova escrita e oral); noção

³⁴ Em 1930 recebeu uma nova fachada, desenhada pelo arquiteto Carlos Santos. Atualmente funciona como a sede do Instituto de Educação. Segundo informações capturadas do site: <<http://bhnostalgia.blogspot.com/2010/04/tribunal-da-relacao-o-predio-do.html#links>>.

elementar de desenho linear, do qual haverá prova graphica somente, constando de traçado de linhas sob as varias formas e posições, triângulos, quadriláteros, polygonos e circumferencias, com as respectivas definições; - calligraphia, servindo de prova o trecho dictado para o exame de portuguez, no qual as candidatas empregarão os typos de letra bastardo, bastardino e cursivo e quaesquer outros que conheçam (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1907).

Quanto ao exame de admissão, já no relatório de Estevam de Oliveira, este deixa evidente o objetivo de se ter uma maior rigurosidade na seleção das candidatas a normalistas. Segundo Oliveira, as provas de admissão para o ingresso nas escolas normais deveriam ser rigorosas, porque “só assim se reerguerá o nivel intellectual e profissionall dos normalistas, para a regeneração progressiva de nossas escolas primarias” (OLIVEIRA, 1902, p.182). Entretanto, a partir de 1909, com o Decreto nº 2.393, de 19 de janeiro de 1909, o exame de admissão para os candidatos à escola normal do estado foi dispensado para aqueles que tivessem concluído o curso nas escolas públicas e nos grupos escolares primários, “na vigência do decreto nº 1.947 de 30 de setembro de 1906, tendo em vista que esses candidatos mostravam-se habilitados em todas as matérias exigidas no exame” (MINAS GERAIS, 1909).

No momento da fundação da Escola Normal da Capital, o curso era de três anos. As matérias eram distribuídas em seis cadeiras, da seguinte maneira: 1ª cadeira: português e francês; 2ª cadeira: aritmética, geometria e escrituração mercantil; 3ª cadeira: geografia, história, educação moral e cívica e higiene; 4ª cadeira: noções gerais de física, química, história natural e higiene; 5ª cadeira: música; 6ª cadeira: desenho. Cada cadeira era regida por um único professor. Quanto ao ensino de costuras e trabalhos de agulha, tal ensino deveria ser dado sempre por uma professora (REGULAMENTO, 1906).

QUADRO I

Distribuição das matérias para cada ano do curso da Escola Normal da Capital em 1907

1º ano	2º ano	3º ano
Portugues, aritmetica, desenho, musica, trabalhos de agulha.	Portugues, francês, geometria, geografia, história, educação moral e cívica, música, desenho, trabalhos de agulha.	Noções gerais de física, química, história natural e higiene, aritmetica comercial, escrituração mercantil, música, desenho, trabalhos de agulha.

Fonte: Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906.

As aulas aconteciam no período de 15 de fevereiro a 14 de novembro, começavam às 7 horas da manhã e terminavam ao meio dia, e, quando necessário, podia “haver mais uma aula das 5 às 6 da tarde, de modo a ficar livre o tempo para o ensino prático fora da escola normal” (REGULAMENTO, 1906). A duração das aulas era de 60 minutos, existindo 15 minutos de intervalo entre uma e outra. A frequência legal obrigatória comportava 40 faltas justificadas, ou 20 não justificadas.

De acordo com o artigo 118 do Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906, não era permitido, no ensino normal, trabalho que substituísse a “reflexão por um esforço de memoria. Assim o ensino deverá ser feito intuitivamente, por meio de cousas, em todas as materias em que se puder applicar este processo e principalmente no que diz respeito ao ensino pratico” (REGULAMENTO, 1906). Dessa forma, o artigo 114 menciona que “a pratica do magistério primario, único objetivo do ensino normal, será realizada nos grupos escolares e nas escolas isoladas das respectivas localidades, sob a direcção dos professores da escola normal” (REGULAMENTO, 1906).

Por causa desses objetivos, era necessário que as alunas fossem preparadas para a atividade do magistério por meio do exame de prática profissional, que deveria ser feito nos grupos escolares e nas escolas isoladas, sempre acompanhadas pelos respectivos professores das

cadeiras. As lições ministradas no curso primário precisavam ser desenvolvidas anteriormente pelos professores da escola normal, para que as alunas encarregadas das aulas práticas aprendessem os “methods” e os processos estabelecidos pelo programa de ensino primário, de acordo com o regimento de 1907.

Conforme o que já afirmamos aqui, a preocupação com a atividade prática das normalistas estava presente nas escolas normais e nas legislações do período imperial, o que evidencia uma permanência na formação dos professores. Sobre a importância e a valorização da atividade prática na formação dos professores, encontramos a ideia fortemente defendida pelo diretor da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, Alambary Luz, em 1870. Em São Paulo, a reforma de 1890 também comprovava essa necessidade, com a instalação da escola modelo para a prática dos normalistas da escola normal. Em Minas Gerais, contudo, no período da instalação da Escola Normal da Capital, as práticas das normalistas dessa instituição eram realizadas nas escolas primárias e nos grupos escolares do estado, pois ainda não havia grupos ou escolas anexas à Escola Normal de Belo Horizonte.

O horário estabelecido para os exercícios de prática profissional era das onze às quatorze horas. Mas nem sempre o horário definido pela legislação era cumprido no dia-a-dia e no funcionamento da instituição. Isso comprova uma flexibilidade por parte dos professores da escola normal para conciliar a realidade da escola com a possibilidade das alunas, bem como para entender tal contexto. Nesse sentido, encontramos várias solicitações das alunas sobre mudanças de horários enviadas ao diretor da escola e ao Secretário do Interior, entre elas, o pedido de mudança do horário de prática profissional, aceito pelos professores e pela Congregação da escola normal. Isso é o que mostra um dos documentos que localizamos durante a nossa pesquisa, tal como se pode verificar abaixo:

As abaixo assignadas, alumnas do 2º anno d'esta Escola, pedem, a V. Excia, alterar o horário das aulas de sabbado a tarde, de modo que haja tempo para assistirem a pratica profissional de Geometria e depois a aula de Musica, pois que, ha intervalo de 15 minutos, para virem do 2º Grupo Escolar à Escola (CORRESPONDÊNCIAS RECEBIDAS, 1909).

A mudança foi autorizada pelo professor de Geometria responsável pela prática profissional de sua disciplina e informada pelo diretor da escola normal, Aurélio Pires, em ofício do dia 7 de junho de 1909. Nesse documento, Pires informava que a prática profissional seria mudada para as sextas-feiras, das 15 às 16 horas, atendendo à solicitação das alunas (OFÍCIOS, 1909). Assim, podemos perceber que nem sempre o que era determinado pela legislação e pelo regulamento da instrução normal era possível de acontecer no dia-a-dia da instituição, tendo em vista a dificuldade de conciliar o que estava prescrito pelos dispositivos legais com a realidade e as condições da escola, das alunas e dos professores. Ao mesmo tempo, esse fato evidencia a presença de autonomia nas decisões dos professores e dos diretores no interior da instituição escolar. Nesse sentido, Justino Magalhães (1998) afirma que as instituições educativas possuem um determinado grau de autonomia, quando se projetam e cumprem suas funções, em relação à sua estrutura organizativa e gerencial, a seu ideário pedagógico, educacional e instrutivo. Para o autor, elas estão inseridas em contextos socioculturais. As instituições educativas servem e recrutam os seus públicos de forma criteriosa (MAGALHÃES, 1998, p. 62).

Verificamos que nem sempre era possível cumprir o estabelecido pelos dispositivos legais, diante das dificuldades ou impecilhos encontrados. E que o diálogo presente no interior dessa instituição demonstra que, ao mesmo tempo em que a Congregação apresentava certa autonomia de decisão, as alunas desta instituição também se manifestavam, evidenciando uma forma de participação efetiva no processo de produção da Escola Normal da Capital.

2.3. A organização administrativa e pedagógica da Escola Normal da Capital

Os primeiros professores da escola normal foram nomeados pelo Presidente do Estado, João Pinheiro da Silva. Lembramos que diferentes matérias constituíam a cadeira do professor, que, além de lecionar, fazia parte da Congregação³⁵ da instituição. Comentamos anteriormente que o regulamento do ensino normal se referia à existência de seis cadeiras para o curso. Apesar de mencionar o ensino de costuras e trabalhos de agulha, esse documento não tratava tal ensino como uma cadeira em especial. Entretanto, constatamos por meio das Atas da Congregação e outros documentos da escola normal a existência de sete cadeiras funcionando no momento da instalação da Escola Normal da Capital, tendo em vista a participação da professora Alexandrina Santa Cecília nas reuniões da Congregação e na elaboração do primeiro regimento interno da escola. Enfim, ela atuava como professora da 7ª cadeira de Costura e trabalhos de agulha. A seguir, apresentamos os primeiros professores da Escola Normal da Capital e suas respectivas cadeiras:

³⁵ Segundo Mourão, à Congregação competia a aprovação dos programas dos professores das diferentes cadeiras, bem como a organização dos horários, além do estabelecimento de pontos de exames e de outras medidas relativas a cada ano letivo. No fim do ano, a mesma Congregação conferiria, em sessão solene, diplomas às alunas que terminassem o curso normal (MOURÃO, 1962, p.186).

QUADRO II

Quadro de professores e cadeiras da Escola Normal da Capital em 1907

Professores	Cadeiras
Arthur Joviano ³⁶	1ª cadeira: Portugues e Francês
Egídio Soares	2ª cadeira: Aritmetica, Geometria e escripturação mercantil
Aurelio Pires ³⁷	3ª cadeira: Geografia, história e noções de moral e ensino cívico
Francisco de Paula Magalhães Gomes	4ª cadeira: Noção geral de física, química, história natural e higiene
Branca Thereza de Carvalho Vasconcellos	5ª cadeira: Música
Antônio Corrêa e Castro	6ª cadeira: Desenho
Alexandrina Santa Cecília	7ª cadeira: Costura e Trabalhos de agulha

Fonte: Livro de Atas da Congregação de 1907.

No período pesquisado, de 1906 a 1916, a Escola Normal da Capital teve três diretores. O primeiro, conforme já destacamos neste capítulo, foi Aurélio Pires. Ele ficou na direção da escola desde a fundação, em 1907, até o ano de 1910. O segundo diretor da instituição foi o professor Cypriano José de Carvalho, que assumiu o cargo em 1910. A primeira reunião da Congregação de que participou como diretor da escola foi no dia 31 de outubro de 1910. Na ocasião, o novo diretor manifestou a honra e o prazer de presidir, pela primeira vez, a Congregação. Cypriano de Carvalho também fez algumas considerações sobre o diretor anterior, além de solicitar o registro na ata de um voto de pesar pela saída de Aurélio Pires e de sua manifestação:

era um grato dever que não podia deixar de cumprir do Dr. Aurelio Pires, que tão dignamente estivera á frente desta casa de ensino. Disse o nosso distincto collega professor Leopoldo Pereira, em sua criação artistica de despedida, tão cheia de atractivos, que era um homem que a gente apenas succedia, mas não substituia. E de facto assim é a relação de affecto que ele

³⁶ Também era secretário da Escola Normal da Capital.

³⁷ Também era diretor da Escola Normal da Capital.

conseguiu firmar com cada um de nós, nos permitia avaliar a perda que soffremos. A sua retirada deixa uma lacuna difficil de preencher, e no intimo de cada um de nós uma perturbação que só o tempo irá aquietando. Disse por fim que lhe competia não perder de vista a sua constante lealdade e distincta affectualidade (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1910).

Cypriano de Carvalho ficou na direção da Escola Normal da Capital entre os anos de 1910 e 1913. Seu trabalho aí também teve uma duração de três anos, o mesmo tempo que o diretor anterior, Aurélio Pires, permaneceu na direção dessa instituição. Segundo Monarcha (1999), Cypriano José de Carvalho era engenheiro civil formado pela Escola Central do Rio de Janeiro. Em 1884, ele ingressou na Escola Normal de São Paulo como professor da 5ª cadeira de noções de física e química. Cypriano de Carvalho causou, juntamente com outros dois professores, uma falta de harmonia dentro da Escola Normal de São Paulo, por querer propagar o positivismo. Na década de 1880, com a intensificação da propaganda positivista em São Paulo, houve um acirramento na disputa ideológica no interior dessa escola normal.

Cypriano era um professor positivista ortodoxo. Isso significa que, como outros positivistas ortodoxos, ele discutia aspectos distintos do dia-a-dia escolar e do exercício da profissão: “aulas particulares, critérios para correção de provas de alunos, autonomia didático-pedagógica, adoção de compendios, métodos de ensino, presença de pais de alunos no interior do instituto, exercício do livre-pensamento” (MONARCHA, 1999, p.147). De acordo com Monarcha (1999), a exoneração de Cypriano de Carvalho aconteceu antes da proclamação da República, em meados de 1888, em meio a um episódio obscuro, posteriormente denominado como “questão positivista”.

Em 1913, foi nomeado o terceiro diretor da Escola Normal da Capital, o professor Arthur Joviano, que permaneceu no cargo até o dia 15 de setembro de 1922.³⁸ Arthur Joviano fazia parte do corpo docente da escola normal desde o período da sua fundação, como professor da 1ª cadeira (português e francês) e como secretário da instituição até o ano de 1910, sendo, desse modo, o responsável por lavrar as atas das reuniões da Congregação.³⁹ Constatamos que Arthur Joviano teve uma significativa participação no funcionamento da escola normal. Ele participou, por exemplo, da comissão que elaborou o 1º regimento da escola, o de 1907. Também foi de sua responsabilidade a elaboração do 2º regimento da instituição; esse documento data do ano de 1911. Arthur Joviano organizou ainda o horário escolar para os anos de 1911 e 1912. Outra importante atuação de Joviano foi demonstrada na reunião da Congregação, de 19 de fevereiro de 1912, quando indicou que, nos programas e nos pontos de exames finais, fosse incluída a revisão da matéria lecionada nos anos anteriores. Tal proposta foi aprovada pelos professores presentes, como podemos conferir no Livro de Atas da Congregação (1912).

Também verificamos a indicação de Arthur Joviano para a direção da escola antes mesmo do segundo diretor assumir o cargo, durante a reunião da Congregação de 22 de julho de 1910, quando “por proposta do professor Leopoldo Pereira foi designado por aclamação o professor Arthur Joviano para substituto do diretor” (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1910). Entretanto, como vimos, somente em 1913, Arthur Joviano foi nomeado pelo Governo para o cargo de diretor da Escola Normal da Capital. A primeira reunião da Congregação presidida por ele ocorreu em 24 de julho de 1913. Nessa reunião, Arthur Joviano, que antes de aceitar a sua nomeação como diretor, declarou:

³⁸ De acordo com o Livro de termos de posse e anotações do pessoal docente e administrativo da Escola Normal da Capital.

³⁹ A partir do dia 22 de julho de 1910, as atas passaram a ser lavradas pelo auxiliar do diretor.

justos exames ao governo, já por que se julgara incompetente, já pelo seu estado de saúde, já enfim, porque tinha sua vida muito ocupada, desculpas que o governo não quis aceitar. Disse mais que, aceitando a sua nomeação para o cargo, não o fez contando somente com a confiança do Governo, pois que espera dos seus colegas uma cooperação eficaz na administração do estabelecimento, de modo a mantelo dignamente e encaminhar a sua prosperidade (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1913).

Para discutir a organização administrativa e pedagógica da escola normal, o conceito de *figuração*, de Norbert Elias (1994), permite problematizar as redes de interdependências dos sujeitos, como também as tensões presentes e específicas sobre o ensino normal encontradas na Escola Normal da Capital. Nessa perspectiva, analisamos a Congregação da Escola Normal da Capital, enquanto uma figuração de grupos de indivíduos que ora se aliam, ora disputam as decisões. Nas fontes analisadas, podemos perceber a existência de algumas imposições, tensões, discussões, debates, definição de normas, participação e posicionamento dos professores nas deliberações e nos embates encontrados no cotidiano da instituição, entre os seus pares e perante a Secretária do Interior, como também na constituição dos regulamentos, regimentos, programas de ensino, horários, exames. Esses traços são reveladores e indicam o movimento que institucionalizou a Escola Normal da Capital.

Para Elias, os indivíduos estão ligados entre si por laços de dependência recíproca, a partir dos quais são constituídas as figurações. Nesse sentido, os indivíduos são orientados para outras pessoas e dependem delas, formando uma rede de interdependências, a qual constitui as figurações. Trata-se, nas palavras de Norbert Elias, de “uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes” (1993, p. 249). Dessa forma, buscamos compreender as práticas dos sujeitos a partir de uma perspectiva relacional, de modo a entender como diferentes pessoas constituíam uma figuração específica; neste caso, a Congregação da Escola Normal da Capital, como formadora dessa instituição escolar.

Nessa perspectiva, constatamos que as primeiras legislações republicanas, em Minas Gerais, mencionam a existência da Congregação nas escolas normais. Segundo o Decreto nº 260, de 1º de dezembro de 1890, em seu artigo 3, estabelecia-se que o diretor e os professores constituíam uma Congregação. Eles tinham todas as atribuições para regular o ensino e a disciplina da escola, referente à sua administração e economia conforme definido no regimento interno da instituição. Assim também, a Lei nº 41, em seu artigo 201, afirma que “os professores constituirão uma Congregação” (MINAS GERAIS, 1892). Da mesma forma, o Decreto nº 607, de 27 de fevereiro de 1893, em seu artigo 45, afirma que a Congregação da escola era constituída pelos professores. De acordo com esse decreto, os docentes deveriam cooperar com a direção para manter a “disciplina dos alunos, propor as reformas e melhoramentos para o ensino do estabelecimento, e organizar dois meses antes do início das aulas, o programa de ensino” (REGULAMENTO, 1893), assim como o horário das aulas e submetê-los à aprovação do conselho superior.

Isso nos leva a considerar a Congregação⁴⁰ das escolas normais como um avanço na organização escolar e uma inovação na gestão dessas instituições a partir do período republicano. Essa constatação é decorrente da participação dos professores nas decisões e na própria organização da escola e, até mesmo, do ensino normal em Minas, assunto que será abordado no próximo capítulo desta dissertação. A definição dos horários, dos programas de ensino, dos exames de alunas, apesar de dependerem, em muitos momentos, da aprovação do governo, do Secretário do Interior, geralmente era acatada por essas instâncias. Desse modo,

⁴⁰ Segundo Mourão (1962, p. 182), pela Lei nº 533, de 24 de setembro de 1910, que baixou o Decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911, aprovou-se o Regulamento das disposições referentes ao ensino, determinando normas para os diferentes graus, entre eles, para o nível do curso normal. De acordo com esse regulamento, ao Presidente do Estado e ao Secretário do Interior, competiam a administração, a fiscalização do ensino público. Para realizar esses trabalhos, o Governo teria como auxiliares algumas autoridades, entre elas, encontramos a Congregação da Escola Normal e o Diretor da instituição. O Conselho Superior da Instrução também era composto por um professor da Escola Normal da Capital.

as decisões tomadas pela Congregação da escola normal eram sempre válidas, e o governo mineiro chegava até mesmo a consultá-las no que se refere às deliberações a serem tomadas.

O Decreto nº 1.982, de 18 de fevereiro de 1907, menciona que o corpo docente da Escola Normal da Capital constituiria a sua Congregação, tendo como presidente o diretor da instituição. De acordo com seu artigo 51, a Congregação deveria se reunir “ordinaria e extraordinariamente para os fins determinados no regulamento, tendo também atribuição de resolver os casos omissos do mesmo e todos aqueles que o Director, individualmente, não puder fazel-o” (REGIMENTO, 1907). A Congregação se reuniria sempre que convocada pelo diretor e/ou por três ou mais professores da instituição. Conforme o artigo 55 do Decreto nº 1.982, de 18 de fevereiro de 1907, as reuniões da Congregação deveriam ser realizadas “fora das horas de trabalhos escolares, e os professores que faltarem a elas, sem causa justificada e participada a tempo, perderão os vencimentos do dia” (REGIMENTO, 1907). Em cada reunião da Congregação, seria lavrada uma ata, que seria assinada por todos os participantes. Essa ata deveria conter os nomes dos professores presentes e dos faltosos, além do assunto discutido, bem como as decisões e deliberações tomadas. Só podiam participar das reuniões pessoas da própria Congregação. Quando o assunto exigisse reserva, de acordo com o artigo 52 do Decreto nº 1.982, de 18 de fevereiro de 1907, deveria ser feita uma ata especial, “lançada a declaração de que o objeto é secreto, e ficará a mesma sob a guarda e responsabilidade do secretario” (REGIMENTO, 1907). De modo algum, poderiam participar da votação os professores que tivessem interesse no assunto, ou aqueles que, por algum motivo, fossem considerados suspeitos das decisões a serem tomadas nas reuniões.

O Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906, em seu artigo 149, demonstra que a Congregação da escola normal deveria cooperar com o diretor na manutenção da disciplina e

propor “as reformas e melhoramentos que convier introduzir no ensino do estabelecimento” (REGULAMENTO, 1906). Por sua vez, o artigo 154, desse mesmo decreto, demonstra o procedimento a ser adotado nas reuniões da Congregação e para as deliberações. Dessa forma, a Congregação não poderia se reunir sem que estivesse presente metade dos professores, pois as decisões precisavam de aprovação da maioria dos votos dos membros presentes. O artigo 54 do Decreto nº 1.982, de 18 de fevereiro de 1907, também menciona que as deliberações da Congregação precisavam ser aprovadas pela maioria dos votos, mas atribui o poder para desempatar quando houvesse um impasse, tendo em vista os votos, ou quando não houvesse um consenso, ao diretor da escola normal.

Encontramos outra manifestação de poder atribuído ao diretor da escola normal e ao Secretário do Interior, no artigo 155 do Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906. Nesse artigo, menciona-se que as deliberações da Congregação, contrárias à opinião do diretor, não eram obrigadas a serem executadas, ficando a decisão final a cargo do governo, a quem o diretor poderia recorrer. Da mesma forma, a Congregação poderia resolver, provisoriamente, os casos omissos pelo regulamento da escola normal. Entretanto, a decisão dependeria da aprovação do Secretário do Interior; se o assunto fosse referente ao ensino, o Secretário pediria a opinião do conselho superior.

Verificamos que tanto o regulamento, quanto o regimento da Escola Normal da Capital mencionam que os programas de ensino deveriam ser elaborados pelos professores para as suas respectivas cadeiras e aprovados pela Congregação dois meses antes do início das aulas. Além disso, era, atribuição da Congregação, definir os pontos de exames aplicados às alunas cinco dias antes do encerramento das aulas.

A primeira reunião da Congregação da Escola Normal da Capital ocorreu no dia 15 de janeiro de 1907, na casa do diretor Aurélio Pires, na Rua da Bahia, nº 1.653, em Belo Horizonte. O diretor da escola congratulou-se com os professores ali presentes:

[...] pela criação deste estabelecimento, cujos trabalhos hoje se iniciam com a actual Congregação, a que a munificência do Governo do Estado deu-lhe a insigne honra de vir presidir. Invoca as provas constantes de affecto e de apreço com que foram compensados os seus esforços de professor e reitor do Externato do Gymnasio Mineiro, onde serviu dezesseis annos, desejando e esperando que a mesma harmonia exista, a mesma solidariedade inquebrantável reúna, desde hoje, os professores da Escola Normal em um pacto de honra, para que possam corresponder aos elevados intuitos do actual governo do Estado ao crear este estabelecimento de ensino (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1907).

Não encontramos os motivos porque a primeira reunião foi realizada na casa do diretor. A Rua da Bahia, local de residência de Aurélio Pires, fica nas mediações da região central da capital mineira, próxima à Praça da Liberdade e da Avenida Afonso Pena. Provavelmente, era perto de onde funcionava ou iria funcionar a escola normal, na Rua Timbiras, pois, na data dessa reunião, a Escola Normal da Capital ainda não se encontrava instalada. A seguir, podemos localizar a Rua da Bahia, na década de 1910, na recém-construída cidade de Belo Horizonte.



Figura 2: Rua da Bahia.⁴¹

Conforme mencionamos, a Congregação aprovava os programas para o curso normal. Com esse intuito, os professores se reuniram no dia 25 de janeiro de 1907. Apesar da ausência do registro das polêmicas na ata da reunião, podemos constatar a existência de discussões. Conforme o documento, “depois de alguns debates, foram todos os programmas aprovados e redigidos de accordo com o vencido, determinando-se que fossem publicados no jornal official” (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1907).

O artigo 175 do Decreto n° 1.960, de 16 de dezembro de 1906, menciona que o regimento interno da Escola Normal da Capital deveria proporcionar a disciplina do estabelecimento, a “boa marcha dos trabalhos em geral e os que fossem relativos a distribuição das aulas, horários e programas de ensino” (REGULAMENTO, 1906). Dessa forma, buscando conceber o regimento da escola, a Congregação se reuniu na sala de audiências da Secretaria do

⁴¹ Vista de parte da cidade de Belo Horizonte na década de 1910, a partir do alto da Rua da Bahia. Informações capturadas do site: <<http://bhnostalgia.blogspot.com/2010/03/rua-da-bahia-vista-de-parte-da-cidade.html#links>>.

Interior, com assistência do próprio Secretário do Interior, Manoel de Thomaz Carvalho Brito, e sob a presidência do diretor Aurélio Pires. O primeiro regimento da escola normal foi elaborado por uma comissão composta pelos professores Aurélio Pires, Arthur Joviano, Branca de Vasconcelos e Alexandrina de Santa Cecília. A comissão apresentou tal documento para ser aprovado pelos demais membros da Congregação no dia 9 de fevereiro de 1907. Verificamos que, após a discussão de “diversos artigos do Regimento e feitas algumas modificações de acordo com o vencido, foi o mesmo aprovado por unanimidade” (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1907).

O regimento interno da Escola Normal da Capital foi aprovado pelo Decreto nº 1.982, em 18 de fevereiro de 1907. Esse documento organizou o programa de ensino, bem como apresentou a seguinte distribuição diária e semanal das matérias para cada ano do curso:

QUADRO III

Distribuição diária e semanal das matérias do curso da Escola Normal da Capital em 1907

Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano
<ul style="list-style-type: none"> - Portugues (aula diaria) - Aritmetica (aula diária) - Desenho (duas aulas por semana) - Musica (duas aulas por semana) - Costura e trabalhos de agulha (duas aulas por semana) 	<ul style="list-style-type: none"> - Portugues (três aulas por semana) - Francês (três aulas por semana) - Geometria (três aulas por semana) - Geografia, História e Educação moral e civica (seis aulas por semana) - Desenho (uma aula por semana) - Música (uma aula por semana) - Costura e trabalhos de agulha (uma aula por semana) 	<ul style="list-style-type: none"> - Noções geraes de física e química, História natural e Higiene (doze aulas por semana) - Aritmetica comercial e Escrituração mercantil (três aulas por semana) - Desenho (duas aulas por semana) - Música (duas aulas por semana) - Costura e trabalhos de agulha (duas aulas por semana)

Fonte: Decreto nº 1.982, de 18 de fevereiro de 1907.

De acordo com o artigo 17 do mencionado decreto, ficou estabelecido o critério para a organização das aulas do curso normal nessa escola. Segundo tal critério, as aulas deveriam ser alternadas de modo que cada professor não tivesse mais de duas aulas seguidas, nem a mesma classe de alunas mais de quatro aulas por dia, fora o ensino prático. Assim também, as alunas precisavam ter, em todas as cadeiras, “uma parte para a aplicação das noções estudadas no dia, quer em trabalhos escriptos e oraes, quer em exercicios de mappas, instrumentos e laboratorios, tornando, dest’arte, o ensino pratico e intuitivo” (REGIMENTO, 1907). A Congregação da escola se reuniu em 19 de março de 1907, para organizar e definir o horário de funcionamento da instituição, quando uma proposta foi apresentada pelo diretor, Aurélio Pires. Tratava-se de um esboço do horário para os dois primeiros anos do curso, que funcionariam em 1907. A aprovação de tais horários ocorreu com pequenas modificações, do seguinte modo:

QUADRO IV

Quadro de horário do curso normal em 1907

HORÁRIO DO PRIMEIRO ANO						
HORAS	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
7 8 h	Português	Português	Português	Português	Português	Português
8:15 9:15 h	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
9:30 10:30 h	Musica	Desenho	Costura e Trabalhos de agulhas	Musica	Desenho	Costura e Trabalhos de agulhas
HORÁRIO DO SEGUNDO ANO						
HORAS	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
8:15 9:15 h	Portugues	Frances	Portugues	Frances	Portugues	Frances
9:30 10:30 h	Geometria	História	Geometria	História	Geometria	História
10:45 11:45 h	Geografia	Musica	Geografia	Desenho	Geografia	Costura e Trabalhos de agulha

Fonte: Livro de Atas da Congregação, 19 de março de 1907.

Nesta mesma reunião, ficou resolvido que, como o terceiro ano do curso normal não funcionaria em 1907, devido à ausência de alunas matriculadas, o professor da cadeira de física, química, história natural e higiene, do respectivo 3º ano, deveria fazer o seu trabalho nos grupos escolares e nas escolas isoladas, duas vezes por semana, por meio de “publicações e trabalhos práticos perante os alumnos das mesmas, sobre assumptos de sua cadeira de accordo com o Programma primário” (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1907).

No dia 15 de março de 1908, a Congregação aprovou o horário para aquele ano letivo. Assim como nos anos anteriores, o diretor Aurélio Pires apresentou o plano de horário, que foi aprovado com ligeiras modificações. A Congregação também resolveu que os professores de línguas e ciências dariam 12 aulas semanais, enquanto os de artes, apenas nove, apesar de tal decisão ser contrária ao artigo 117 do regulamento em vigor. Segundo esse artigo, cada professor deveria dar no mínimo duas aulas por dia, com uma hora de duração cada. Porém, essa determinação do regulamento não era possível de ser realizada pela “deficiência do tempo para os trabalhos escolares”, havendo a diminuição das aulas de artes (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1908). Como vimos, não houve o cumprimento do regulamento do ensino normal, ocasionando a diminuição das aulas dos professores de artes, o que demonstra que houve uma priorização de outras matérias. Esse fato nos leva a considerar que a matéria de artes pode ter sido julgada menos importante e desnecessária para a formação docente. Portanto, em algumas circunstâncias e de acordo com a situação e com a realidade da escola, não era possível realizar o que estava prescrito. Vemos, então, a impossibilidade do cumprimento do dispositivo legal.

Em outros momentos, no entanto, verificamos o intuito e até mesmo a mudança na instituição escolar para se cumprir e atender o regulamento do ensino normal. Cabia à Congregação se

reunir no dia 8 de novembro de cada ano, para aprovar os pontos de exames das alunas. O artigo 35 do regimento estabelecia o seguinte critério para a organização os pontos de exames: “Os pontos escolhidos devem conter materia de cada uma das theses dos Programmas do anno lectivo para cada cadeira, e serão em numero de 20, pelo menos” (REGIMENTO, 1907). Verificamos que a Congregação se reuniu no dia 14 de novembro e não no dia 8. Durante a reunião, todos os professores apresentaram 20 pontos para os exames de suas cadeiras, com exceção da 7ª cadeira de costura e trabalhos de agulha, que encaminhou 35 pontos para o 2º e o 3º ano, descumprindo o regulamento. Dessa forma, foi solicitado que a professora Alexandrina de Santa Cecília alterasse os pontos e cumprisse a legislação do ensino normal. De acordo com o Livro de atas da Congregação (1908), “foram aprovados os 20 do 1º anno, sendo devolvidos á respectiva professora, que se achava ausente, os do 2º anno e os do 3º, afim de serem os mesmos reduzidos a 20 em vez de 35”.

Na situação acima, a Congregação propôs a modificação com o intuito de cumprir o regulamento, mas, conforme o que já mencionamos isso não foi realizado, talvez por não ser possível, em função da circunstância, de impedimentos e especificidades da situação e do momento. Como exemplo, no caso da redução das aulas de artes, a carga horária de aula definida para a professora não foi cumprida, pela ausência de horário escolar. Entretanto, logo em seguida, o Decreto nº 2.198, de 07 de março de 1908, nomeou a professora Emma Belgrado Simoni como professora adjunta de costura e trabalhos de agulha, da 7ª cadeira, e responsável por “ministrar o ensino a metade das alunas de cada ano do curso normal” (MINAS GERAIS, 1908). Talvez essa nomeação possa ter ocorrido para solucionar a diminuição das aulas de artes, conforme vimos anteriormente.

Neste mesmo ano, o Decreto nº 2.281, de 30 de outubro de 1908, determinou que o ensino de português e francês da 1ª cadeira passaria a ser ministrado nos três anos do curso. Ainda de acordo com esse decreto, o ensino das matérias que “compõem a 3ª cadeira da Escola Normal da Capital tem necessidade indeclinável de desenvolvimento mais amplo; considerando que o 2º ano do curso desse estabelecimento está acumulado de disciplinas que podem ser distribuídas pelos demais anos” (MINAS GERAIS, 1908). Nesse sentido, de acordo com o artigo 1 do mesmo decreto, “Fica desmembrado da 3ª cadeira da Escola Normal da Capital o ensino de historia e educação moral e cívica, o qual passará a constituir uma cadeira especial, devendo a mesma ser professora no 3º ano, e a de geographia no 1º e 2º annos do curso” (MINAS GERAIS, 1908).

A partir de 1908, foi criada a cadeira de história e educação moral e cívica, com a nomeação de Cypriano de Carvalho para a respectiva cadeira. Na reunião da Congregação, de 14 de novembro de 1908, o diretor Aurélio Pires felicitou a escola normal pela valiosa aquisição que acabava de fazer com a entrada de Cypriano de Carvalho para o corpo docente. O professor estava presente, e a Congregação congratulou-se com ele pela sua recente nomeação “cujo exercício muito espera este instituto de ensino, de suas leves aptidões” (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1908). Cypriano de Carvalho, então, agradeceu a saudação.

Em 1909, pelo Decreto nº 2.500, de 31 de março de 1909, foi desmembrado da 1ª cadeira o ensino de francês, para constituir uma cadeira especial, “considerando que a matricula da escola normal desta Capital aumenta de ano a ano, e que, dado o aumento, o ensino de certas matérias, em particular das professadas desde o primeiro ano, se não pode fazer convenientemente” (MINAS GERAIS, 1909). O ensino de francês passou a constituir a 8ª cadeira da escola normal. Também foi decretado que para a “conveniência do ensino, poderá

o director da Escola subdividir qualquer cadeira em turmas suplementares, sem que aos respectivos lentes assista o direito a qualquer outro vencimento” (MINAS GERAIS, 1909).

Dessa forma, devido ao desmembramento da 2ª cadeira de português e francês, a Congregação se reuniu no dia 7 de abril de 1909, para fazer as alterações necessárias no horário escolar. Na ocasião, ficou deliberada e aprovada a modificação do horário para aquele ano letivo, funcionando “provisoriamente a parte referente a cadeira de francês, até que o novo professor por esta nomeado entre em exercício” (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1909). Logo na reunião seguinte, no dia 23 de outubro de 1909, o diretor Aurélio Pires congratulou-se com a Congregação, pela nomeação do professor Leopoldo da Silva Pereira para a cadeira de francês, “cuja pratica do magistério muito espera este instituto” (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1909).

Diante da atribuição de aprovar o programa de ensino, a Congregação se reuniu em 15 de fevereiro de 1909. Verificamos que, pelas alterações curriculares, pela constituição de novas cadeiras para o curso da escola normal, as mudanças dos programas ocorreram apenas nas 1ª, 3ª e 8ª cadeiras. Os demais professores não modificaram os programas do ano anterior. Isso demonstra que somente as cadeiras, nas quais ocorreram alterações ou naquelas que foram criadas, passaram por mudanças nos programas de ensino. Assim,

O professor da 1ª cadeira apresentou o programa para português e francês, nos três anos de curso, modificado em virtude do decreto n°. 2281 de 30 de outubro de 1908. Não tendo sido incluído. Para o 1º ano dessa cadeira, discutiu-se o assumpto justificando o respectivo professor o motivo da distribuição das duas matérias no programma, e a Congregação aprovou por unanimidade o programa apresentado. O programa da 3ª cadeira tem o seu novo programa, modificado. Pelo professor da 8ª cadeira, criada pelo mesmo decreto, foi apresentado e lido o seu programa, o qual a Congregação aprovou unanimemente (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1909).

Quanto às decisões relacionadas ao funcionamento da escola normal, observamos que, em muitos momentos, a Secretaria do Interior solicitava a deliberação por parte dos próprios professores da escola normal. Nesse sentido, localizou-se um pedido da Secretaria para que a Congregação resolvesse sobre a situação de duas candidatas a exames, alheias ao estabelecimento, que haviam prestado exames de algumas matérias em estabelecimento equiparado, desejando concluí-las na escola normal e em 2ª época. A Congregação, por unanimidade de votos, durante a reunião do dia 15 de março de 1908, resolveu não permitir tal concessão, em virtude do artigo 48 do regimento interno da instituição. A legislação determinava a existência de uma “segunda época de exames, exclusivamente para as alumnas matriculadas que os não tiveram prestado na primeira época. Esses exames precisavam ser requeridos e processados durante o prazo da matrícula” (REGIMENTO, 1907). Isso evidencia que, em alguns momentos, a Congregação informava à Secretaria do Interior o procedimento a ser adotado em determinados casos. No que se refere aos exames aplicados pela escola normal, a Congregação, na reunião de 15 de março de 1908, tomou as seguintes resoluções:

a) a alumna que não for aprovada em 2ª época, em uma matéria final, isto é sujeito ao exame de prática profissional, não poderá repetir esse exame nos primeiros quatro meses do ano lectivo (art. 162 do Regulamento) visto serem duas as matérias de exame; b) a alumna que deixar de prestar exame de uma matéria final (em 2ª época) ou de duas ou mais que não o sejam, terá de repetir o ano, com a obrigação de fazer exame de todas as matérias do mesmo, ainda mesmo que tenha sido aprovada em alguma dellas; c) nos exames das cadeiras que abrangerem mais de uma matéria o julgamento das provas orais e escritas será feito em conjunto, e o resultado final será expresso pela média das notas obtidas no total das matérias (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1908).

Novamente, a Congregação foi consultada, desta vez, sobre o pedido de dispensa de novos exames para algumas alunas da instituição. Em correspondência do dia 20 de outubro de 1909, enviada pela Secretaria do Interior à Congregação, verificamos o seguinte: “diversas alumnas desse estabelecimento solicitam, dispensa da prestação de novos exames das

disciplinas em que já foram aprovadas, no mesmo, declaro-vos ser conveniente ouvir-se sobre a matéria do pedido o parecer da Congregação” (CORRESPONDÊNCIAS RECEBIDAS, 1909). Na reunião da Congregação de 20 de outubro do mesmo ano, o diretor consultou a Congregação e, posteriormente, informou ao Secretário, que, após a discussão desse assunto “por diversos professores, resolveu a Congregação, por unanimidade de votos, que a alumna, uma vez aprovada em qualquer matéria, ainda mesmo que esta não seja final, não seja obrigada a repetir o exame da mesma” (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1909). A respeito dessa decisão, a Secretaria do Interior informou à escola normal, por meio do ofício de 29 de outubro de 1909, o que se segue:

Scientifico-vos de que, conformando-me com o, parecer da Congregação dessa escola, ficam dispensadas de repetirem os exames em cujas materiais já foram aprovadas, as diversas alumnas desse estabelecimento de ensino que a esta Secretaria requereram a validade dos referidos exames [...] somente estão sujeitas á repetição dos exames parciais em que tenham sido aprovadas, as alumnas que os prestaram pelo anterior regimen (OFÍCIOS, 1909).

Compreendemos que diferentes formulações ocasionaram mudanças no funcionamento da escola normal, atualizando-a perante os conflitos e tensões originários dos acontecimentos no seu interior e exteriores a ela. O que demonstra que as mudanças propostas para as instituições de ensino tinham o intuito de proporcionar uma melhor formação para o professorado mineiro. Nesse processo, a escola normal possuía uma autonomia e um poder de decisão construído na sua importância para o desenvolvimento da educação mineira. Assim, a Congregação se posicionava independente dos atos governamentais, ao invés de simplesmente acatar os dispositivos legais. Para Hamilton, as formas pedagógicas, não importa qual grau de institucionalização,

corporificam graus de liberdade que abrem a possibilidade de mudanças subsequentes. Consciente ou inconscientemente, professores e alunos

exploram esses graus de liberdade à medida que trabalham, dia após dia, para efetivar seus próprios objetivos pedagógicos. Por sua vez, estabelece-se uma tendência educacional que, se consolidada, pode culminar no estabelecimento de práticas pedagógicas reconhecidamente alteradas (HAMILTON, 1992, p. 13).

Constatamos, assim, que a atuação da Congregação foi de extrema importância para o processo de institucionalização e funcionamento da Escola Normal da Capital, tendo em vista a aprovação e a decisão de diversos assuntos relacionados à formação dos professores primários.

CAPÍTULO III

A CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DA CAPITAL

O objetivo central do presente capítulo é analisar as principais mudanças ocorridas na Escola Normal da Capital a partir da primeira alteração regulamentar, aprovada pelo Decreto n° 2.836, de 31 de maio de 1910, e as demais modificações até o ano de 1916, com a aprovação do Decreto n° 4.524, de 21 de fevereiro, que uniformizou o ensino normal em todo o estado de Minas Gerais. Dessa forma, proponho apresentar as mudanças mais significativas e específicas sobre os espaços e tempos da Escola Normal da Capital, oriundas da primeira alteração regulamentar, bem como os conhecimentos e as práticas escolares que se desenvolveram nessa instituição de modo a explicar a organização e o funcionamento da Escola Normal da Capital.

Faria Filho, Gouvea e Veiga (2001) afirmam que os tempos e espaços, os conhecimentos e as práticas escolares são elementos-chave que compõem o fenômeno educativo. Segundo os autores, os tempos escolares e a ordenação do espaço escolar são múltiplos, fazem parte da ordem social e da instituição. São sempre tempos pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e buscar delimitá-los, controlá-los, materializá-los em quadros de anos/séries, horários, relógios, campainhas, faz parte do movimento que tem ou propõe múltiplas trajetórias de institucionalização. O espaço escolar também possui uma dimensão estratégica, quando:

a defesa de um espaço específico para a realização da ação educativa escolar levada avante por uma variada gama de sujeitos (médicos, educadores, políticos, sobretudo), pode ser entendida, também, como uma busca por dotar a instituição escolar de um lugar próprio na cena social, possibilitando-lhe definitivamente distinguir-se da casa, da igreja e da rua e, por

consequente, das culturas e das sensibilidades que por aí circulam (FARIA FILHO; GOUVEA; VEIGA, 2001, p. 211).

Para Escolano (1998), os tempos e os espaços escolares não são dimensões neutras do ensino. Tanto o espaço, quanto o tempo operam como uma espécie de discurso que institui, “um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos” (ESCOLANO, 1998, p.26). Nesse sentido, o autor afirma que o espaço, em sua configuração como território e lugar, carrega signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais das pessoas e entre aqueles que o habitam. Assim, o espaço comunica e mostra o emprego que o ser humano faz dele mesmo, que varia de cultura para cultura. Também Frago afirma que o espaço se refere às “relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder, mas também a liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas, à sua hierarquia e relações” (FRAGO, 1995, p. 64).

Assim, o tempo escolar sempre está relacionado com os outros tempos sociais (FARIA FILHO; GOUVEA; VEIGA, 2001). A alteração dos horários de uma instituição escolar mobiliza diversos sujeitos que se encontram envolvidos no processo educacional, influenciando a vida das pessoas, tais como, alunos, professores, diretores, com consequências para as suas famílias, para o lugar onde a instituição está inserida e toda a comunidade escolar.

Sobre os conhecimentos escolares, Faria Filho, Gouvea e Veiga (2001) afirmam que esses saberes apresentam uma dimensão histórica. Por isso, faz-se necessário levarmos em consideração a sua historicidade, conhecermos as necessidades e as forças sociais que os envolvem, incluindo as escolares, que constituíram a elaboração de determinados

conhecimentos escolarizados. Logo, a escolarização dos conhecimentos está intimamente relacionada com as transformações que ocorrem dentro da escola e ao seu redor.

Para Chervel, “se a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas” (CHERVEL, 1990, p.219), transformando e construindo a escola. Portanto, uma legislação educacional, um decreto, um regulamento, na maioria das vezes, busca alterar, suprimir ou modificar algumas práticas existentes. Diante das perspectivas dos autores mencionados, vamos verificar onde funcionava e como ocorreu a ocupação do espaço físico da Escola Normal da Capital, bem como a organização dos horários, do calendário escolar, a organização das disciplinas, dos programas de ensino, dos exames de prática profissional, as práticas encontradas no interior dessa instituição escolar a fim de compreender o período analisado e o objetivo do presente capítulo.

3.1. Espaços e tempos da Escola Normal da Capital na primeira alteração regulamentar

A primeira alteração do regulamento que reorganizou as escolas normais do estado de Minas Gerais ocorreu em 1910, conforme demonstra a mensagem do Presidente do Estado Julio Bueno Brandão, enviada ao Congresso Mineiro. Segundo esse documento, “Pelo dec. n. 2.836, de 31 de maio de 1910, foi elevado a 4 o numero de annos do curso, modificado assim o programma do ensino adoptado para sua fundação” (MENSAGEM, 1911, p. 20). O regulamento das escolas normais a que se refere o Decreto nº 2.836, de 31 de maio de 1910, menciona em seu artigo 1: “O ensino normal será ministrado em escolas especiais, installadas na Capital e em outras cidades do Estado” (REGULAMENTO, 1910). De acordo com o decreto acima, “A Escola Normal da Capital será modelo para todas as outras, devendo estas

adoptar e seguir rigorosamente a organização, as normas de administração, os processos e programmas ali estabelecidos” (REGULAMENTO, 1910).

Conforme mencionado no capítulo anterior, em 1909, a Escola Normal da Capital passou a funcionar no antigo edifício do Tribunal da Relação,⁴² localizado na região central de Belo Horizonte, junto à Avenida Afonso Pena, uma das mais importantes da capital mineira. A foto a seguir mostra a localização do novo prédio da Escola Normal da Capital:

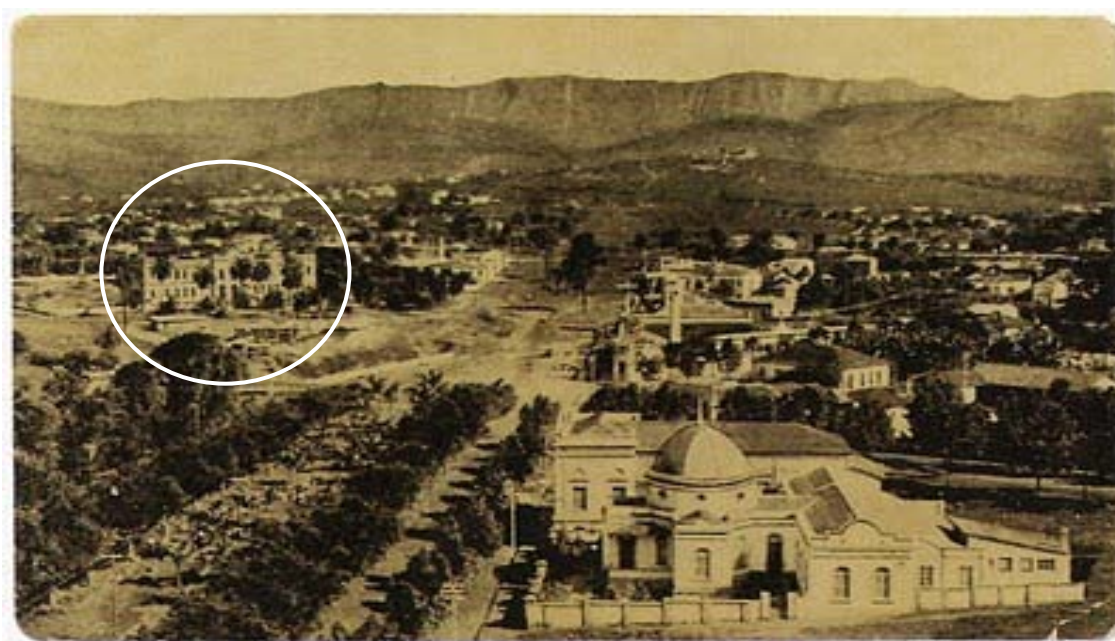


Figura 3: Avenida Afonso Pena na década de 1910.⁴³

Apesar da mudança de prédio, verificamos, na comunicação do diretor Aurélio Pires, enviada ao Secretário do Interior, Delfim Moreira, em 1910, que a situação do edifício continuava problemática:

⁴² Esse edifício se localizava na Praça Benjamin Constant. Sua construção foi realizada graças à intervenção de Aurélio Lobo e Francisco Soucasaux, que a iniciaram em março de 1897 e concluíram o trabalho em meados de 1898. Destinava-se ao Ginásio Mineiro, mas foi aproveitado para Fórum. A planta foi desenhada pelo Sr. Edgard Nascentes Coelho. Mais tarde, foi demolido em parte e completamente modificado na administração de Antônio Carlos. Hoje é o Instituto de Educação, antiga Escola Normal da Capital, conforme Barreto, (1950, p.137).

⁴³ A primeira edificação do lado direito é o Instituto Profissional Operário, ao lado do prédio da Escola Livre de Música, construído em 1905. Na esquina da Rua Timbiras localizava-se a Distribuidora de Eletricidade. Do lado esquerdo, o prédio da Escola Normal, atual Instituto de Educação, segundo informações capturadas do site: <<http://bhnostalgia.blogspot.com/2010/04/avenida-afonso-pena-arborizacao-da.html#links>>.

[...] o edificio onde funciona actualmente a Escola Normal da Capital já não accomoda folgadoamente os alumnos que frequentam o actual anno lectivo. Tenho em meu poder vinte e dois requerimentos de candidatas á admissão na Escola, como ouvintes, os quaes não puderam ser attendidas por falta absoluta de accommodações. Assim sendo, vejo-me forçado, mau grado meu, a informar a V. Excia que o pedido constante do requerimento junto, não pode também por enquanto, ser attendido. Prevaleço-me da opportunidade para renovar a solicitação constante de meu relatorio, no sentido de dotar-se a escola de um edificio espaçoco e vasto, onde possam admittir o maior numero possivel de candidatas ao magisterio primario. É com funda magoa que me tenho visto na contingencia dolorosa de fechar as portas da Escola a tantas pessoas interessadas em aprenderem (CORRESPONDÊNCIAS EXPEDIDAS, 1910).

Dessa forma, fica evidente que o espaço onde funcionava a escola era insuficiente para atender a grande procura e a demanda por parte das interessadas em estudar nessa instituição. Também podemos verificar que houve um aumento de matrículas na Escola Normal da Capital, superando a capacidade física do edifício escolar, e que, até aquele momento, a escola normal aceitava alunas ouvintes. Todavia, a partir do Decreto nº 2.836, de 31 de maio de 1910, com o seu artigo 13, ficou proibida a frequência de alunas ouvintes. Com esse decreto, a frequência das aulas passou a ser permitida apenas para as alunas matriculadas. Podemos aventar que a proibição de alunas ouvintes tenha ocorrido em função da ausência de um melhor espaço escolar.

A falta de um espaço físico em melhores condições para o funcionamento da escola normal ocasionou dificuldades até mesmo para a acomodação das alunas regulares. Em função disso, o Secretário do Interior, Delfim Moreira, informou no dia 20 de março de 1911: “declaro-vos que ficais auctorizado a dividir em turmas o 1º anno desse estabelecimento, sendo, opportunamente, arbitrada uma gratificação aos lentes e professores que, em virtude dessa providencia, tiverem augmento de serviço” (OFÍCIOS, 1911). Convém destacar que o problema do espaço físico permaneceria e ocasionaria dificuldades para o funcionamento da instituição. Isso fica evidente na mensagem do Presidente do Estado, Julio Bueno Brandão,

comprovando a situação precária do prédio escolar, em 1911. Conforme Julio Brandão, “não estão ainda em pleno vigor os processos de pratica profissional por falta das necessarias accomodações, porquanto ainda funciona na parte superior do edificio do Tribunal da Relação” (MENSAGEM, 1911, p. 20), a escola normal. Essa situação incômoda ocorria porque a Escola Normal da Capital funcionava no mesmo prédio do Tribunal da Relação. Assim, a ausência de um espaço físico próprio e mais adequado causava transtornos inclusive para a formação das futuras professoras, impedidas de realizar as atividades de prática profissional. Como se nota no pedido das normalistas, encaminhado ao Secretário do Interior, em 29 de setembro de 1913, elas solicitavam a dispensa dos exames de prática profissional:

A comissão abaixo assignada, representando as alumnas do actual 4º anno da Escola Normal, vem requerer a V. Excia se digne dispensal-as dos exames de pratica profissional que, conforme manda o regulamento, seriam obrigadas a prestar para terem direito ao diploma de normalistas. Considerando que, durante este anno lectivo, praticaram no 1º e no 2º Grupo Escolar; que as alumnas do anno passado foram dispensadas dos dictos exames pelo facto de não estar inaugurado o Grupo Escolar annexo a Escola Normal, e que prevalece este anno a mesma razão, acreditam assistir-lhes esse direito (CORRESPONDÊNCIAS RECEBIDAS, 1913).

Com o objetivo de resolver essa situação, o Secretário do Interior informou ao diretor da escola o pedido das alunas, solicitando uma decisão por parte da Congregação, que se reuniu, em 04 de outubro de 1913. O diretor Arthur Joviano consultou os professores e, após trocarem algumas ponderações, ficou deliberado que essas alunas se encontravam em situação idêntica em relação às alunas do ano anterior. Desse modo, não poderiam prestar os exames, de acordo com o regulamento de 1910, pois ainda não se encontrava instalada a escola anexa à Escola Normal da Capital.

Se, por um lado, o espaço escolar dificultava o pleno desenvolvimento das atividades da Escola Normal da Capital, por outro, procurava-se disciplinar as relações entre professores e

alunas, com a prescrição de normas e procedimentos esperados por parte das alunas no interior da instituição, configurando-se uma hierarquia entre docentes e discentes. Pudemos verificar essa situação no regimento interno da Escola Normal da Capital, aprovado pelo Decreto nº 3.123, de 6 de março de 1911, com o intuito de cuidar dos trabalhos escolares, administrativos, disciplinares, entre outros que eram realizados na instituição. Tal documento foi elaborado pelo professor Arthur Joviano, discutido e aprovado pelos professores na reunião da Congregação, de 25 de fevereiro de 1911, e publicado na imprensa oficial (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1911).

Segundo o regimento interno da Escola Normal da Capital, as alunas deveriam entrar primeiro nas salas de aula, permanecer de pé e em silêncio até a chegada do(a) professor(a) e, somente depois da entrada e da autorização dos professores, é que poderiam sentar-se, sempre ocupando o mesmo lugar da sala de aula, em carteiras numeradas conforme o número atribuído as cadernetas de classe das normalistas. O regimento também determinava que, nos 10 minutos de intervalo entre uma aula e outra, as alunas deveriam permanecer em sala designada para descanso ou nos jardins da escola. Essas prescrições buscavam normatizar a ocupação do espaço escolar, estabelecendo normas, atitudes e posturas desejadas para as normalistas. Nesse sentido, Faria Filho, Gouvea e Veiga (2001) afirmam que a divisão do espaço interno, a delimitação de fronteiras entre o interno e o externo, como também a ocupação do espaço escolar apresentam uma dimensão educativa. Portanto, a disposição e a diferenciação dos sujeitos (alunos, professores, diretores) e dos objetos no interior da escola, na sala de aula, são fatores que concretizam o papel educativo do espaço escolar.

Verificamos que, no dia 26 de agosto de 1911, o Tribunal da Relação passou a funcionar no novo prédio do Palácio da Justiça⁴⁴, conforme a mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Julio Bueno Brandão, de 1912: “com a construção deste edifício e consequente instalação do Tribunal da Relação e Fôro da Capital” (MENSAGEM, 1912, p. 20). A Escola Normal da Capital permaneceu no antigo edifício do Tribunal da Relação, que entre os anos de 1911 e 1913, ocorreram reformas que trouxeram melhorias para o espaço escolar e funcionamento da instituição. Dessa forma, o Presidente do Estado, Julio Bueno Brandão, de sua mensagem anual de 1914, ao comentar a entrega das obras, justificou que: “Apezar de vasto, o predio em que funciona a Escola tornou-se acanhado para comportar o elevado numero de alumnas frequentes, determinando esse facto a necessidade da construção de mais uma ala do edificio e de obras de adaptação” (MENSAGEM, 1914, p. 24).

Consequentemente, somente após a construção de mais uma ala e com o término das obras,⁴⁵ o grupo escolar anexo⁴⁶ começou a funcionar: “Concluidas estas, poderam ser installadas, e já funcionam com regularidade, as aulas anexas, creadas pelo dec. n. 2.836, de 31 de maio de 1910, e destinadas á pratica das alumnas do 4º anno” (MENSAGEM, 1914, p. 25). Assim, após a transferência do Tribunal da Relação para o novo prédio em 1911 e com o término das obras no edifício da Escola Normal da Capital, o prédio dessa instituição transformou-se num edifício de culto a um poder, representando força e vitalidade, assim como a República, conforme verificamos na foto a seguir:

⁴⁴ Em 1910, começou a ser construído o edifício do Palácio da Justiça, situado na Av. Afonso Pena, 1.420. Projetado pelo Engenheiro José Dantas, o prédio foi inaugurado em 1911, e lá passou a funcionar o Tribunal da Relação. Em 1946, o Tribunal da Relação recebeu a denominação de Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, segundo informações capturadas do site: <www.tjmg.jus.br/institucional/historico.html>.

⁴⁵ Essas obras, pelos ofícios da Escola Normal da Capital, ocorreram entre 1911 e 1913, sob a supervisão do engenheiro Honório do Couto. Em 1930, o prédio da escola normal recebeu uma nova fachada, desenhada pelo arquiteto Carlos Santos. Atualmente, lá funciona o Instituto de Educação.

⁴⁶ Em 1919, o Decreto nº 5.181, de 20 de maio, suprimiu o grupo escolar anexo à Escola Normal Modelo, alegando que o edifício era dispendioso, sem proveito e sem frequência legal. Além de mencionar que anexas às escolas normais modelo, regionais e equiparadas, funcionariam duas escolas práticas de ensino primário, uma para cada sexo, destinadas à prática profissional das alunas da escola normal (MINAS GERAIS, 1919).



Figura 4: Escola Normal da Capital.⁴⁷

Sobre essa arquitetura escolar do período republicano, Monarcha afirma que os prédios escolares procuravam despertar um sentimento de devoção, ao apresentar uma “fachada grandiosa, interior imponente e transparente” (MONARCHA, 1999, p. 194). Para o autor, “uma escola deve ser reconhecida como uma escola, produzindo a auto-imagem de uma época e despertando sentimento de afeição e identificação com o novo regime” (1999, p. 195). Segundo Monarcha (1999) na Escola Normal de São Paulo, achavam-se alojados, no corpo central, a secretaria, a biblioteca, os laboratórios de física e química. No gabinete de física, encontravam-se todos os instrumentos necessários ao estudo dessa disciplina, tais como máquinas, hemisférios, balanças, lentes e espelhos, pilhas, motores, locomovel, etc. No gabinete de química, achavam-se todos os reativos destinados a diversas combinações e experiências. Nessa instituição, havia também um anfiteatro e algumas oficinas no espaço escolar a partir da primeira década republicana.

⁴⁷ Imagem da antiga escola normal na década de 1910, atualmente Instituto de Educação, localizado na Rua Pernambuco esquina com Avenida Afonso Pena. Informações coletadas do site: <<http://bhnostalgia.blogspot.com/2010/03/escola-normal-imagem-da-antiga-escola.html#links>>.

Em Minas Gerais, segundo Mourão, nas escolas normais, deveriam existir uma secretaria, uma biblioteca e gabinetes para Física e Química e Ciências Naturais. “A biblioteca seria franqueada aos professores e aos alunos da escola. Os gabinetes ficariam sob a guarda do professor das ciências referidas” (MOURÃO, 1962, p. 267). No regulamento de 1910, em seu artigo 80, era previsto que as escolas normais tivessem “laboratorio e gabinete de physica, de chimica e sciencias naturaes, convenientemente preparados para o estudo pratico dessas materias, bem assim salas especiaes e o material escolar necessario para o ensino de todas as cadeiras” (REGULAMENTO, 1910). Na Escola Normal da Capital, esses espaços são mencionados na correspondência do dia 22 de junho de 1914, de Clementina Bellogamba, agente da Casa Louis Hermanno, que teria se comprometido de entregar, no Rio de Janeiro, o pedido de material comprado em Berlim. Conforme o ofício que localizamos, Bellogamba afirmava o seguinte:

Declaro que recebi do Sr. Director da Escola Normal da Capital de Bello Horizonte a cópia da lista de artigos destinados ao gabinete de Physica, Chimica e Historia Natural, e da, cadeira de Geographia deste estabelecimento, os quaes me foram encommendados para mandar vir do estrangeiro, por intermedio da Casa Louis Hermanno de que sou agente nesta Capital, ficando na secretaria da Escola o original da referida lista, enviado pela Secretaria do Interior, em offício de 13 de junho de 1914, com auctorisação para adquirir os mesmos artigos na importancia de 4:737\$950 reis (OFÍCIOS, 1914).

A criação de uma biblioteca na instituição ocorreu em 1915, através da iniciativa das próprias alunas da escola normal. A normalista Emília Soares, em correpondência de 20 de setembro de 1915, enviada ao Secretário do Interior, Américo Lopes, informava: “Tenho a honra de comunicar a creação de uma bibliotheca, na Escola Normal, para o uso das alumnas”.⁴⁸

⁴⁸ Secretaria do Interior, códice 3893. Arquivo Público Mineiro (APM).

Com o início do funcionamento do grupo escolar, anexo à Escola Normal da Capital, em 1914, a estrutura dessa instituição ficou mais complexa, tendo em vista as novas atribuições que a direção, alunas e professores deveriam assumir. Os horários das cadeiras primárias anexas e a distribuição do ensino das respectivas matérias ficavam a cargo da direção da escola normal, já que a instituição tinha como finalidade ser um local para o exercício da prática profissional das normalistas.

Em 1914, situação semelhante, encontramos na Escola Normal do Distrito Federal. Segundo Acácio, a Escola de Aplicação, em 1914, tornou-se um instituto primário destinado à prática profissional das normalistas e subordinado diretamente ao diretor da escola normal. Finalmente, em 1915, a Escola de Aplicação foi anexada à escola normal, apesar de estar localizada em outro prédio escolar, o que possibilitou o aumento da carga horária das matérias e um melhor desenvolvimento da prática escolar (ACÁCIO, 2008, p. 220).

A preocupação com a organização temporal da Escola Normal da Capital esteve presente desde o momento da sua fundação. Segundo Gonçalves, o tempo escolar:

sendo institucional o tempo é prescrito e uniforme. Ele se impõe pela via da regulamentação do funcionamento da escola, quer seja do tempo total de duração do curso, quer de duração anual, semestral, semanal e diária. Tempo das férias, tempo das aulas, tempo das disciplinas, enfim, tempo no qual a escola deveria se organizar. Sendo individual, o tempo é plural e diverso. O tempo do inspetor, do diretor, do professor, do aluno, dos pais (GONÇALVES, 2006, p. 116).

O regulamento de 1910 reorganizou as escolas normais do estado de Minas e propôs algumas modificações e alterações no calendário escolar, na duração do curso. Dessa forma, o curso da Escola Normal da Capital, teve o acréscimo de um ano, passando de três para quatro anos. Nesse mesmo período, a Escola Normal do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, também

oferecia um curso com duração de quatro anos, embora fosse diurno e noturno, enquanto, na Escola Normal da Capital, o curso era apenas diurno.

Assim, o novo regulamento de 1910 modificou o calendário escolar da Escola Normal da Capital, alterando o início das aulas do dia 15 de fevereiro para o dia 1º de março, mantendo o término em 14 de novembro. O horário de início das aulas permaneceu às 7 horas da manhã, e foi mantido o intervalo de 2 horas para descanso. Entretanto, a partir desse momento, as aulas poderiam se estender somente até as 16 horas e não mais até às 18 horas conforme o regulamento de 1906. O tempo de duração da aula também passou de 60 para 50 minutos, além da alteração do intervalo de 15 para 10 minutos, entre uma aula e outra. O critério de frequência mínima passou para 30 faltas justificadas ou não em cada cadeira.

Verificamos que a Congregação se reunia para organizar os horários da instituição anualmente. Devido ao acréscimo do 4º ano ao curso normal, o diretor Cypriano de Carvalho solicitou, na reunião da Congregação do dia 16 de março de 1911, a organização do novo horário escolar ao professor Arthur Joviano. De acordo com o novo regimento interno da Escola Normal da Capital, aprovado pelo Decreto nº 3.123, de 6 de março de 1911, não poderia haver, por dia, três aulas seguidas para cada professor, nem mais de cinco aulas para cada classe, fora as de prática profissional. Dessa forma, a Congregação organizou a seguinte distribuição diária e semanal para cada ano do curso normal:

QUADRO V

Distribuição das cadeiras da Escola Normal da Capital em 1911

Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano	Quarto ano
<ul style="list-style-type: none"> - Português (quatro aulas por semana) - Desenho e caligrafia (quatro aulas por semana) - Música (quatro aulas por semana) - Ginástica (quatro aulas por semana) - Costura e trabalhos manuais (idem para cada seção) - Aritmética (três aulas por semana) - Física (uma aula por semana) 	<ul style="list-style-type: none"> - Geografia (aulas diárias) - Geometria e desenho linear (aulas diárias) - Aritmética (três aulas por semana) - Música (três aulas por semana) - Desenho e Caligrafia (três aulas por semana) - Ginástica (três aulas por semana) - Costura e trabalhos manuais (idem, para cada seção) - Português (duas aulas por semana) - Química (duas aulas por semana) 	<ul style="list-style-type: none"> - Física e Química, História Natural e Higiene (aulas diárias) - História e Educação Moral e Cívica (aulas diárias) - Francês (aulas diárias) - Geometria e Desenho linear (três aulas por semana) - Geografia (três aulas por semana) - Português (duas aulas por semana) - Desenho e caligrafia (duas aulas por semana) - Ginástica (duas aulas por semana) - Costura e trabalhos manuais (idem para cada seção) 	<ul style="list-style-type: none"> - História e Educação Moral e Cívica (três aulas por semana) - Francês (aulas diárias, sendo dois dias da semana destinados a prática de conversação) - Aritmética Comercial e Escrituração Mercantil (duas aulas por semana) - Prática Profissional de todas as cadeiras com exceção de francês (duas aulas por semana)

Fonte: Decreto nº 3.123, de 6 de março de 1911.

Com o funcionamento do grupo escolar anexo à Escola Normal da Capital, a Congregação se reuniu no dia 6 de fevereiro de 1914, com o intuito de organizar o horário escolar. Nessa ocasião, o diretor da escola normal, Arthur Joviano, colocou em discussão um esboço dos horários tanto para a escola normal, quanto para o grupo escolar anexo. Antes da aprovação de tais horários, o diretor solicitou a aprovação do horário das escolas anexas, afirmando que tal horário já estava funcionando. Após algumas modificações sugeridas por diversos professores, os dois horários foram aprovados (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1914). Importante salientar que o horário do grupo escolar anexo à escola normal já estava em execução antes de ser aprovado pela Congregação.

As mudanças continuaram no ano de 1916, quando, por meio do Decreto nº 4.524, de 21 de fevereiro, foi aprovado o novo regulamento que uniformizou o ensino nas escolas normais modelo, regionais e equiparadas do estado de Minas Gerais. A aprovação desse novo regulamento acarretou novas mudanças no calendário escolar. As aulas passaram a começar no dia 20 de fevereiro, ao invés de seu início ser no dia 1º de março, enquanto o término foi mantido em 14 de novembro. Agora havia um intervalo de férias na 2ª quinzena do mês de junho. O início do horário das aulas também mudou das 7 para as 10 horas da manhã, e o término das aulas foi mantido, podendo-se estender até as 16 horas. Mantiveram-se os 50 minutos de duração das aulas e o intervalo de 10 minutos entre uma aula e outra.

Em relação a essa mudança de horário, o Secretário do Interior, Américo Ferreira Lopes, informou em 11 de junho de 1915, ao diretor da escola normal que “aprovou a resolução da Congregação mudando o horario das aulas das 7 para as 10 horas da manhã” (OFÍCIOS, 1915). Com o novo Decreto nº 4.524, de 21 de fevereiro de 1916, as matérias de ensino foram distribuídas, apresentando o seguinte horário semanal, para cada ano do curso:

QUADRO VI

Quantidade de aulas semanais na Escola Normal da Capital

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
<ul style="list-style-type: none"> - Quatro aulas de música; desenho e caligrafia; costura e trabalhos de agulha; trabalhos manuais. - Três aulas de português; Aritmética; geografia geral e corografia do Brasil. - Duas aulas de ginástica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quatro aulas de geometria e desenho linear. - Três aulas de português; aritmética e escrituração mercantil; geografia geral e corografia do Brasil; música; desenho e caligrafia; costura e trabalhos de agulha; trabalhos manuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cinco aulas de francês - Quatro aulas de geometria e desenho linear; noções de história natural; noções de física e química; história geral e do Brasil e educação moral e cívica. - Duas aulas de português; aritmética; 	<ul style="list-style-type: none"> - Três aulas de francês - Duas aulas de história natural; noções de física e química; história geral e do Brasil e educação moral e cívica; pedagogia e higiene. - Uma aula de ginástica.

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
	- Duas aulas de ginástica.	geografia geral e corografia do Brasil; ginástica.	

Fonte: Decreto nº 4.524, de 21 de fevereiro de 1916.

Nas Atas da Congregação da escola normal, fica evidente a participação dos professores na definição e no estabelecimento dos horários, tempo, duração das aulas, intervalos, início e término do semestre letivo e de como deveria ser ocupado o espaço escolar. Algumas discordâncias surgem no decorrer dessa organização, mas, na maioria das vezes, sem um registro mais preciso acerca dos assuntos tratados.

3.2. Conhecimentos e práticas da Escola Normal da Capital

Os programas de ensino para a Escola Normal da Capital eram organizados, elaborados e aprovados pela Congregação da instituição, e depois aprovados por meio de um dispositivo legal – um decreto. Assim, no período pesquisado, encontramos o regulamento da instrução normal de 1906, o regulamento de 1910 que reorganizou as escolas normais do estado e o que uniformizou o ensino nas escolas normais modelo, regionais e equiparadas do estado de Minas Gerais do ano de 1916. Os regimentos internos da Escola Normal da Capital foram aprovados pelos decretos dos anos de 1907 e 1911.

Para Faria Filho e Vidal (2000), os debates sobre as determinações dos conteúdos, programas e currículos estão relacionados com a distribuição e com a utilização dos tempos escolares. As mudanças nos programas acompanham as modificações nas formas de organização e no uso do tempo escolar, bem como guardam estreitas relações com o desenvolvimento dos métodos e dos materiais pedagógicos, com a organização das turmas, classes e com a construção dos

espaços escolares. Segundo Hamilton, se a palavra classe veio identificar as subdivisões dentro das escolas, “curriculum”

parece ter confirmado a idéia – já refletida na adoção de classe – de que os diferentes elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como uma peça única. Qualquer curso digno do nome deveria corporificar tanto disciplina (um sentido de coerência estrutural) quanto ordo (um sentido de sequência interna). Assim, falar de um curriculum [...] é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial. Um curriculum deveria não apenas ser seguido; deveria, também, ser completado (HAMILTON, 1992, p. 43).

Dessa forma, o primeiro regulamento das escolas normais de 1906, estabeleceu o número de seis cadeiras para o ensino normal, todavia, no momento da fundação da Escola Normal da Capital, encontramos sete cadeiras em funcionamento. Em seguida, nos anos de 1908 e 1909, verificamos a criação e modificação das cadeiras de ensino. Com a publicação do Decreto nº 2.836, em 31 de maio de 1910,⁴⁹ estabeleceram-se 11 cadeiras de ensino para as escolas normais. A Escola Normal da Capital apresentava as seguintes cadeiras e seus respectivos professores:

QUADRO VII

Cadeiras e professores da Escola Normal da Capital em 1910

Cadeiras	Professores
1ª cadeira – Português	Arthur Joviano
2ª cadeira – Aritmética e Escrituração Mercantil	Egídio Soares
3ª cadeira – Geografia	Nelson Baptista
4ª cadeira – Física e Química, História Natural e Higiene	Francisco de Paula Magalhães Gomes
5ª cadeira – Música	Branca de Carvalho Vasconcellos
6ª cadeira – Desenho e Caligrafia	Antonio Correa e Castro
7ª cadeira – Costura e Trabalhos Manuais	Alexandrina de Santa Cecília, Emma Belgrano Simoni [Adjunta]

⁴⁹ De acordo com o dispositivo no regulamento, apenas no ano letivo seguinte, isto é, no ano de 1911, começaria a vigorar a nova distribuição das matérias pelos diversos anos do curso normal.

Cadeiras	Professores
8ª cadeira – Francês	Leopoldo da Silva Pereira
9ª cadeira – História e Educação Moral e Cívica	Cypriano de Carvalho
10ª cadeira – Ginástica	Aurélia Olyntho
11ª cadeira – Geometria e Desenho Linear	Edgard Renault Coelho

Fonte: Livro de Atas da Congregação, 1910.

Apesar da mudança na estrutura curricular em 1910, com o novo regulamento do ensino normal em Minas Gerais, não existia nenhuma cadeira de pedagogia, e, para Mourão, essa cadeira seria “indispensável às atividades da professora primária” (MOURÃO, 1962, p.177). Segundo o autor, mesmo com o acréscimo de mais um ano, o curso ainda era curto e elementos adequados à formação de professores ainda permaneciam ausentes. Sobre o currículo de 1910, Mourão faz a seguinte afirmação:

[...] Embora Física, Química, História Natural e Higiene [constituíssem] uma cadeira única, não se compreende a necessidade de havê-la nos três primeiros anos do curso, sendo mais consentâneo com a pedagogia, fosse dada nos últimos e, para a finalidade, menos extensamente e, se possível, em cadeiras distintas. O estudo de Francês deveria ser feito também nas primeiras séries, porquanto dois anos são insuficientes para a aprendizagem constar também no quarto ano, sendo injustificável que não se lhe desse mais extensão. Não há nenhum cabimento o estudo de Aritmética Comercial e Escrituração Mercantil, no quarto ano, ocupando o lugar de cadeiras mais úteis, pois a finalidade do curso normal é a de formação de professoras, com certa base cultural, porém jamais a de fazer técnicos de comércio, os quais deveriam se formar em cursos especializados a esse fim (MOURÃO, 1962, p. 177).

Com a nova organização da estrutura curricular, as matérias tiveram a seguinte distribuição, conforme constatamos no quadro a seguir:

QUADRO VIII

Matérias de ensino distribuídas pelos quatro anos da Escola Normal da Capital em 1910

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Português, Aritmética, Física, Química, História Natural e Higiene, Desenho e Caligrafia, Música, Costura e Trabalhos Manuais, Ginástica.	Português, Aritmética, Geometria e Desenho Linear, Geografia, Física, Química, História Natural e Higiene, Música, Desenho e Caligrafia, Costura e Trabalhos Manuais, Ginástica.	Português, Francês, Geometria e Desenho Linear, Física, Química, História Natural e Higiene, Geografia, História e Educação Moral e Cívica, Desenho e Caligrafia, Costura e Trabalhos Manuais, Ginástica e Música.	Francês, História e Educação Moral e Cívica, Aritmética Comercial e Escrituração Mercantil, prática profissional de todas as cadeiras.

Fonte: MOURÃO, 1962, p. 176-177.

Outro assunto presente tanto no regulamento de 1910, quanto no regimento de 1911, diz respeito à organização dos pontos de exames das alunas da Escola Normal da Capital, que estabeleciam vinte pontos pelo menos, escolhidos do programa de cada cadeira, dos quais seria sorteado um para a prova escrita. Na reunião da Congregação do dia 8 de novembro de 1913, com o objetivo de compor os pontos de exames, o professor da cadeira de História, Cypriano de Carvalho, informou que havia formulado 20 pontos para a sua cadeira. Entretanto, Carvalho esclareceu que não seguiu a recomendação de incluir a matéria dada no ano anterior e pediu a dispensa da leitura dos pontos, pois acataria à decisão da Congregação. O diretor Arthur Joviano informou ao professor que a Congregação havia deliberado que os pontos de exames deveriam conter a matéria dada no ano anterior. Joviano salientou que esse assunto era de conhecimentos dos professores, antes mesmo de organizarem os pontos de exames. Por isso, não acatou a justificativa do professor Cypriano de Carvalho (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1913).

Nessa mesma reunião, as professoras Emma Simoni e Alexandrina de Santa Cecília apresentaram apenas 10 pontos, justificando que, nos anos anteriores, os exames foram dados

em conjunto. O diretor explicou que, daquele momento em diante, essas duas cadeiras eram distintas, solicitando a decisão desse embate por parte da Congregação. Então, foi decidido que o exame deveria ser realizado separadamente, atribuindo-se 20 pontos para cada uma das cadeiras, com a única exceção do voto do professor Francisco de Paula Magalhães (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1913). A argumentação do diretor teve como embasamento o regimento interno da Escola Normal da Capital, aprovado pelo Decreto nº 3.123, de 6 de março de 1911. Seu artigo 1 determinava que: “A cadeira de Costura e Trabalhos manuais terá uma professora para a secção de Costura e outro para a de Trabalhos manuaes, devendo ser as aulas de cada uma frequentadas revezadamente por todas as alumnas” (REGIMENTO, 1911).

Essa cadeira conseguiu um importante destaque ao organizar, em 1913, uma exposição de trabalhos manuais e de costura na Escola Normal da Capital. Os trabalhos foram executados pelas alunas de todos os anos do curso, sob responsabilidade das professoras Alexandrina de Santa Cecília e Emma Belgrado Simoni. A exposição recebeu a visita da elite intelectual e política mineira, entre os ilustres visitantes estavam: o Presidente do Estado, o Tenente Coronel Vieira Christo, o Secretário do Interior Delfim Moreira, o Major Raymundo Felicíssimo, Dr. Américo Lopes, Zoroastro de Alvarenga, Diretor de Higiene, Dr. José Gonçalves de Souza, Secretário de Agricultura, Dr. Lafayette Brandão, Professor Antonio Gomes Horta, inspetor escolar. O evento repetiu-se no ano seguinte, em 1914, no dia 13 de novembro, e contou com a presença do Presidente do Estado (LIVRO DE REGISTROS GERAIS, 1913 e 1914).

Antes da realização dessa exposição, em 1910, a professora de Costura e trabalhos de agulha, Alexandrina de Santa Cecília, foi comissionada pelo governo para conhecer alguns

estabelecimentos de trabalhos manuais em Juiz de Fora e no Rio de Janeiro. Ao relatar sua visita aos estabelecimentos de Juiz de Fora, em um ofício do dia 21 de fevereiro de 1910, destinado ao diretor da escola Aurélio Pires, a professora registrou o seguinte: “acho-me nesta cidade aproveitando os dias para praticar em corte de costura sob medida. É desejo do Exmo Sr. Dr. Estevam Pinto que as alumnas da Escola Normal aprendam a cortar sem moldes e para satisfazê-lo, empregarei todos os esforços” (OFÍCIOS, 1910). Para a sua visita ao Rio de Janeiro, Alexandrina de Santa Cecília, comunicou, no dia 17 de dezembro de 1910, ao diretor da escola normal: “Faço chegar ao vosso conhecimento que nesta data sigo para o Rio de Janeiro em comissão do governo. Esta comunicação justificará a minha ausência nos exames vagos a procederem-se na epocha determinada” (CORRESPONDÊNCIAS RECEBIDAS, 1910).

Após conhecer esses estabelecimentos, a professora Alexandrina de Santa Cecília apresentou um ofício, em 06 de março de 1911, ao Secretário do Interior, Delfim Moreira. Nesse documento, além das informações referentes à sua viagem, solicitou a compra de diversos materiais, autorizados pela Secretaria:

Dando por finda a comissão com que fui distinguida por V. Excia, apresento o relatório do que me foi dado observar, satisfazendo o meu desejo de provar os esforços empregados para o melhor desempenho possível. No Rio de Janeiro, procurei tomar lições de trabalhos com a Exma Sra. D. Eugenia de Barros Oliveira, da qual tive as melhores referências. Consegui os seguintes conhecimentos [...]. Visitei uma fábrica de objectos de vime e ali, assisti o fabrico de cestinhas para flores e outros objectos. Para trabalhos manuais, penso ser esse artigo de grande utilidade e aproveitamento para as alumnas que trabalharão distrahidamente, exercitando o bom gosto no que for útil. Em Juiz de Fora, onde estive algum tempo, me dediquei particularmente ao fabrico de flores. É meu intento preparar as alumnas de modo a poderem fazer desde a folhagem por ser importada por alto preço até a armação das flores variadas o quanto possível [...]. Para o regular funcionamento das aulas da cadeira a meu cargo, solicito de V. Excia, a devida auctorisação para a aquisição de objectos indispensáveis taes, como ferros para flores, preparos para as cestas, para a cerâmica e pintura japonesa; estojos para pyrogravura. A concessão desses objectos facilitará o

ensino, pois as alumnas em geral, dispõem de poucos recursos e só com o auxílio do material principal, poderão esgotar o programma da cadeira [...] Agradecendo a V. Excia a coadjuvação a mim dispensada em ocasião tão propicia, estarei sempre prompta a prestar os meus serviços ao Estado de Minas para o seu engrandecimento no que diz respeito à Instrução Pública (OFÍCIOS, 1911).

Nesse documento, a professora Alexandrina de Santa Cecília comparou o programa da sua cadeira na Escola Normal da Capital com o programa da cadeira na Escola Normal do Rio de Janeiro e afirmou: “notei que este satisfaz mais o que requer a educação da mulher, já seguindo o magistério publico, já utilizando-se dos conhecimentos para applical-os particularmente” (OFÍCIOS, 1911). Fica evidente que nos estudos da cadeira de trabalhos manuais da Escola Normal da Capital, havia uma maior preocupação com o desenvolvimento das habilidades manuais, devido à ênfase e à preocupação com a educação da mulher. Isso também indica a centralidade dessa cadeira na formação das futuras professoras, o que se esperava da sua atuação docente, e o intuito de prepará-las para outras atividades no meio social.

A organização e a aprovação dos programas de ensino para o ano de 1914 ocorreram na reunião da Congregação do dia 20 de fevereiro de 1914. Nesse dia, foi nomeada uma comissão para emitir um parecer sobre o programa organizado pelos professores da escola normal. Essa comissão foi composta pelos professores Edgard Coelho, Nelson Batista, Alexandrina de Santa Cecília, sob a presidência do diretor Arthur Joviano.

A comissão responsável por elaborar o parecer sobre os programas apresentados pelos professores teve como critério para a realização de seu trabalho a apresentação das modificações julgadas necessárias para a harmonia do conjunto e a boa execução das

atividades escolares. Conforme o que nos mostra o Livro de Atas da Congregação de 1914, pudemos observar o seguinte:

a) indicação precisa, do processo de exames, bem como referencia especial a pratica profissional. b) Cadeira de Francez: - Substituir por interpretação os exercicios de versão escripta e oral e supprimir o uso do compendio de gramatica; c) Cadeira de Musica: - Incluir, em todos os annos do curso a pratica de canto dos melhores hygnos adoptados nas escolas primarias do Estado e de outros ao attribuir da professora – o que deverá ser exigido nas provas de exame; d) Cadeira de costura e trabalhos manuaes: - Na cadeira de costura só será empregada a respectiva machina em 2º e 3º anno. Em ambas as cadeiras os trabalhos executados “excepcionalmente” fora da Escola serão iniciados e terminados sempre em classe e sob a vista da respectiva professora; e) Cadeira de Gymnastica: - Intervir em todas as series do curso os exercicios de evolução para turmas isoladas e para todos os annos reunidos, exercicios esses que farão parte dos exames, f) Cadeira de Physica, Chimica e Historia Natural: - Proceder o programma de explicação previa de que no primeiro e no segundo anno serão ministradas unicamente noções de character mais pratico, obtida exclusivamente pela observação e pelas experiencias e preparatórias para a sistematização do 3º anno [...].

Após a leitura do parecer, o professor Francisco de Paula Magalhães Gomes manifestou sua discordância em relação às modificações propostas para a sua cadeira de Física, Química, História Natural e Higiene. Para o professor, as alterações conduziam sua cadeira para um ensino totalmente prático e, em seu entender, no 1º e 2º ano, as aulas teóricas eram indispensáveis. Após a discussão desse assunto, o programa foi aprovado com uma ligeira emenda no parecer da comissão; os demais professores aprovaram as modificações proposta pela comissão. Tal professor já havia se manifestado contra o voto dos demais professores na reunião do dia 08 de novembro de 1913, quando foram aprovados os pontos de exames finais.

O programa de ensino organizado pela Congregação da escola normal, foi aprovado pelo Decreto nº 4.139, em 3 de março de 1914. Segundo Mourão, nesse programa não havia programas específicos sobre higiene e economia doméstica; tais assuntos eram incluídos nas diversas cadeiras do curso normal. O programa também não apresentava nenhuma cadeira ou

disciplina específica de pedagogia e metodologia. Sobre o programa de ensino da cadeira de História na Escola Normal da Capital, sob responsabilidade do professor Cypriano de Carvalho, Mourão afirma que o programa era “minucioso, com certa parte referente a espécie humana, raças, calendário e, ainda, culto do passado, grandes homens, confraternização dos povos, tudo de influência positivista”⁵⁰ (MOURÃO, 1962, p. 281). No 4º ano, fazia parte da cadeira a Educação Cívica e Moral

[...] que constituía a introdução do programa. Neste, havia parte referente a traços etnológicos e elementos étnicos do povo brasileiro, influência dos jesuítas, povoação de Minas Gerais, riquezas naturais, bandeiras [...] mostrava a influência positivista no destaque ao nome de Benjamin Constant, na parte da propaganda republicana (MOURÃO, 1962, p.282).

Em 1914, o Decreto nº 4.171, de 14 de abril, estabeleceu as seguintes mudanças para o curso normal: a cadeira de Física, Química e História Natural passou a abranger o estudo de física, química e higiene. O estudo de corografia⁵¹ do Brasil foi criado e incorporado na cadeira de geografia; e o exame final de aritmética passou a ser feito no 4º ano do curso normal (MOURÃO, 1962, p. 277).

Na reunião da Congregação do dia 6 de dezembro de 1914, o diretor Arthur Joviano, apresentou um plano de modificações, com o intuito de aprová-las e encaminhá-las ao governo. Essa proposta evidenciava uma preocupação com a organização didático-pedagógica da Escola Normal da Capital e, segundo Arthur Joviano, as modificações eram importantes. Após a aprovação pela Congregação, elas deveriam entrar em funcionamento imediatamente, em caráter provisório, antes mesmo da aprovação definitiva por parte do governo. O diretor explicou que já havia informado pessoalmente ao Secretário do Interior sobre a necessidade

⁵⁰ O professor Cypriano de Carvalho lecionou na Escola Normal de São Paulo, entre os anos de 1880 a 1888, foi exonerado dessa instituição por propagar o positivismo e causar embates no interior da escola (MONARCHA, 1999).

⁵¹ Descrição histórica e geográfica de um lugar.

de modificar algumas disposições do regulamento da escola normal. As medidas⁵² solicitadas para a Congregação da Escola Normal da Capital foram as seguintes:

- Divisão da cadeira de Physica, Quimica, Historia Natural e Hygiene em duas, uma de Physica, Chimica e Hygiene e a outra de Historia Natural e hygiene, leccionadas no 2º e no 3º anno do curso. – Transferencia da cadeira de Geographia para o 1º e 2º anno. – Redução das cadeiras de aritmetica commercial e escripturação mercantil a uma só de aritmetica e escripturação mercantil, estentendo-se do 1º ao 4º anno, fazendo-se unicamente neste ultimo o exame final. Facultado da Congregação determinar para cada cadeira o numero de aulas necessarias ao ensino das respectivas materias. Facultado de serem ouvintes do anno imediatamente superior ás alumnas a quaes faltar uma só materia do anno que frequentam quer seja final quer de promoção. – Supressão dos 20 pontos de exame previamente formulados em cada anno os quaes deverão ser organizados pelas commissões examinadoras, nos proprios dias do exame de cada materia. – Adoptar nas cadeiras de Physica, chimica, hygiene e sciencias naturaes e hygiene a praxe de somente se fazerem exames em prova oral, a qual será dividida em duas partes – uma de arguição e a outra pratica e experimental. – Annexar ao exame de admissão no 1º anno conhecimento geraes e elementares de geographia, elevando o criterio de approvação de modo a serem matriculadas, na Escola candidatas com melhor preparo primario (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1914).

As modificações apresentadas por Arthur Joviano e aprovadas pela Congregação foram encaminhadas ao Secretário do Interior da seguinte maneira:

[...] a experiencia da Directoria e de cada professor vem aconselhado para o melhoramento do ensino e boa administração do estabelecimento. [...] Essas medidas e disposições foram discutidas sufficientemente e a Congregação por unanimidade de votos auctorizou a leval-o ao conhecimento de v. Ex. esperando que se possam adoptar ainda este anno, no caso de merecerem a approvação do governo, sendo que algumas mais urgentes, como sejam, o novo horario com a modificação de cadeiras, serão adoptadas por esta Directoria em character provisorio (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1914).

Assim como no ano anterior, os programas de ensino para o ano de 1915 foram analisados por uma comissão nomeada na reunião da Congregação do dia 27 de fevereiro, para emitir um parecer sobre os programas a pedido do diretor Arthur Joviano. Ao abordar esse assunto, o

⁵² Muitas das medidas propostas foram aprovadas pelo Decreto nº 4.524, de 21 de fevereiro de 1916, com o regulamento que uniformizou o ensino nas escolas normais modelo, regionais e equiparadas do Estado.

professor Cypriano de Carvalho consentiu a redução das aulas para a sua cadeira conforme a última modificação do horário, mas não concordava com a realização de um parecer sobre os programas, sendo contrário à sua emissão. Desse modo, Carvalho solicitou o registro de seu protesto na ata. Frente ao protesto de Cypriano de Carvalho, o diretor afirmou que tanto a decisão de realizar um parecer sobre os programas por uma comissão, quanto à redução das aulas da cadeira de história foram decisões propostas e aprovadas pela Congregação e homologadas pelo governo. Portanto, com essa explicação, o diretor justificou que essas questões não podiam mais serem postas em discussão e não considerou a posição do professor Cypriano de Carvalho. Após o embate, foram nomeados os professores Leopoldo da Silva Pereira, Francisco de Paula Magalhães Gomes e Emma Belgrado Simoni para compor a comissão que emitiria o parecer sobre os programas de ensino.

Esse programa do ano letivo de 1915 foi aprovado pelo Decreto n° 4.357, de 30 de março, que permaneceu praticamente o mesmo, com exceção da criação da cadeira de História Natural regida pelo professor Francisco de Paula Magalhães Gomes, após a chegada do professor Álvaro de Barros para a cadeira de Física e Química.

Mesmo com pequenas modificações curriculares encontradas, segundo Mourão, as escolas normais regionais e equiparadas não seguiam o mesmo currículo da Escola Normal da Capital. Para o autor, a falta de uma maior aproximação dos currículos causava uma diversidade de conhecimento na formação dos futuros professores. Além dessa dificuldade, em sua mensagem de 1916, ao Congresso Mineiro, o Presidente do Estado, Delfim Moreira⁵³, mencionava a existência de duas escolas normais oficiais: a modelo da capital e uma regional em Ouro Fino. Em relação aos estabelecimentos particulares equiparados à Escola Normal

⁵³ O bacharel Delfim Moreira da Costa Ribeiro ocupou o cargo de Secretário do Interior e Justiça entre os anos de 1902 a 1906 e 1910 a 1914. Foi Presidente do Estado de Minas Gerais no período de 1914 a 1916.

Modelo da Capital, o estado de Minas Gerais contava com 34 estabelecimentos, os quais apresentavam uma matrícula de 2.885 alunos (MENSAGEM, 1916, p. 48). Frente a esse quadro, em 1916, houve a uniformização do ensino nas escolas normais modelo, regionais e equiparadas, assim defendida pelo Secretário do Interior, Américo Ferreira Lopes:

os grandes inconvenientes da divergencia de programmas das escolas normaes, contrariando os fins destas, pois a equivalencia do grau de preparo dos normalistas, qualquer que seja a escola em que se diplomem, é necessaria, attenta a egualdade das regalias de que indistinctamente gosam. Servir-me-á de excusa para as lacunas deste trabalho o desejo sincero que tive de contribuir com o meu esforço para conseguir o resultado desejado – preparar bem o nosso professor primario (REGULAMENTO, 1916).

Por tais razões expostas, em 1916, foi aprovado o novo regulamento da escola normal que uniformizou o ensino nas escolas normais modelo, regionais e equiparadas do estado de Minas por meio do Decreto nº 4.524, de 21 de fevereiro. Em seu artigo 1, menciona-se que o ensino normal compreenderá a educação intelectual, física, moral e profissional, necessária ao preparo de professores primários com as “qualidades indispensáveis ao magisterio publico, e será ministrado pela Escola da Capital, pelas Escolas Regionaes officiaes, sob a forma de externatos, e pelas escolas particulares, equiparadas” (REGULAMENTO, 1916). De acordo com o artigo 2, a “Escola Normal da Capital será o modelo para todas as outras, devendo estas adoptar e seguir as suas normas de administração, programmas, horarios, processos de ensino, escripturação e seu regimento interno, determinados neste Regulamento” (REGULAMENTO, 1916). Apesar de o curso normal continuar com quatro anos de duração, houve o aumento do número de cadeiras, de 11 para 14, com o ensino das seguintes matérias:

Art 3º 1 Português, 2 Aritmética e Escriuração Mercantil, 3 Geografia Geral e Corografia do Brasil, 4 Geometria e Desenho Linear, 5 História Geral e do Brasil e Educação Moral e Cívica, 6 Noções de Física e Química, 7 Noções de História Natural, 8 Francês, 9 Pedagogia e Higiene, 10 Música, 11 Desenho e Caligrafia, 12 Costura e Trabalhos de Agulha, 13 Trabalhos manuais, 14 Ginástica (REGULAMENTO, 1916).

Ao abordar a questão pedagógica do ensino, o artigo 11 do decreto de 1916 determinava que o ensino de qualquer matéria deveria ser intuitivo⁵⁴ e prático, não podendo substituir a observação e a reflexão por esforços de memória, dispensando o uso de compêndios e de lições ditadas, na medida do possível. A organização e a aprovação anual dos programas de ensino pelos professores da Escola Normal da Capital permaneceram com o objetivo dos programas primários. O artigo 12 menciona que as matérias “de cada anno do curso seriadas e especificadas, sob suas epigraphes, de modo a poderem ser executados facilmente pelos professores das demais escolas normaes” (REGULAMENTO, 1916).

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, a qual fora mencionada por este novo decreto: “Quando houver modificação nos programmas apresentados, a Congregação poderá ouvir, si julgar necessário uma comissão de professores que dê sobre os mesmos o seu parecer, para serem votados” (REGULAMENTO, 1916). 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.

⁵⁴ Utilizando o método intuitivo, oferecem-se dados sensíveis à observação e à percepção dos alunos, propondo-se a observação espontânea e a experiência como meios de aquisição de conhecimentos que, posteriormente, serão elevados ao plano do pensamento discursivo. Concebe-se, assim, a educação como um amplo processo de investigação, que permite ao aluno “recapitular as verdades científicas firmadas pelas ciências” (MONARCHA, 1999, p. 180).

O Decreto nº 4.524, de 1916, também criou a cadeira de Pedagogia⁵⁵ e Higiene, com o estudo das seguintes matérias: história da educação, métodos gerais do ensino, organização e legislação escolar, psicologia infantil e higiene, além de cuidados médicos práticos para prestar às crianças. Essa cadeira passou a fazer parte do currículo das escolas normais do estado de Minas, apesar de não funcionar imediatamente. Verificamos, nesse período, que a cadeira de Pedagogia já constava no currículo da Escola Normal do Distrito Federal, desde seu programa de 1906 e, em 1913, foram incluídos, nessa cadeira, os estudos da psicologia experimental⁵⁶ e de 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” (ACÁCCIO, 2008, p. 220). A partir de 1906, as cadeiras de Pedagogia e Psicologia ganharam maior visibilidade na estrutura do processo formativo. As diversas reformas no regulamento da escola normal durante as primeiras décadas do século XX tiveram como consenso a necessidade da prática docente, como aspecto preponderante da formação. Assim, diversas experiências foram vivenciadas nesse sentido, de acordo com Araújo, Freitas e Lopes (2008, p. 21).

Após a uniformização das escolas normais do estado de Minas, no ano de 1916, o Decreto nº 4.537, de 1º de março, aprovou o programa de ensino tanto para a Escola Normal da Capital, quanto para as demais escolas normais em Minas Gerais. Apesar da criação da cadeira de

⁵⁵ A especialização da parte pedagógica do currículo das escolas normais configura um núcleo de estudos e processos de ensino. Trata-se da acumulação teórico-prática sobre o método analítico ou método intuitivo analítico, na perspectiva de Monarcha (1999, p. 258).

⁵⁶ Conforme Monarcha (1999, p. 266), o termo *experimental*, constante na denominação de uma das seções do gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica da Escola Normal da Praça (São Paulo), indica que a relação que se estabelece entre investigador e sujeito é mediada pelo método positivo. Graças a essa distância artificial, os interesses pessoais são afastados, deixando de intervir na pesquisa empreendida. Criam-se, dessa maneira, as condições necessárias para a produção de um conhecimento desinteressado que abarcaria uma região de fenômenos distintos e de difícil acesso: a mente humana. Mediante os artefatos mecânicos e a orientação analítica e experimental, torna-se possível elucidar o mistério do ser humano.

Pedagogia e Higiene com o regulamento de 1916, no período estudado, não encontramos seu funcionamento nas escolas normais do estado. Na Escola Normal da Capital, no ano de 1916, as cadeiras com seus respectivos professores estavam organizadas da seguinte forma, como observamos no quadro a seguir:

QUADRO IX

Cadeiras e professores da Escola Normal da Capital em 1916

Cadeiras	Professores
Cadeira de Português – todos os anos	Arthur Joviano.
Cadeira de Aritmética – 1º, 2º e 3º ano.	Egídio Soares
Cadeira de Geografia – todos os anos	Nelson Baptista
Cadeira de Geometria e Desenho Linear – no 2º e 3º ano (Geometria); 2º, 3º, e 4º ano (Desenho Linear).	Edgard Renault Coelho
Cadeira de Física e Química – 3º e 4º ano.	Álvaro de Barros
Cadeira de História Natural – 3º e 4º ano.	Francisco de Magalhães Gomes
Cadeira de História, Educação Cívica e Moral – 3º e 4º ano	Cypriano de Carvalho
Cadeira de Francês – 3º e 4º ano	Leopoldo da Silva Pereira
Cadeira de Música – 1º e 2º ano	Branca de Carvalho Vasconcellos
Cadeira de Ginástica – 1º ano (1ª, 2ª, 3ª série), 2º ano (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries), 3º ano (1ª, 2ª, 3ª séries), 4º ano (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries)	Aurélia Olyntho
Cadeira de Desenho – 1º ano	Antônio Corrêa e Castro
Cadeira de Costura e Trabalhos de agulha – 1º e 2º ano	Emma Belgrado Simoni
Trabalhos Manuais (Economia doméstica e Arte culinária) – todos os anos do curso	Alexandrina de Santa Cecília

Fonte: Decreto nº 4.537, de 01 de março de 1916.

O exercício da atividade prática ganhava cada vez mais importância na formação dos professores e se constituíram em uma exigência para o funcionamento das escolas normais.

Para Araújo, Freitas e Lopes (2008, p. 12), a partir do final do século XIX, foi mais evidente a preocupação com a prática de ensino como elemento formativo dos futuros professores. Além disso, as alterações curriculares, incluindo disciplinas voltadas para as ciências da educação, marcaram a passagem do século XIX para o século XX. Em Minas Gerais, não foi diferente. Encontramos, nas primeiras legislações republicanas, o artigo 6 do Decreto nº 260, de 1º de dezembro de 1890. Nesse artigo, afirma-se que, anexas às escolas normais deveriam funcionar as aulas práticas primárias (modelos), uma para cada sexo. Logo, os alunos do 1º e 2º ano fariam exercícios de caligrafia e ortografia, e as alunas, trabalhos de agulha; os do 3º e 4º ano desenvolveriam, nos intervalos das aulas, as práticas do ensino sob a direção dos respectivos professores (MINAS GERAIS, 1890).

O ensino da prática profissional das alunas da Escola Normal da Capital, segundo o artigo 5 do Decreto nº 2.836, de 31 de maio de 1910, deveria ocorrer nas escolas primárias anexas que funcionassem com o mesmo regimento dos grupos escolares. O programa primário das oito cadeiras seria: leitura e escrita, língua pátria, aritmética, geografia, história do Brasil e instrução moral e cívica, história natural, física e higiene, geometria e desenho, trabalhos manuais, exercícios físicos e canto. Essas matérias seriam distribuídas nos quatro anos do curso. O artigo 7, por sua vez, determina que a prática profissional de cada cadeira seria ensinada nas escolas primárias correspondentes, onde as alunas de “Portuguez farão exercicio na cadeira de Lingua Patria e na de Leitura, as de Desenho e Calligraphia na de Geometria e Desenho e na de Escripta” (REGULAMENTO, 1910). Finalmente, o artigo 29 menciona que, nos três últimos meses do ano letivo, em “dias determinados, será permittido as alumnas do quarto anno do curso normal reger as cadeiras primarias, sob as vistas das respectivas professoras, exercitando-se na pratica da disciplina e do ensino dos grupos escolares e escolas

isoladas” (REGULAMENTO, 1910). Isso significa que a prática profissional poderia começar em qualquer época do curso normal e finalizada sempre no quarto ano.

Como já destacado, o grupo escolar anexo à Escola Normal da Capital foi instalado apenas em 1914. Nesse mesmo ano, o Decreto nº 4.139, de 03 de março, estabeleceu que a prática profissional de todas as cadeiras seria realizada sempre no 4º ano do curso normal, nas escolas anexas, de acordo com o programa primário, exceto para a cadeira de Francês. Tamanha importância foi atribuída à atividade prática que, entre as modificações propostas pela Congregação da escola, encaminhadas ao Secretário do Interior em 1914, constava a supressão de algumas horas de trabalhos nas cadeiras de Francês e de História do 4º ano, para proporcionar mais tempo de prática profissional às alunas da instituição. É importante assinalar que o exame de prática profissional buscava verificar a capacidade das alunas para o exercício do magistério, além de constatar suas aptidões e competências, de modo a aprová-las ou reprová-las.

Merece destaque a reunião da Congregação do dia 6 de dezembro de 1914, na qual foi abordada a prática das alunas da escola normal. As normalistas, além de assistirem às aulas obrigatórias, acompanhadas dos respectivos professores, tinham a possibilidade de, individualmente, ou em pequenas turmas, exercer a prática e auxiliar as professoras primárias. Muitas vezes, as normalistas tomavam seu cargo nas diversas classes, com alunas atrasadas ou menos aplicadas que exigiam atenção especial. Todas essas atividades iam ao encontro do objetivo de preparar e habilitar profissionalmente as alunas da escola normal para o exercício da atividade docente (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1914).

Após a realização dos exames de prática profissional, a comissão examinadora, sempre composta de três professores (dois da escola normal e um do grupo escolar anexo a essa

instituição), emitia um parecer sobre o exame realizado, momento em que as aptidões das normalistas eram exaltadas. Conforme o parecer do dia 07 de janeiro de 1915, emitido pelos professores Edgard Coelho, Francisco Magalhães e Francisco Guimarães:⁵⁷ “Tendo assistido a prova prestada pela alumna Maria Augusta Bahia Mascarenhas, que regeu uma classe de 4º anno do grupo escolar, é de parecer que a examinanda revelou aptidão para o ensino primario, devendo, portanto ser aprovada” (PARECERES, 1915). A comissão mencionou que as lições de aritmética e de língua pátria foram realizadas com muita facilidade e clareza, destacando-se das outras provas.

Em outro parecer, do dia 04 de janeiro de 1915, emitido pelos professores Dahlia de Andrade,⁵⁸ Cypriano de Carvalho e Leopoldo Pereira, encontramos novamente a descrição das qualidades e das capacidades da aluna:

tendo assistido as provas de prática de ensino prestadas, em uma das salas do grupo escolar annexo a Escola normal, pela alumna do quarto anno Ermelinda Bergo considerando que a mesma alumna revelou qualidades didacticas, como clareção de dicção, methodo de exposição e conhecimento theorico das materias que lhe cabia explicar, é de parecer que a referida alumna deve ser aprovada (PARECERES, 1915).

Do mesmo modo, os professores Edgard Coelho, Alexandrina de Santa Cecília e Olinda Alves Albuquerque⁵⁹ emitiram o parecer sobre o exame de prática profissional da alumna Albertina Magalhães, do 4º ano do curso normal em 15 de janeiro de 1915: “tendo em vista a prova exibida pela mesma, é de parecer que ella se acha habilitada para o exercicio de magistério primario, tendo revelado a sua aptidão especial no ensino de Historia do Brasil,

⁵⁷ Professor do grupo escolar anexo à Escola Normal da Capital (Livro de Termos de Posse e Anotações do pessoal docente e administrativo).

⁵⁸ Professora do grupo escolar anexo à Escola Normal da Capital (Livro de Termos de Posse e Anotações do pessoal docente e administrativo).

⁵⁹ Professora do grupo escolar anexo à Escola Normal da Capital (Livro de Termos de Posse e Anotações do pessoal docente e administrativo).

Ginástica, Canto e Trabalho Manual” (PARECERES, 1915). A comissão salientou que a referida aluna manteve a disciplina da turma de modo irrepreensível. Cumpre assinalar que, de acordo com o regimento interno da Escola Normal da Capital, de 1907, o artigo 5º menciona os seguintes preceitos pedagógicos relacionados à disciplina:

[...] ter a classe inteira constantemente ocupada, ficando os alunos em atividade natural e espontânea, sem incorrerem em desordem; b) atenção fixa, mantida pela professora por meios convenientes e distintos, devendo mostrar ter vista e ouvido exercitados em perceberem rapidamente os excessos e as faltas dos alunos, de modo a não deixar nenhum deles sem a necessária correção (REGIMENTO, 1907).

Quanto à reprovação de alunas no exame de prática profissional, encontramos o parecer de 04 de janeiro de 1915, emitido pelos professores Aurélia Olyntho, Nelson Baptista e Martha Vinheiro⁶⁰. Nesse documento, “a 5ª comissão, depois de ter assistido ao exame de prática profissional feito pela alumna Elza Rabello Meira, é de parecer que seja a mesma reprovada” (PARECERES, 1915). Nesse parecer, não há maiores informações sobre os motivos que levaram à reprovação da referida aluna.

A atividade de prática profissional das normalistas recebeu nova descrição com o regulamento aprovado pelo Decreto nº 4.537, de 1916. Nele se determinava que a prática profissional das normalistas deveria ser realizada no grupo escolar anexo e nas seguintes cadeiras primárias: 1- leitura e escrita, 2 - língua pátria, 3 - aritmética e geometria, 4 - geografia, história do Brasil e instrução moral e cívica, 5 - história natural, física e higiene e desenho, 6 - trabalhos manuais e ginástica (REGULAMENTO, 1916). Para a realização da prática profissional, as alunas do 4º ano seriam divididas em turmas, de no máximo 20 componentes, assistiriam às aulas da professora primária do grupo ou das escolas anexas, acompanhadas do professor de

⁶⁰ Professora do grupo escolar anexo à Escola Normal da Capital (Livro de Termos de Posse e Anotações do pessoal docente e administrativo).

cada cadeira da escola normal. Em seguida, esse professor faria, “a crítica da prática profissional assistida pelos seus alunos, orientando-os nos métodos e processos a adotar” (MOURÃO, 1962, p. 296).

Na Escola Normal do Distrito Federal, a reforma Afrânio Peixoto⁶¹ de 1916 caracterizou essa escola como um estabelecimento profissional, destinado a preparar o candidato à carreira do magistério. Com isso, separava “o ensino profissional do ensino propedêutico, pela divisão do curso da Escola Normal em dois ciclos, um preparatório e outro profissional e desenvolvimento da escola de aplicação, buscando eficiência da prática escolar” (ACÁCCIO, 2008, p. 220). Na Escola Normal da Capital, contudo, encontramos, até o período pesquisado, o ensino da atividade prática sem nenhuma cadeira pedagógica, quando o exercício da atividade buscava verificar as capacidades e habilidades pedagógicas da normalista, se a aluna apresentava o domínio dos conteúdos a serem ensinados, se conseguia manter a disciplina da turma. Portanto, o intuito da Escola Normal da Capital era preparar as normalistas para a atividade docente no exercício da própria prática.

Outro ponto fundamental diz respeito ao exame de admissão para ingresso na Escola Normal da Capital. O Decreto nº 2.836, de 31 de maio de 1910, em seu artigo 11, determina que uma comissão de três professores da escola normal, aplicaria o exame para aquelas candidatas que não tivessem o curso primário do estado. Conforme o que salientamos, essa instituição só se destinava a alunas do sexo feminino, maiores de 14 anos. Essa avaliação constava de uma prova escrita⁶² de português, com um ditado e uma composição sobre assunto fornecido no momento do exame. Além disso, havia também uma prova oral, com leitura, exercício “de

⁶¹ Diretor da Escola Normal do Distrito Federal.

⁶² A caligrafia da candidata influenciava no julgamento da prova escrita (Decreto nº 2.836, de 31 de maio de 1910).

formas vocabulares, principalmente verbaes, e também das quatro operações sobre inteiros e sobre fracções ordinarias e decimaes e systema metrico decimal, das noções elementares de desenho linear, no quadro negro” (REGULAMENTO, 1910). Se aprovada, no momento da matrícula, a candidata precisava apresentar o certificado de aprovação no exame de admissão, juntamente com os seguintes documentos: “a) certidão de idade ou documento official equivalente, que prove ter já completado 14 annos; b) attestado médico provando que não soffrer molestia contagiosa ou incompativel com o magisterio, e que já foi vaccinada” (REGULAMENTO, 1910).

Entretanto, visando controlar o número de vagas, a Lei nº 657, de 11 de setembro de 1915, em seu artigo 18, determinou que a matrícula no 1º ano das escolas normais oficiais ou equiparadas do estado não poderia exceder a quantidade de 60 alunos, contando com os repetentes. Essa lei também estabelecia o concurso para a obtenção de matrícula, quando o número de candidatos excedesse as vagas, e proibia o desdobramento das cadeiras. A matrícula nos demais anos do curso normal ficava sob a responsabilidade do diretor da escola normal. Cabia a ele despachar o requerimento das alunas/candidatas, de acordo com a lista dos aprovados no ano letivo anterior, e/ou por meio de certificado de promoção ou de exames anteriores, caso as alunas não fossem dessa instituição.

Segundo o regulamento de 1916, para o ingresso nas escolas normais haveria exame de admissão de Português, Aritmética e Geografia. Esse exame seria prestado a partir do dia 25 até o final do mês de fevereiro. Tal exame constava de uma prova escrita,

contendo um ditado e uma composição fácil de Português, sobre assunto fornecido no momento, e três operações práticas sobre números inteiros; frações e sistema métrico decimal, seguindo-se provas orais de: leitura expressiva, prática de formas vocabulares, especialmente verbais e partes essenciais da proposição; questões sobre as quatro operações de inteiros,

frações ordinárias e decimais e sistema métrico decimal, seguindo-se provas orais de: leitura expressiva, prática de formas vocabulares, especialmente verbais e partes essenciais da proposição; questões sobre as quatro operações de inteiros, frações ordinárias e decimais e sistema métrico; noções preliminares de Geografia Geral. A caligrafia seria computada na classificação do aluno (MOURÃO, 1962, p. 295-296).

Para Monarcha, as normalistas representam um grupo profissional em rápido crescimento desde a década de 1890. Assim, “torna-se grande a procura das gerações mais novas – particularmente das mulheres – pelos institutos profissionais sediados na capital e interior do Estado de São Paulo” (MONARCHA, 1999, p. 239). De acordo com o quadro abaixo, sobre as alunas matriculadas na Escola Normal da Capital, podemos perceber que existia uma procura para ingressar nessa instituição escolar.

QUADRO X

Quantidade de alunas matriculadas na Escola Normal da Capital

1910	1913	1915	1916
1º ano - 137	1º ano - 117	1º ano - 87	1º ano - 60
2º ano - 55	2º ano - 109	2º ano - 108	2º ano - 77
3º ano - 36	3º ano - 67	3º ano - 80	3º ano - 61
		4º ano - 29	4º ano - 58
Total - 228	Total - 293	Total - 304	Total - 256

Fonte: Mensagens dos Presidentes do Estado: Julio Bueno Brandão (1911, p. 20) e Delfim Moreira (1915, p. 46; 1916, p. 48). Livro de Registros Gerais.

Com uma seleção rigorosa, no ano de 1915, foram inscritas 95 candidatas, destas apenas 38 foram habilitadas, quatro não compareceram e 53 não foram habilitadas, ou seja, mais da metade não foi aprovada para o ingresso no curso normal. Outro fator limitador para a entrada na instituição foi a lei nº 657, de 1915, que definiu o limite de 60 vagas para o ingresso no primeiro ano da Escola Normal da Capital, que entrou em vigor a partir do ano de 1916.

Além do processo seletivo para o ingresso na Escola Normal da Capital, internamente, os exames eram exigentes como exposto anteriormente. Esse fato fica demonstrado quando acompanhamos o desempenho anual das alunas no quadro abaixo.

QUADRO XI

Matrícula e desempenho das alunas

Ano Alunas	1913			1916		
	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano ⁶³
Matriculadas	117	109	67	60	77	61
Promovidas	62	25	44	26	38	39
Reprovadas	38	73	17	34	31	21
Desistência	17	11	6		8	1

Fonte: Livro de Registros Gerais da Escola Normal da Capital e Mensagem do Presidente do Estado, Delfim Moreira (1916, p. 48).

Não conseguimos determinar as matrículas de cada ano em 1914, mas, de acordo com a mensagem do Presidente do Estado, Julio Bueno Brandão, enviada ao Congresso Mineiro, das 335 alunas matriculadas na Escola Normal da Capital, 194 foram aprovadas, 114 reprovadas, 23 desistiram, três não concluíram o curso em época normal e uma pediu transferência (MENSAGEM, 1914, p. 24). De modo geral, a quantidade de normalistas que finalizavam o curso normal era menor do que a quantidade que ingressava na instituição.

Verificamos que, até 1916, a Escola Normal da Capital passou por várias modificações, propostas e aprovadas pela Congregação da instituição e pelo governo, entre elas: mudanças de horários, critérios de matrícula, reorganização curricular, exames de prática profissional. Durante todo o período pesquisado, formar adequadamente os professores para o ensino primário foi o principal objetivo dessa instituição escolar. Uma instituição onde a Congregação de professores passou a definir os programas de ensino tanto para a Escola Normal da Capital, quanto para outras escolas normais do estado, tendo em vista, o intuito de

⁶³ Pelos documentos pesquisados, não conseguimos obter a quantidade de alunas aprovadas no 4º ano.

preparar, capacitar e formar adequadamente e profissionalmente os professores para o magistério primário.

Encontramos algumas tensões, disputas e conflitos nas atas da Congregação da Escola Normal da Capital, nos ofícios recebidos e enviados por essa instituição, nos pedidos das próprias alunas da Escola Normal da Capital, reivindicando mudanças de horários, dispensa de exames, pois nem sempre, na realidade, era possível que tudo acontecesse da mesma forma que se encontrava nos dispositivos regulamentares. Isso nos ajudou a verificar a existência de tensões, conflitos no funcionamento dessa instituição escolar. Diversas mudanças ocorreram na Escola Normal da Capital, tais como alterações regulamentares, criação de novas cadeiras, mudanças de horários, na direção e de endereço. Vimos, então, demarcar-se um processo de produção de uma instituição escolar que rompesse com o passado imperial e que proporcionasse uma formação aos professores de acordo com os ideais do progresso republicano.

Verificamos que a Congregação da Escola Normal da Capital podia se comportar e agir de acordo com sua própria decisão e opinião, porque apresentava certa autonomia profissional. Muitas vezes, questionava as prescrições dos documentos oficiais, resistindo em realizar o que era proposto, estabelecendo uma relação de confronto e resistência entre a Secretaria do Interior, diretores e professores. Por um lado, isso permite compreender o processo de construção da identidade docente como resultado das relações de força; por outro, essas tensões evidenciam uma forma de participação efetiva dos docentes no processo de produção da escola.

CONCLUSÃO

“Para a felicidade da geração atual, já é um tipo obsoleto esse do mestre de óculos escarranchados no nariz severo e de palmatória debaixo do braço. É uma figura terrificante que se esbate nos longos de um passado remoto, - sombra evanescente de um pesadelo atroz que perturba o doce sono de inúmeras gerações de inocentes”.

Pires (1907)

No discurso do primeiro diretor da Escola Normal da Capital, Aurélio Pires, sobre a “Missão do professorado no seio da sociedade”, podemos verificar a proposição de uma nova imagem de professor, o que demandava uma nova proposta de formação e outra instituição. Nesse sentido, Pires afirmou uma representação sobre o professor que pudesse superar o passado e construir o futuro.

A proposta desta dissertação foi analisar o processo de instalação, funcionamento e organização da Escola Normal da Capital entre os anos de 1906 a 1916. Para tanto, busquei conhecer a legislação que autorizou a reforma do ensino normal de 1906, os regulamentos da instrução normal, regimentos internos da Escola Normal da Capital e documentos específicos dessa instituição, tais como: Livros de Atas da Congregação, Livros de matrículas, Pareceres de exames de prática profissional, Livro de Registros Gerais, Correspondências e Ofícios enviados e recebidos. Além das mensagens dos Presidentes do Estado de Minas Gerais, relatórios de Secretários do Interior, e do Inspetor Estevam de Oliveira. A pesquisa teve como foco central a Escola Normal da Capital; por isso, os estudos produzidos no âmbito da história da educação em Minas Gerais e sobre a institucionalização das escolas normais, foram imprescindíveis para a compreensão dos debates acerca da instauração dessa instituição escolar em Belo Horizonte.

Nesta dissertação foram abordados aspectos do processo da profissionalização docente e da criação das primeiras escolas normais de uma maneira mais geral. Tal processo foi articulado com a institucionalização das primeiras escolas normais no Brasil do Império e início da República, especificamente nas províncias [estados] do Rio de Janeiro, de São Paulo e Minas Gerais. Procuramos, desse modo, verificar suas influências na instrução pública primária e na formação de professores em Minas Gerais, no início do século XX.

Nota-se que, em Minas Gerais, grande parte dos relatórios, mensagens das autoridades governamentais e dos gestores educacionais indicavam, como um dos principais empecilhos para o desenvolvimento da instrução primária, a precária formação do professorado. Assim, a formação do professor da escola primária era vista como um dos principais problemas educacionais em Minas. Por isso, propagou-se a idéia de melhorar a formação docente, para que os professores atuassem como agentes da civilização e da expansão de novos conhecimentos e hábitos para a população.

A reforma do ensino primário e normal, por meio da Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, teve o intuito de modificar a situação precária da instrução pública primária mineira, através da criação de outra organização escolar, os grupos escolares, tendo em vista os ideais republicanos que circulavam em todo Brasil e a perspectiva de progresso da nação. Portanto, reformar o ensino normal tornou-se uma prioridade, por causa do intuito de formar, preparar e habilitar profissionalmente os professores primários. Demarcou-se dessa forma uma representação sobre os professores tendo em vista as novas exigências, atribuições e expectativas relacionadas à sua função social. Daí, a necessidade de instalação da Escola Normal da Capital, uma instituição específica com a finalidade de formar professores técnicos e competentes para atuarem na instrução primária.

Nesse sentido, apresentamos o processo de fundação da Escola Normal da Capital e sua organização administrativa e pedagógica, o corpo docente, os programas de ensino, os horários, os exames e as principais atribuições e decisões da Congregação da escola. Verificamos que a atuação da Congregação foi de extrema importância para o processo de institucionalização e funcionamento da Escola Normal da Capital, já que essa organização interferia diretamente na aprovação e na decisão de diversos assuntos relacionados à formação dos professores primários.

Em relação às mudanças na Escola Normal da Capital a partir do regulamento de 1910 e as demais modificações até o ano de 1916, com a uniformização do ensino normal para todo o estado de Minas Gerais, recorreremos às questões específicas sobre os espaços e tempos, os conhecimentos e as práticas que se desenrolavam na escola normal de modo a analisar o funcionamento dessa instituição. Verificamos que até 1916, a Escola Normal da Capital passou por várias modificações, propostas e aprovadas pela Congregação e pelo governo mineiro, tais como: mudança de horários, critérios de matrícula, reorganização curricular, exames de prática profissional, com o intuito de formar professores capacitados para o exercício do magistério. Com a uniformização do ensino normal em todo o estado de Minas Gerais, a Congregação da Escola Normal da Capital passou a definir os programas de ensino, a organização curricular tanto para essa instituição quanto para as demais escolas normais em Minas, visto que havia o intuito do governo mineiro de uniformizar os conhecimentos e a formação dos professores primários. Nesse contexto, não se pode deixar de enfatizar a importância da Congregação da Escola Normal da Capital como órgão inovador na administração pedagógica e participação dos professores no funcionamento da escola, uma vez que seus membros definiam os programas de ensino, os conteúdos, os horários, os exames de admissão, os exames finais e de prática profissional, estabelecendo normas e condutas para

o ensino normal dessa instituição e para as demais do estado de Minas Gerais, conforme o que já salientamos. Dessa forma, a discussão histórica das formas colegiadas das escolas pode vir a ser objeto importante para futuras pesquisas.

Encontramos algumas tensões, disputas e conflitos no funcionamento da escola normal, por meio das fontes analisadas. Muitas delas nos permitiram perceber a impossibilidade de se cumprir os dispositivos regulamentares, porque as condições e a realidade da instituição impediam que esses dispositivos se concretizassem nas práticas dos sujeitos que se encontravam inseridos nesse espaço e dele participavam. Os embates e divergências de opiniões por parte da Congregação da escola normal demonstram que, em muitos momentos, os sujeitos ligados a essa instituição se comportavam e agiam de acordo com a sua própria decisão, deliberando e estabelecendo os procedimentos a serem tomados, o que evidencia certa autonomia profissional. A presença de discussões, divergências de opiniões e debates, estabeleceu uma relação de confronto e resistência entre professores e diretores da Escola Normal da Capital. Isso permite compreender o processo de instauração dessa instituição e a construção da sua identidade, além de evidenciar uma forma de participação efetiva no processo de produção da Escola Normal da Capital.

A instituição e a institucionalização de espaços e de tempos próprios da escola, na medida em que se impõem não apenas aos sujeitos da educação, mas também às outras instituições e ao conjunto do social, revelam-se como as estratégias fundamentais de construção e demarcação da especificidade da instituição. Nessa perspectiva, nosso estudo conseguiu demonstrar o quanto a criação de um espaço específico para a formação dos professores significou, ao mesmo tempo, o reforço da especificidade da escola e a criação de enormes possibilidades para que o processo de formação de professores fosse concretizado.

Observa-se, contudo, que a implementação dessa proposta de formação dos professores não se fez sem tensões. Vimos, no funcionamento da Escola Normal da Capital, as dificuldades de desenvolvimento das propostas educativas relacionadas aos espaços escolares e para o cumprimento dos regulamentos, programas de ensino, exames de prática profissional. São tensões e contradições que permearam tanto o ideário de formação docente e as suas condições concretas de atuação, quanto as expectativas do próprio governo mineiro em relação às melhorias da instrução primária, tendo em vista o modelo de formação docente diferente do existente no período imperial. As tensões são, portanto, expressões dos sujeitos e do meio, configuram o intenso processo político, social e econômico do período. Entendemos que a escola normal foi produzida pelos sujeitos ao mesmo tempo em que produziu os sujeitos (profissionais e agentes da educação mineira) envolvidos nesse projeto institucional.

A questão da história da Escola Normal da Capital também se apresenta como um importante tema de reflexão para a história da educação em Minas Gerais. Como essa instituição fundamenta-se em diferentes proposições educativas e escolares, torna-se necessário considerar que as reflexões suscitadas, nesta dissertação, acerca da Escola Normal da Capital, referem-se a uma ideia de formação dos professores e a uma concepção de educação e de escola determinada, situada em um dado momento histórico, que também se constitui como temática importante a ser problematizada nas pesquisas da história da educação. Sem o objetivo de esgotar a temática, a pesquisa realizada apresenta fontes e nuances muito instigantes para aprofundamentos futuros.

REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. *Formando o professor primário: a escola normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UNENF, 2003.

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. A Escola Normal que virou Instituto de Educação: a história da formação do professor primário no Rio de Janeiro. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

ALMEIDA, Jane S. de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.

ARAÚJO, José Carlos Souza. A Gênese da Escola Normal de Uberlândia, MG: o contexto estadual e a independência cultural em 1926. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

BARRETO. Abílio. *Resumo histórico de Belo Horizonte (1701-1947)*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1950.

BASTOS, M. H. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o “curso normal para professores de primeiras letras do Barão De Gerando” (1839). In: BASTOS, M. H; FARIA FILHO, L. (orgs.). *A Escola Elementar no século XIX. O método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Edupf, 1999.

BUENO, Silveira. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 2ed. São Paulo: FTD, 2007.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. *Benjamin Constant e a Instrução Pública no Início da República*. Campinas: UNICAMP, 1994. (Tese de Doutorado).

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CHARTIER, Roger. *A história Cultural: entre práticas e representações*. Trad.: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1988.

CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. São Paulo: Estudos Avançados, 11(5), p. 173-191, 1991.

CHARTIER, Roger. Formação social e economia psíquica: a sociedade de corte no processo civilizador. In: ELIAS, Norbert. *A Sociedade de Corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993. 2v.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Volume 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. *Escritos & Ensaio*s: Estado, processo, opinião pública. Vol.1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1840). In: BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999. p.177-196.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 19-34, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GOUVEA, Maria Cristina Soares; VEIGA, Cynthia Greive; Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 34, dez/2001. p. 207-218.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et alli. A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, Ana Maria Casassanta e PASSOS, Mauro. *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRAGO, António Vinão. Historia de la educación e historial cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. In: *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, n. 0, set/dez. 1995. p. 63-82.

GATTI Jr., Décio. Reflexões teóricas sobre a história das instituições educacionais. *Ícone educação*, vol. 6, n. 2, p 131-147, jul/dez, 2000.

GATTI Jr., Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, Jose Carlos & GATTI Jr., Décio (orgs.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

GONÇALVES, Irlen Antônio. *Cultura Escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891/1918)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Um Bacharel na Secretaria do Interior e Justiça: o intelectual Delfim Moreira e a reforma do ensino em Minas Gerais. *Revista Brasileira de Educação*. Editora Autores Associados. Campinas, SP. 2008 n° 16 janeiro/abril.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de; ROSA, Walquíria de Miranda. História da Escola Normal em Minas Gerais (1835-1906). In: PEIXOTO, Ana Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). Lições de Minas, 70 anos de Secretaria da Educação. *Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais*. 2000 (Lições de Minas, 7), p. 19-31.

HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: A trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, 1992, p.3-32.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, 1992, p. 33-52.

HILSDORF, Maria Lúcia S. A Escola Normal de São Paulo, entre o Nós e o Outro. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia*. 2ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1974, tomo II.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das insituições educativas. In: SOUZA, C. & CATANI, D. (orgs.). Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. *Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*, 2. São Paulo, Escrituras, 1998.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. *Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*. Campinas, SP: FE/UNICAMP: HISTEDBR, 2009.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 1997 No. 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 No 6. Disponível em: >http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE5_6/RBDE05_6_8MARIA_ORNELIA_DA_SILVEIRA_MARQUES.pdf>. Acesso em: março de 2010.

MONARCHA, Carlos. *Escola normal da praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Estudo descritivo sobre a história da educação em Minas Gerais até 1930. Minas Gerais: CRPE, 1962.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991.

NÓVOA, Antônio. Formação dos professores e profissão docente. In: ____ (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

PENNA, Octavio. *Notas cronológicas de Belo Horizonte (1711-1930)*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1997.

PETITAT, André. *Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio- histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

ROSA, Walquíria Miranda. *Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; SOUTHWELL, Myriam. Formação do Estado Nacional e constituição de corpos docentes (1820-2000): profissionalização da docência no Brasil e na Argentina em perspectiva comparada. In: VIDAL, Diana G; ASCOLANI, Adrián (orgs.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n.14, maio/jun./jul./ago. 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In SOUZA, Rosa Fátima, VALDEMARIN, Vera Teresa e ALMEIDA, Jane Soares de (orgs.). *O legado educacional do século XIX*. Araraquara, São Paulo: Unesp, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA, Cynthia Greive, *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. Fora do PRM não há salvação: a escola e a república em Minas Gerais nas décadas iniciais do século XX, entre o regional e o nacional. *Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2008.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. *A primeira Escola Normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O Mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*. 25 de Março de 1824.

BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil: 1827, 1834, 1888*.

BRASIL. *Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879*. Reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

COLEÇÃO de *Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1890-1920.

Correspondência do Secretário do Interior Delfim Moreira ao inspetor escolar, 28/05/1903 (SI 2773). Arquivo Público Mineiro.

Correspondência ao Secretário do Interior Carvalho Britto do diretor da Escola Normal da Capital Aurélio Pires, 21/03/1907 (SI 2955). Arquivo Público Mineiro.

Correspondência ao Secretário do Interior Américo Lopes da aluna da Escola Normal da Capital Emília Soares, 20/09/1915 (SI 3893) Arquivo Público Mineiro.

MENSAGEM. *Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Silviano de Almeida Brandão ao Congresso Mineiro*. 1899. Universidade de Chicago. Disponível em: <http://www.crl-jurebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2408/index.html>. Acesso em: out. 2009.

MENSAGEM. *Mensagem do Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles dirigida ao Congresso Mineiro*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1903-1904 (Arquivo Público Mineiro).

MENSAGEM. *Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado João Pinheiro da Silva dirigida ao Congresso Mineiro*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1907-1908 (Arquivo Público Mineiro).

MENSAGEM. *Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Julio Bueno Brandão ao Congresso Mineiro*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1911, 1912, 1914 (Arquivo Público Mineiro).

MENSAGEM. *Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Delfim Moreira da Costa Ribeiro ao Congresso Mineiro*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1915 (Arquivo Público Mineiro).

MENSAGEM. *Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Delfim Moreira da Costa Ribeiro ao Congresso Mineiro*. 1916. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u300/000045.html>>. Acesso em: dez.2009.

MINAS GERAIS, Instrução Pública. *Lei n° 13*, de 28 de março de 1835. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

MINAS GERAIS. *Decreto n° 260* de 1° de dezembro de 1890. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

MINAS GERAIS. *Lei n° 41* de 3 de agosto de 1892. Da nova organização a instrução pública do Estado de Minas. Imprensa Oficial, Ouro Preto, 1892.

MINAS GERAIS. *Lei n° 439* de 28 de setembro de 1906. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1906 (Arquivo Público Mineiro).

MINAS GERAIS. *Decreto n° 1.947* de 30 de setembro de 1906. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1906 (Arquivo Público Mineiro).

MINAS GERAIS. *Decreto n° 2.198*, de 07 de março de 1908. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1908 (Arquivo Público Mineiro).

MINAS GERAIS. *Decreto n° 2.281*, de 30 de outubro de 1908. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1908 (Arquivo Público Mineiro).

MINAS GERAIS. *Decreto n° 2.500*, de 31 de março de 1909. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1909 (Arquivo Público Mineiro).

MINAS GERAIS. *Decreto n° 2.393*, de 19 de janeiro de 1909. Imprensa Oficial. Belo Horizonte, 1906 (Arquivo Público Mineiro).

MINAS GERAIS. *Decreto n° 657* de 11 de setembro de 1915. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1915 (Arquivo Público Mineiro).

MINAS GERAIS. *Leis Mineiras*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906-1915 (Arquivo Público Mineiro).

MINAS GERAIS. *Decreto n° 5.181* de 20 de maio de 1919. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1919 (Arquivo Público Mineiro).

Ofício enviado pelo Secretário do Interior, Delfim Moreira ao inspetor escolar, 17/08/1904. (SI 2782). Arquivo Público Mineiro.

Ofício enviado pelo Secretario do Interior, Delfim Moreira ao Congresso Mineiro, 09/07/1903 (CD 19). Arquivo Público Mineiro.

OLIVEIRA, Estevam de. *Reforma de Ensino Público Primário e Normal em Minas*. Relatório apresentado ao sr. dr. Secretário do Interior do Estado de Minas Gerais, em 3 de agosto de 1902. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. 1903 (Arquivo Público Mineiro).

PIRES, Aurélio. *Missão do professorado mineiro no seio da sociedade*. Belo Horizonte, Minas Gerais, 1907 (Arquivo Público Mineiro).

PIRES, Aurélio. *Discursos*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1908 (Arquivo Público Mineiro).

PROGRAMAS. *Decreto n° 4.537* de 1° de março de 1916. Programas de ensino para as

escolas normais Modelo, regionais e equiparadas do Estado.

REGIMENTO. *Decreto nº 1.982* de 18 de fevereiro de 1907. Regimento Interno da Escola Normal da Capital. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1907 (Arquivo Público Mineiro).

REGIMENTO. *Decreto nº 3.123*, de 6 de março de 1911. Regimento Interno da Escola Normal da Capital. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1911 (Arquivo Público Mineiro).

REGULAMENTO. Decreto nº 8.025, de 16 de março de 1881. *Coleção de Leis, Decretos, Atos e Deliberações do Governo da Província do Rio de Janeiro*. CLDRPRJ, de 1835 a 1888.

REGULAMENTO. Decreto nº 1.348, de 8 de janeiro de 1900. Regulamento das escolas de instrução primário. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1900 (Arquivo Público Mineiro).

REGULAMENTO. *Decreto nº 1960* de 16 de dezembro de 1906. Regulamento da instrução primária e normal do Estado. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1906 (Arquivo Público Mineiro).

REGULAMENTO. *Decreto nº 2.836* de 31 de maio de 1910. Regulamento que reorganiza as escolas normais do Estado. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1910 (Arquivo Público Mineiro).

REGULAMENTO. *Decreto nº 4.524* de 21 de fevereiro de 1916. Regulamento que uniformiza o ensino nas escolas normais Modelo, regionais e equiparadas do Estado. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1916 (Arquivo Público Mineiro).

REGULAMENTO. *Decreto nº 981* de 8 de novembro de 1890. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1890.

REGULAMENTO. *Decreto nº 607* de 27 de fevereiro de 1893. Regulamento das Escolas Normais. Imprensa Oficial, Ouro Preto, 1893.

REGULAMENTO. *Decreto nº 4.524* de 21 de fevereiro de 1916. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1916 (Arquivo Público Mineiro).

RELATÓRIO. *Relatório do Secretário do Interior Manoel Thomaz de Carvalho Britto*. Imprensa Oficial, Belo Horizonte. 1907 (Arquivo Público Mineiro).

RELATÓRIO. *Relatório do Secretário do Interior Delfim Moreira da Costa Ribeiro* apresentado ao Presidente Francisco Salles. Secretaria do Interior e Justiça, 1903-1905 (Arquivo Público Mineiro).

RELATÓRIO. Relatório apresentado a Assembléia Legislativa da Província de Minas Gerais na sessão extraordinária de 2 de março de 1871 pelo presidente, o illm e exm sr doutor Antonio Luiz Affonso de Carvalho. Ouro Preto, Typ. De J. F. de Paula Castro, 1871. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/477/000032.html>>. Acesso em: dez. 2009.

RIO DE JANEIRO, *Coleção de Leis, Decretos, Atos e Deliberações do Governo da Província do Rio de Janeiro*. CLDRPRJ, de 1835 a 1888.

FONTES DA ESCOLA NORMAL DA CAPITAL

Correspondências expedidas, 1910-1913.

Correspondências recebidas, 1907-1916.

Livro de Atas da Congregação, 1907-1932.

Livro de Acta de Exames do curso normal da Escola Normal da Capital, 1907-1914.

Livro de Correspondências, 1912 a 1925.

Livro de Exames, 1907-1915.

Livro de matrícula, 1907-1924.

Livro de Registros Gerais, 1907-1916.

Livro de Termos de Posse e Anotações do pessoal docente e administrativo, 1907-1938.

Ofícios e Correspondências, 1912 a 1915.

Ofícios, 1907 a 1914.

Pareceres, 1914 a 1916.

SITES CONSULTADOS

<www.tjmg.jus.br/institucional/historico.html>. Acesso em jan. 2010.

<<http://bhnostalgia.blogspot.com/2010/04/tribunal-da-relacao-o-predio-do.html#links>>.

Acesso em jan. 2010.

<<http://bhnostalgia.blogspot.com/2010/03/rua-da-bahia-vista-de-parte-da-cidade.html#links>>.

Acesso em jan. 2010.

<<http://bhnostalgia.blogspot.com/2010/04/avenida-afonso-pena-arborizacao-da.html#links>>.

Acesso em jan. 2010.

<<http://bhnostalgia.blogspot.com/2010/03/escola-normal-imagem-da-antiga-escola.html#links>>. Acesso em jan.2010.