

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

MEDIADORES ENTRE PROPOSTAS EDUCACIONAIS E
PRÁTICAS EDUCATIVAS:
OS ASSISTENTES TÉCNICOS DO ENSINO NA REFORMA
FRANCISCO CAMPOS

Ana Amélia Borges de Magalhães Lopes

Junho 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANA AMÉLIA BORGES DE MAGALHÃES LOPES

**MEDIADORES ENTRE PROPOSTAS EDUCACIONAIS E
PRÁTICAS EDUCATIVAS:
OS ASSISTENTES TÉCNICOS DO ENSINO NA REFORMA
FRANCISCO CAMPOS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutor em Educação
Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Chrystina
Venancio Mignot

Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação da UERJ
Junho 2007

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

**MEDIADORES ENTRE PROPOSTAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS
EDUCATIVAS:
OS ASSISTENTES TÉCNICOS DO ENSINO NA REFORMA FRANCISCO CAMPOS**

Ana Amélia Borges de Magalhães Lopes

Tese apresentada em 29 de junho de 2007 à Banca Examinadora constituída
pelos(as) professores(as):

Professora Doutora Ana Chrystina Venâncio Mignot
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/Orientadora)

Professora Doutora Dalva Carolina de Menezes Yasbeck
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Professora Doutora Edil Vasconcellos de Paiva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Professora Doutora Yolanda Lima Lobo
Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Professor Doutor José Gonçalves Gondra
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Para Júnior, João e Felipe.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Ana Chrystina Venancio Mignot, pela competência, seriedade e dedicação.

Aos professores José Gonçalves Gondra e Luciano Mendes de Faria Filho, por terem participado do meu exame de qualificação, trazendo sugestões importantes para este trabalho.

Aos membros da banca, pela inestimável colaboração.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Às minhas colegas do Grupo de Pesquisa, pela convivência e troca de idéias.

À Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, por proporcionar os meios sem os quais este trabalho não teria sido realizado.

À FAPEMIG, cuja bolsa tornou possível a realização deste curso.

À Rita e à Nesir, pela colaboração na realização das pesquisas em arquivos.

À direção das Escolas Estaduais, que disponibilizaram seus arquivos para consulta e a todos que contribuíram para a sua preservação.

A todos os meus amigos, especialmente à Maria do Carmo e ao Luciano, pelo estímulo e solidariedade tão necessários.

À minha família, presente em todos os momentos.

Ao Zé, à Cecela e à Laura, por terem me recebido de forma tão carinhosa.

Especialmente aos meus pais, Mercês e Jarbas (*in memoriam*).

RESUMO

A ação dos assistentes técnicos como mediadores entre as propostas educacionais e as práticas educativas implementadas em Minas Gerais, como parte da reforma Francisco Campos, desencadeada no âmbito da educação, no Governo Antônio Carlos – 1926-1930 –, é o objeto desta investigação, que busca focar a escola como produto histórico da interação entre os dispositivos de normatização da prática pedagógica e as práticas dos agentes que deles se apropriam. Isso significou a adoção de três escalas diferentes: no nível macro, explora-se a educação como um projeto de reforma social considerando as questões econômicas, políticas, sociais e culturais que ocuparam os políticos e intelectuais no final da Primeira República e sua adoção como instrumento de transformação da sociedade; no nível médio, busca-se entender a educação como projeto político-cultural que deveria preparar as pessoas para a nova realidade política, para que participassem e se adaptassem à vida urbana e industrial; no enfoque micro-histórico recorta as questões concernentes à apropriação das inovações trazidas pelos reformadores. No percurso desta investigação, foram utilizados como fontes de pesquisa documentos oficiais, periódicos e a chamada escrita cotidiana. A análise permitiu examinar a importância dos assistentes técnicos na divulgação das idéias em circulação e na implementação das propostas, mediante o acompanhamento direto nas escolas, controlando e avaliando o trabalho desenvolvido. Foi possível, também, apreender o sentido que direcionou a proposta: a reforma da sociedade pela reforma da instrução. Sob o argumento de que a renovação pedagógica só seria possível pela formação teórica dos profissionais, a reforma tomou como referência o movimento de inovação pedagógica da época, aliando a uma perspectiva antiliberal, centralizadora, fiscalizadora a prescrição minuciosa de normas e procedimentos, exigindo um corpo técnico devidamente preparado para assegurar sua implementação. Situa-se aí o papel dos assistentes técnicos na reforma Francisco Campos, realizada em Minas Gerais, no governo Antônio Carlos.

ABSTRACT

The role of teaching assistants as mediators between the educational propositions and the pedagogical practices implemented in Minas Gerais, as part of the reforma Francisco Campos, started in the educational sector of the Antônio Carlos administration (1926-1930), is the purpose of this investigation which intends to view the school as the historical outcome of the interaction between the regulatory norms of pedagogical practice and what is actually performed by education agents. Three different viewpoints were used: at a higher level education is seen as a project of social reform which takes into account the economical, political, social and cultural issues which occupied the minds of politicians and intellectuals at the end of the First Republic and its use as an instrument to transform society. At a middle level the investigation considers education as a political-cultural project, which should prepare individuals for the new political reality and enable them to participate and get adapted to urban and industrial life. The third level, micro-historical, deals with questions concerning putting to use the innovations brought by the reformers. Official documents, periodicals and the so called ordinary writing were used as sources for research during the investigation. The analysis of these documents was instrumental for examining the importance of technical assistants in the divulging of the new ideas and in the implementation of the propositions, through follow-up in schools, controlling and evaluating the work being done. It was also possible to apprehend the general direction of the reforma Francisco Campos: to reform society by reforming education. Based on the argument that pedagogical renovation would only be possible with the formal preparation of education professionals, the reforma was oriented by the movement of pedagogical innovation existing at the time: it combined an antiliberal, centralizing and supervisory perspective with the detailed specification of rules and procedures, which required a technical *cadre* adequately prepared to ensure its implementation. This is the role of the pedagogical assistants in the reforma Francisco Campos, which took place in Minas Gerais under the Antônio Carlos administration.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 EDUCAÇÃO COMO UM PROJETO SOCIAL.....	18
1.1 Reforma social pela educação.....	18
1.2 Alma do ensino: os serviços de inspeção em Minas Gerais.....	29
1.3 Inspeção e assistência técnica do ensino como uma estratégia para implementação da reforma.....	39
1.4 Reforma Francisco Campos na historiografia da educação brasileira.....	53
2 PROPOSTAS INSCRITAS NA REFORMA FRANCISCO CAMPOS.....	62
2.1 Ordenamentos legais do ensino público.....	62
2.2 Formação de professores: solução e causa dos problemas do ensino.....	72
2.3 Escola de Aperfeiçoamento: coluna mestra das mudanças.....	83
3 SABERES EDUCACIONAIS EM CIRCULAÇÃO: A ATUAÇÃO DOS ASSISTENTES TÉCNICOS.....	97
3.1 Assistentes técnicos em <i>Revista</i>	97
3.2 Cultura escolar na escrita cotidiana	112
3.3 Prescrições e transformações das práticas educativas.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	135

INTRODUÇÃO

A reforma educacional realizada em Minas Gerais no governo Antônio Carlos,¹ que ficou conhecida como reforma Francisco Campos, é o tema desta pesquisa. O objeto de investigação é a ação dos assistentes técnicos como mediadores entre as propostas educacionais e as práticas educativas implementadas em Minas Gerais entre 1927 e 1930. Essa reforma alcançou o então ensino primário e o ensino normal da época, em sua organização e dinâmica de funcionamento, tanto do ponto de vista administrativo como pedagógico, expandindo também o número de escolas.

O trabalho dos assistentes técnicos, cujo cargo foi criado no bojo da mencionada reforma, foi considerado estratégico para que as novas propostas alcançassem as escolas. A assistência técnica envolvia tanto a divulgação do ideário do governo como o acompanhamento e o controle das atividades em execução, o que muitas vezes incluía até mesmo a efetiva participação do assistente técnico no desenvolvimento de determinadas atividades pedagógicas.

O interesse por esse objeto de pesquisa se configurou com base na realização – ora individual, ora coletivamente – de diferentes estudos sobre a história da educação mineira nas primeiras décadas do século XX.

O primeiro deles foi realizado no âmbito do curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais, em parceria com outras pesquisadoras e financiado pelo INEP, com a denominação: *Organização do processo de trabalho nas escolas de primeiro grau*.² Teve como objetivo analisar a repercussão da divisão social do trabalho na escola e os mecanismos de controle das práticas pedagógicas, perscrutando as estratégias mobilizadas para tal durante 1920 e 1930, buscando identificar, ainda, as mudanças e as permanências em relação à década de 1980, momento em que foi realizada a pesquisa. A definição dos períodos recortados, nesta pesquisa, levou em conta a compreensão de como e quando as interferências técnicas se

¹ Antônio Carlos Ribeiro de Andrada esteve à frente do governo do Estado de Minas Gerais entre os anos de 1926 e 1930 e Francisco Campos foi Secretário do Interior, Secretaria à qual se subordinava a pasta da Educação.

² Para mais detalhes cf. LOPES; RODRIGUES; SILVA; DUARTE, 1986.

davam, procurando identificar os processos de acomodação bem como as resistências à reorganização do processo de trabalho que se instalava nas escolas.³

O segundo estudo – publicado sob o título *Políticas públicas e a organização do sistema de ensino elementar: Minas Gerais, décadas de 1930 e 1940*⁴ – focalizou o processo de modernização autoritária presente na política educacional de Minas Gerais e sua relação com o clientelismo político e com o crescimento do corpo docente. A terceira pesquisa foi desenvolvida por mim no mestrado em Educação. A dissertação *A expansão/contenção do ensino em Minas Gerais (1931-1934): um jogo político*⁵ abordou o processo de ampliação e redução do número de escolas do ensino público primário, sob a influência das oligarquias políticas.

Esses trabalhos apontaram diferentes dimensões das mudanças educacionais que acreditei merecerem uma investigação mais profunda. O primeiro mostrou a tensão existente dentro da escola quando o trabalho docente foi reorganizado. No momento de sua realização, foi possível entrevistar professoras que haviam trabalhado nas décadas de 1920 e 1930 e que, em seus relatos, apontaram formas de resistência às modificações em sua prática docente. As investigações realizadas para a elaboração desta dissertação de mestrado, por sua vez, mostraram a utilização da educação, pelo governo mineiro, para fins políticos e o processo de modernização autoritária implementado na época. Tal questão foi suscitada também pelo segundo estudo mencionado.

Os elementos reunidos foram se transformando em questões de pesquisa. São elas: Quais as estratégias utilizadas para fazer chegar as idéias às escolas? Como, ao chegar às escolas, as propostas foram apropriadas? O que fizeram as diretoras e professoras com as orientações que lhes foram impostas? Como as propostas implementadas repercutiram no trabalho desenvolvido nas escolas? Essas questões constituíram as razões básicas que me levaram a buscar a compreensão do processo de institucionalização da escola em Minas Gerais, analisando o projeto reformista do governo Antônio Carlos e as estratégias utilizadas para a divulgação da reforma do ensino, bem como sua repercussão na cultura escolar.

³ Para a realização da pesquisa, recorremos aos procedimentos metodológicos da história oral.

⁴ Cf. DUARTE; LOPES; MATOS; RODRIGUES, 1997.

⁵ Cf. LOPES, 1997.

Vale lembrar que, no Brasil, a década de 1920 foi marcada por diferentes reformas educacionais. Em torno da difusão dos princípios escolanovistas e da democratização do ensino primário, vários Estados brasileiros implantaram reformas que ficaram conhecidas pelos nomes de seus idealizadores: Lourenço Filho no Ceará (1922-1923); Anísio Teixeira, na Bahia (1924-1929); Francisco Campos, em Minas Gerais (1926-1930); Fernando Azevedo, no Distrito Federal (1927-1930); e Carneiro Leão, em Pernambuco (1929-1930). Essas reformas foram produzidas ao longo da história brasileira como o momento de transformação e expansão do ensino público primário no Brasil, em contraposição ao momento anterior em que o Estado foi considerado incapaz de organizar a educação popular.

Algumas obras de reconhecido prestígio na historiografia da educação brasileira corroboraram essa idéia de que as reformas da instrução, realizadas na década de 1920, preencheram o vazio deixado pela expulsão dos jesuítas ainda no século XVIII.⁶ Guiados por essa idéia, muitos historiadores se dedicaram ao estudo dessas reformas. A reforma Francisco Campos não constitui exceção; muitos pesquisadores se dedicaram a estudá-la. Os trabalhos deixam ver as marcas do período em que foram produzidos pela abordagem teórico-metodológica adotada. Alguns são marcados pela abordagem essencialmente política, desdobrando-se ora em história das idéias pedagógicas, ora em história das instituições escolares fortemente matizadas pelos referenciais teóricos adotados. As fontes de pesquisa são bastante diversificadas, entretanto as análises e a predileção pelas oficiais dão o tom às proposições apresentadas.

Autores mais atuais, mesmo que não tomem a reforma Francisco Campos como objeto específico, influenciados pela renovação da historiografia da educação brasileira, têm produzido uma história cultural dos saberes pedagógicos. Explorando de maneira mais diversa e rica as mesmas fontes utilizadas nos primeiros trabalhos publicados e trazendo outras como as escritas cotidianas, por exemplo, esses autores vêem a escola como um produto histórico da interação entre os dispositivos de normatização pedagógica e as práticas dos agentes que se apropriaram deles. É no bojo desse movimento de renovação da historiografia da educação que a presente pesquisa pode ser localizada.

Inicialmente, pretendi analisar como as propostas presentes na reforma Campos foram apropriadas pelos diferentes sujeitos no momento de sua implantação e como se concretizaram no cotidiano escolar. Esse tipo de reflexão pode contribuir para a análise de

⁶ Fernando de Azevedo foi o divulgador dessa idéia e sua obra *A cultura brasileira* (1943), exemplo clássico dessa abordagem, ainda não foi totalmente superada.

mudanças e continuidades, tradições e inovações presentes na instituição. Além disso, a pesquisa histórica do cotidiano escolar tem se revelado um campo fecundo para a reflexão e a análise de questões atuais.

Os assistentes técnicos, à medida que foram desenvolvendo a pesquisa e tomando contato com as fontes, foram adquirindo visibilidade no processo de implementação da reforma Francisco Campos. Percebi que os sujeitos que ocupavam o cargo de assistente técnico, criado pela reforma Francisco Campos, tinham uma atuação mais intensa nas escolas do que os inspetores técnicos e os inspetores técnicos regionais que, respectivamente, os antecederam e os sucederam. Gradativamente, esses sujeitos foram se destacando como mediadores entre as propostas educacionais e as práticas pedagógicas.

A reforma Francisco Campos foi concebida durante a crise vivida pela sociedade brasileira nos anos de 1920, a qual repercutiu também no Estado. Diante das questões políticas, econômicas, sociais e culturais prementes e que se colocavam como desafio aos dirigentes mineiros, o governo procurou modernizar o Estado e a educação. Para isso, tanto a parte normativa quanto sua implementação foram cuidadosamente preparadas. A ampliação e a melhoria da qualidade do sistema de ensino foram os caminhos propostos. A renovação pedagógica e administrativa, guiada pelos princípios científicos, foi a estratégia prevista para a sua realização.

Numa clara defesa da técnica em contraposição a “experimentos intuitivos, à rotina escolar, à prática de ensino”, na reforma Francisco, segundo Bomeny (1993, p. 28-29), coube “aos administradores da educação garantir, através de procedimentos rotineiros de formação e de procedimentos formais de treinamento previamente definidos, a continuidade, o aprimoramento em bases científicas, e a eficiência do sistema de ensino”. Nesse sentido “tarefa tão extensa teria que contar com a atuação de um corpo de funcionários, inspetores, administradores centrais, ou seja, de fiscais da administração pública adestrados agora sob os princípios da moderna ciência da administração, razão administrativa”.

Nesse movimento de renovação, os assistentes técnicos assumem papel fundamental. Esses profissionais ocupavam o mais alto cargo da hierarquia educacional e desempenhavam funções de caráter administrativo e também pedagógico. No âmbito do primeiro, deveriam verificar a assiduidade e a pontualidade dos professores. Quanto às últimas, cabia-lhes observar o trabalho desenvolvido pelos professores, podendo interferir no desenvolvimento

dele, sugerir mudanças, dar aulas, aplicar testes, examinar os cadernos e argüir os alunos. Em suma, deveriam garantir o bom andamento do ensino nas escolas. Tentando melhor compreender a história da educação em Minas Gerais e suas especificidades, com esta pesquisa busquei desvendar um momento específico do processo de escolarização no Brasil. Para tanto, investiguei a implantação da reforma Francisco Campos, realçando a importância dos assistentes técnicos nas transformações das práticas educativas.

O recorte temporal foi pensado levando em conta o governo Antônio Carlos, 1926-1930, quando se configura e é desencadeado o movimento reformista investigado, em que é criado o cargo de assistente técnico, com a previsão de relevante papel no contexto da reforma implementada, o que não significa o limite da análise da atuação dos referidos profissionais a esse período. De um lado, procurei considerar o período que precede a reforma, com o objetivo de situar os antecedentes da assistência técnica, a partir da criação e importância atribuídas à inspeção do ensino, no âmbito de propostas de governo para a educação. De outro, procurei acompanhar o trabalho desenvolvido pelos assistentes técnicos até o momento em que foram substituídos pelos inspetores técnicos de ensino e suas atribuições pedagógicas e administrativas perderam o sentido, logo após a instauração do Estado Novo. Essa substituição se efetivou pela extinção do então Serviço de Assistência Técnica do Ensino e criação da Inspeção Técnica do Ensino pelo Decreto Estadual n. 38, de 3 de janeiro de 1938.

As fontes utilizadas para a realização da pesquisa foram diversificadas. Essas fontes compõem-se, primordialmente, da legislação do ensino e das Mensagens dos Presidentes mineiros⁷ enviadas ao Congresso. As Mensagens dos Presidentes, como mostra Boynard (2006),⁸ contêm as principais ações do governo, tanto o que já foi realizado quanto seus projetos. Confrontadas com a legislação e tendo como referência a produção historiográfica, elas favorecem o estudo da época. A legislação foi importante fonte de consulta, pois constitui uma estratégia para a conformação e normatização do campo escolar. Normas e prescrições definidas pelo governo na legislação constituem um suporte essencial para a divulgação das propostas entre os sujeitos que atuam na educação e também para levar à sociedade as determinações do governo.

⁷ Vale lembrar que, desde a Proclamação da República até 1930, os chefes do Poder Executivo estadual, recebiam o título de Presidente.

⁸ Boynard (2006) desenvolve a sua análise utilizando as fontes mencionadas para a análise da escola Normal-Modelo da cidade de Campos, no Rio de Janeiro.

As biografias e autobiografias foram também importantes fontes de pesquisa, uma vez que, como mostra Mignot (2003, p. 143), nessas memórias as professoras geralmente “refletem, assim, sobre a sua história individual inserida na história coletiva”. Foram utilizadas também entrevistas realizadas com educadoras da época. Como lembra Mignot (2002, p. 51), esses “depoimentos orais são ‘lugares de memória’” [...] que na acepção de Nora (1985, p. 35) “têm como razão de ser fundamental, parar o tempo, bloquear o trabalho do esquecimento, imortalizar a morte [...]”.

Outra importante fonte utilizada foi a *Revista do Ensino*, meio estratégico para a divulgação da reforma Campos e um significativo veículo na formação dos professores, até mesmo para os do interior do Estado, visto que era enviada a todas as escolas públicas estaduais, da capital e do interior. As revistas especializadas em educação, quando utilizadas como fonte de pesquisa, permitem uma leitura de manifestações contemporâneas dos acontecimentos, constituindo uma instância privilegiada para tentar apreender o que estava acontecendo no campo educacional, as relações de força e as práticas escolares, segundo Catani (1996).

Para penetrar no dia-a-dia das escolas e conhecer a história das culturas escolares recorri à escrita cotidiana. Feitas para não serem publicadas, as chamadas escritas ordinárias ou vulgares, segundo Viñao Frago (2001, p. 44), são “aquelas associadas à rotina das atividades quotidianas [...] produto de práticas difusas e diversificadas”. Considerando as funções, os usos e os contextos em que são produzidas, as escritas escolares, tais como cadernos de alunos, planejamento de professores, atas de reuniões, cópias de correspondências enviadas, livros-caixa e também registros que são feitos por dever de ofício, como as visitas dos inspetores às escolas, são, portanto, escritas ordinárias. No caso desta pesquisa, as escritas cotidianas constituem os documentos produzidos na escola por inspetores, assistentes técnicos, diretoras e professoras.

Para compreender e analisar a escola como um produto histórico da interação entre dispositivos de normatização pedagógica e as práticas dos agentes que se apropriam deles, o conceito de cultura escolar e de apropriação tornou-se fundamental. O significado da expressão “cultura escolar”, categoria hoje amplamente utilizada pelos historiadores da educação, tem sido usado de formas distintas, mas as formas que melhor expressam o que se pretende analisar são as apresentadas por Julia (2001) e Viñao Frago (1995). Julia (2001, p. 10-11) define a cultura escolar

[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Assim, o autor enfatiza a importância do cotidiano das instituições, das práticas desenvolvidas nas escolas e a participação dos professores na implementação delas. Mas não deixa de considerar as normas, que perdem o peso excessivo das análises anteriores. Viñao Frago (1995, p. 69) privilegia as práticas, professores, alunos, normas e teorias, considerando a inter-relação entre eles. Enfim, tudo o que ocorre dentro da escola,

[...] práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história quotidiana do fazer escolar – objetos materiais –, função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento [...] – e modos de pensar, bem como significados e idéias compartilhadas.

Segundo Molero Pintado (2000) as convicções culturais que criam a escola terminam exercendo sua influência sobre os aspectos mais íntimos da sala de aula e da instituição escolar. No sentido de demonstrar os usos diferenciados das prescrições pedagógicas da reforma Francisco Campos, voltei o olhar para suas diferentes práticas de apropriação. Segundo Chartier (1990, p. 136), a categoria apropriação permite:

[...] pensar as diferenças porque postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção. Tal noção permite deslocar o olhar para a maneira contrastante como os grupos e indivíduos fazem uso dos motivos e das formas que partilham com os outros. Pensar dessa forma as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de modo algum redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas. O acto de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem nos comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem

regula-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são o objeto fundamental da história cultural.

O conceito de sociabilidade, também utilizado nesta pesquisa, contribui para analisar a Escola de Aperfeiçoamento como espaço precípuo de discussão e divulgação das idéias do movimento de escolas novas na reforma Francisco Campos. Nesse sentido, Gomes (1993, p. 64), referindo-se à importância desses locais de sociabilidade, chama atenção para o fato de que “as idéias não circulam elas mesmas pelas ruas; elas são portadas por homens que fazem parte de grupos sociais organizados”. A Escola de Aperfeiçoamento constituiu-se, assim, em um importante local de divulgação e troca de idéias, um local de convivência. Como mostra a autora, esses locais de sociabilidade são “preciosos” para se estudar e compreender a formação e “fermentação” de idéias. (GOMES, 1993, p. 65)

Para Mercklé (2004, p. 79), sociabilidade significa:

[...] simplesmente o conjunto de relações que um indivíduo mantém com os outros, e as formas que tomam essas relações. Nesse sentido sociológico moralmente neutro, a sociabilidade parece constituir o objeto fundamental, ou exclusivo, de análise das redes sociais.⁹

Gomes (1993, p. 65), referindo-se à noção de sociabilidade, acrescenta:

A noção de sociabilidade reveste-se de um duplo sentido. O primeiro contido na idéia de rede, remete às estruturas organizacionais da sociabilidade através de múltiplas e diferentes formas que se alteram com o tempo, mas que têm como ponto nodal o fato de se constituírem nos *loci* de aprendizagem e trocas intelectuais. [...] A segunda acepção está como que secretada nas redes que estruturam as relações entre os intelectuais.

Para a mesma autora, esse espaço é “geográfico” e “afetivo”, onde se pode encontrar amizade, hostilidade e, principalmente, “certa sensibilidade”.

⁹ *Simplement l'ensemble des relations qu'un individu entretien avec les autres, et des formes que prennent ces relations. Dans ce sens sociologique moralement neutre, la sociabilité semble donc devoir constituer l'objet fondamental, voire exclusif, de l'analyse des réseaux sociaux.*

A abordagem desse movimento reformista mineiro adota os assistentes técnicos como fio condutor da análise de sua implementação e busca examiná-la adotando três escalas diferentes. No nível macrossocial, explora a educação como um projeto de reforma social considerando as questões econômicas, políticas, sociais e culturais que ocuparam os políticos e intelectuais no final da Primeira República e sua adoção como instrumento de transformação social. No nível médio, busca entender a educação como projeto político-cultural, que deveria preparar as pessoas para a nova realidade política e para participar e se adaptar à vida urbana e industrial. E, num enfoque micro-histórico, recorta as questões concernentes à apropriação das inovações trazidas pela reforma Francisco Campos.

Vale destacar que não se trata de reconstituir o contexto político e cultural da reforma Francisco Campos, mas de articular esses três níveis de observação e entender, conforme a proposição de Faria Filho (2003), “como os momentos e as dimensões universalizantes da escolarização fecundam aqueles outros, particulares e específicos, das culturas escolares e vice-versa”. Destaque-se, ainda, que na análise a ênfase recai sobre esses momentos mais particulares e específicos da transformação da cultura escolar pela reforma investigada.

Importa ressaltar que justamente nesse aspecto reside a contribuição deste trabalho, ao procurar compreender um significativo período da educação mineira levando em consideração não apenas propostas construídas no âmbito do governo, mas como tais propostas foram apropriadas pelas escolas. Para isso o fio condutor da análise consistiu na ação dos assistentes técnicos, que tiveram papel decisivo nesse processo, cujo desempenho ainda não havia se constituído em objeto de estudo na história da educação no Estado.

Considerando seus objetivos, este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, “A educação como um projeto social”, enfoca-se o sentido atribuído à educação na reforma Francisco Campos, buscando demonstrar que a idéia de reforma social pela reforma da instrução é antiga em Minas Gerais. Nesse processo, são evidenciados os valores e interesses que moviam os atores sociais, incluídos os responsáveis pela administração pública, a partir do processo de formação social do Estado. Focaliza-se, também, dada sua importância no processo de escolarização em Minas Gerais, a atuação dos serviços de inspeção do ensino, origem da assistência técnica do Governo Antônio Carlos, no qual tiveram papel de destaque os assistentes técnicos, como mediadores entre as propostas formuladas pelo governo e as

práticas pedagógicas das escolas. São abordados, ainda, os principais aspectos dessa reforma na historiografia da educação.

No segundo capítulo, “As propostas inscritas na reforma Francisco Campos”, são discutidos os ordenamentos legais que a fundamentaram e analisados dois dos principais pilares que davam sustentação à proposta pedagógica, à época defendida pelo governo mineiro: a formação de professores, apontada ao mesmo tempo como solução e causa dos problemas do ensino, e a Escola de Aperfeiçoamento, espaço criado nesse mesmo movimento e previsto para a formação dos professores das Escolas Normais, diretores de escola, professores das classes anexas das Escolas Normais e dos assistentes técnicos.

No terceiro capítulo busca-se compreender a atuação dos “Assistentes técnicos e a articulação dos saberes pedagógicos”. De início são abordadas a inspeção e a assistência técnica do ensino, como estratégia de implementação da reforma, e a *Revista do Ensino*, como importante veículo de divulgação das idéias e inovações propostas. Com base na escrita cotidiana, *Termos de Visitas e Atas das Reuniões Pedagógicas*, dentre outros documentos escolares, busca-se compreender a cultura escolar, bem como a apropriação das novas idéias em circulação, pela influência da atuação dos assistentes técnicos e da própria reforma em curso.

1 EDUCAÇÃO COMO UM PROJETO SOCIAL

1.1 Reforma social pela educação

Em Minas Gerais, as oligarquias sempre exerceram grande influência política, que pode ser explicada, em parte, pela própria formação social do Estado. A decadência da exploração do ouro levou as populações concentradas nas regiões mineradoras a se dirigirem para aquelas em que eram desenvolvidas atividades agropecuárias. Essa opção foi a mesma encontrada tanto por proprietários como por trabalhadores.

Nesse espaço dominado pelos proprietários rurais, sobretudo no sul do Estado e na Zona da Mata, as elites das antigas regiões mineradoras se associaram àquelas que já viviam nesse local. Eram grupos semelhantes, que haviam se originado em antigas posições de domínio, apesar de suas diferentes origens. Segundo Dulci (1982), a esses senhores rurais, conservadores, uniram-se os herdeiros de uma tradição de luta da região mineradora. Esses grupos constituíram a oligarquia mineira que dominou a vida econômica, política, social e cultural do Estado até as primeiras décadas do século XX.

Os valores estáveis da sociedade agrária contribuíram significativamente para o ritmo lento das mudanças e para a solidez da oligarquia, marcada também por sua homogeneidade, indicada em diferentes estudos relativos às elites mineiras (DULCI, 1982; WIRTH, 1982, cap. 5). De um grupo restrito saíram quase todos os ocupantes de cargos importantes de Minas. Os “laços de família” eram caminhos seguros para atingir a elite. Wirth (1982, p. 205) mostra que as ligações de parentesco eram mais importantes nos escalões mais altos da elite. “De 15 governadores, apenas um não apresentava vínculos identificáveis de clã dentro do estado, enquanto que 4 (27%) descendiam de figuras imperiais”.

Graças à homogeneidade das oligarquias, à medida que defendiam interesses sociais semelhantes, não havia diversidade ideológica entre eles. As lutas que existiam eram apenas

pelo poder local. Acima dessas disputas mantinha-se a uniformidade de pensamento. Dulci (1982) considera que, no plano ideológico, destacavam-se a moderação, a necessidade de conciliar ordem e liberdade, o estilo de negociação e o compromisso.

Na sociedade tradicional mineira, onde persistiam os valores estáveis e conservadores das pequenas cidades, voltadas para a zona rural, mesmo as desigualdades sociais, a distância entre ricos e pobres, contribuíam para reforçar a ordem social existente. O isolamento limitava as oportunidades, mas também contribuía para a preservação dos valores. Nessas pequenas cidades do interior, segundo Wirth (1982), a relação entre as famílias e as comunidades era muito grande. Os mesmos grupos dominavam o comércio, a agricultura e a política, o que significava, também, a reprodução de uma ordem considerada desejável e que perdurou até a década de 1930.

Para referir-se a esses dois momentos da história de Minas, a sociedade mineradora e urbana, mas limitada pelo domínio português e a sociedade rural que se formou posteriormente, Carvalho (2005, p. 61) utiliza as expressões “Minas do ouro e Minas da terra”,¹⁰ e considera que a imagem de Minas que predominou não foi a da mineração, a do ouro, mas a rural, a voz da tradição, não a da liberdade. Ou seja, a voz do mineiro conservador, simples, beirando o simplório, religioso. (CARVALHO, 2005, p. 61-62)

Após a Proclamação da República, consolidou-se o poder do mineiro da zona rural. Logo no início, o princípio federativo levou as lideranças das diferentes regiões do Estado a disputar o poder. Mas, em 1897, Silviano Brandão, político do sul, conseguiu implantar a hegemonia da nova política criando o Partido Republicano Mineiro (PRM), partido que controlará a política do Estado durante toda a Primeira República:

O novo partido enquadrou os coronéis, restringiu os poderes municipais, unificou a política do estado. A bancada mineira da Câmara Federal, antes fragmentada, passou a ser conhecida como carneirada, a serviço do presidente do Estado e de suas alianças com o presidente da República. A política mineira adquiriu a imagem que ainda perdura: governista, conservadora, cautelosa, estável. A elite do estado começou a falar de si

¹⁰ Carvalho (2005, p. 61) utiliza a expressão “Minas do ouro” para referir-se ao período da história de Minas Gerais em que preponderou a sociedade mineradora e urbana, mas limitada pelo domínio português. Para designar o momento posterior de formação de uma sociedade rural e da terra, em que predominou a voz da tradição, não a da liberdade, a do mineiro conservador, simples, “beirando o simplório”, religioso o historiador utiliza a expressão “Minas da terra”.

mesma como o fiel da balança da federação, como o ponto de equilíbrio do país nos momentos de instabilidade. Em 1899, Silviano Brandão, presidente do estado, aliou-se a Campos Sales na formação política dos estados que estendeu ao nível federal o alcance do domínio das oligarquias rurais. (CARVALHO, 2005, p. 63)

“Fora do PRM não há salvação”, era o que se dizia então. O novo partido unificou a política do Estado, limitando os poderes municipais e mantendo o equilíbrio entre as oligarquias. Politicamente, esse mineiro de origem rural caracterizava-se pelo “liberalismo moderado”. (CARVALHO, 2005, p. 62)

Em Minas, no dia 15 de novembro de 1889, não houve lutas, e, sim, confraternização. Mas passados os primeiros momentos a disputa pelo poder se instalou, as lutas internas eram constantes. Segundo Bomeny (2005, p. 142), logo após a República, a política mineira enfrentou “todos os tipos de conflitos entre os municípios e o estado e, ainda, entre distritos dentro dos municípios”. A adoção do federalismo como forma de governo favoreceu as disputas pelo poder entre as diferentes regiões do Estado. Essas disputas traziam uma grande instabilidade política (CARVALHO, 2005; BOMENY, 2005), como em todo o País. Mello (1996, p. 28) observa que as dificuldades estavam localizadas nas pressões separatistas, na construção da nova capital e na questão da mão-de-obra e do café. As reivindicações separatistas não eram novas, em particular, no sul de Minas. A crise política que se instalou ao final do governo Deodoro da Fonseca (1889-1891) repercutiu nos Estados, enfraquecendo os governos estaduais e trazendo à cena política os interesses separatistas.

Segundo Bomeny (2005, p. 141-142), o que antes era considerado característica espontânea dos que nasceram nesse Estado foi um projeto liderado por uma elite que percebeu, no exercício do poder, as vantagens do controle de suas divergências e tensões. E acrescenta: “O até então dividido estado de Minas se fortalece na política e entra no período republicano sintonizado com os ideais de unidade”. Mas a concretização desse ideal só seria possível no processo de centralização política e administrativa.

Nesse contexto de busca da conciliação articulada por uma elite que percebia a importância da unidade política, no dia 7 de setembro de 1906 assumiu a presidência do Estado João Pinheiro da Silva, que se pautava pelas idéias de progresso, desenvolvimento econômico, trabalho, tecnologia e via na educação a possibilidade de civilizar a população e sair da crise pela qual passava o Estado (CARVALHO, 2005; BOMENY, 2005; DULCI, 2005). Nesse sentido, a

modernização da educação implementada em seu governo, significativa no movimento de institucionalização do Estado e intervenção social, refletia sua preocupação com a racionalidade, a inserção da população na nova ordem política e no mundo do trabalho e ainda com a unidade mineira.

A implantação da República no Estado foi marcada também pela transferência da capital. A idéia de substituir a velha e decadente Ouro Preto por outra cidade era antiga, mas foi só nessa época que a idéia tomou forma. Os debates sobre o tema ocuparam os constituintes mineiros em 1891. Para Carvalho (2005), a mudança teve o nítido sentido de registrar a alteração na composição do núcleo dirigente do Estado. O primeiro nome da capital – Cidade de Minas – teve como propósito indicar a reunião das várias regiões do Estado. Essa mudança no advento da República sugeria a convicção de que se inaugurava uma nova época, distante do passado colonial e arcaico. Significava um novo tempo. (JULIÃO, 1996)

O mentor da idéia da transferência foi João Pinheiro, Presidente do Estado em 1890,¹¹ que, para Carvalho (2005), representava a ligação entre a “Minas do ouro” e a do ferro (mineradora).¹² Para esse político mineiro, “republicano, abolicionista e positivista, interessado no progresso e no desenvolvimento econômico”, a nova capital deveria significar a renovação econômica. (CARVALHO, 2005, p. 64)

Para Bomeny (2005), o conhecimento da trajetória de João Pinheiro pode contribuir para a compreensão das suas propostas políticas. O Presidente iniciou sua educação no seminário de Mariana, mas o abandonou logo depois. Não tinha vocação religiosa. Por dois anos estudou na Escola de Minas de Ouro Preto, transferindo-se depois para São Paulo. Estudou na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, onde desenvolveu suas convicções políticas, consolidando seu republicanism. Foi lá que se tornou abolicionista e positivista, sem abandonar suas convicções católicas. Como mostra a autora, nessa época a Faculdade de Direito formava a elite dirigente do País tendo por foco a atuação política. Já a Escola de Minas de Ouro Preto, criada por D. Pedro em 1876, dirigida por cientistas franceses, buscava a modernização. A Escola formava engenheiros dentro do espírito técnico, científico,

¹¹ João Pinheiro exerceu a Presidência do Estado duas vezes – entre fevereiro e julho de 1890, substituindo Cesário Alvim, e de 1906 a 1908, quando foi eleito Presidente do Estado, sendo seu mandato interrompido com sua morte súbita. (BOMENY, 2005)

¹² Para Carvalho (2005), a Minas do ferro, das siderúrgicas e das indústrias consolidou-se na segunda metade do século XX.

valorizando a ciência e buscando o desenvolvimento econômico. (CARVALHO, 2005; DULCI, 2005; BOMENY, 2005)

Assim, enquanto em Minas predominava a voz da tradição, João Pinheiro, promotor da transferência da capital, adepto do positivismo e do progresso, trazia a idéia da renovação econômica. Para planejar e dirigir a construção da cidade foi convidado Aarão Reis, também positivista, adepto do racionalismo e cientificismo da doutrina de Comte. Na cidade, o próprio traçado, feito nos moldes do urbanismo europeu, era ordenador e excludente. Em nome da estética, da racionalidade, da higiene, o antigo Arraial do Curral d'El Rei foi substituído pela nova cidade. Os antigos habitantes deveriam ser civilizados, educados para viver na cidade. Do ponto de vista político, a modernização não poderia ser mais conservadora, pois perpetuava as barreiras que alijavam os setores populares. Apesar da continuidade do conservadorismo, a mudança da capital tornou-se símbolo da modernidade, assim como a República, marcada por contradições, distante dos princípios democráticos.

Entretanto, nem tudo funcionou como previsto: a construção da cidade enfrentou conflitos como o que envolveu a Matriz da Boa Viagem. Construída no início do século XVIII, localizada no mesmo lugar onde atualmente se ergue a Catedral de Nossa Senhora da Boa Viagem, era um modelo de arquitetura colonial. Mas a proposta de destruição de tudo que não fosse coerente com o estilo arquitetônico projetado encontrou a resistência da Igreja, que estava com seu poder enfraquecido desde o advento da República. A Constituição de 1891 reduziu seu espaço político – separação entre Estado e Igreja, instituição do casamento civil, perda do controle dos cemitérios e não-obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas fez que a Igreja reagisse à destruição do templo. Para Almeida (1996, p. 249), a resistência da Igreja inscreve-se na necessidade de “demarcar espaços de poder e autoridade”.

Nos anos que se seguiram à Proclamação da República, a Igreja, preocupada com o seu futuro, se mobilizou para recuperar o seu espaço na sociedade. A primeira batalha foi no momento da votação da nova Constituição. Diante de sua força política e de seu prestígio perante a população, conseguiu algumas concessões. Mesmo assim foi obrigada a aceitar algumas perdas. A grande preocupação da Igreja era em relação às posições anticlericais e, principalmente, as positivistas. Em Minas, essa preocupação concretizou-se em 1906, quando a instrução religiosa foi proibida nas escolas e os seminários perderam a ajuda do Estado.

Coube a João Pinheiro, Presidente do Estado, adepto do positivismo, essas medidas. A partir daí, a Igreja se organizou para defender o que considerava seus direitos.

Foram realizadas campanhas na imprensa e criadas organizações leigas católicas, tais como a União dos Moços Católicos e o Círculo Operário; foram organizados congressos, dentre outras ações. A Igreja procurou, ainda, atuar diretamente na política, chegando a criar um partido – Partido Regenerador –, mas logo depois a idéia foi abandonada e decidiu atuar diretamente com o PRM, no qual teve grande influência. Essa força permanece por longo período. O grande poder da Igreja perante a população e sua decisão de continuar mantendo a mesma tradição da ordem por meio de seu prestígio identificaram-na com os interesses do Estado. (DUTRA, 1979)

Outro setor social presente e com grande influência ao longo do processo de modernização em Minas, especialmente no final da década de 1920, foi o empresariado. Pesquisadores como Diniz (1981), Dulci (1990) e Vieira (1984) investigaram a relação entre o empresariado e o Estado, buscando compreender melhor o papel dessa relação na configuração da realidade política. Há uma considerável margem de divergência a respeito do assunto.¹³ A pergunta que se coloca é se o empresariado tem sido sujeito ou objeto do projeto modernizador.

O caso mineiro é comumente apresentado como um exemplo de modernização empreendida primordialmente pelo Estado, dadas certas condições peculiares, até mesmo a falta de um empresariado ativo (DINIZ, 1981). Contudo, essa interpretação subestima em larga medida a força e a atuação da burguesia regional, seja no campo econômico, seja no campo político. Só a partir das últimas décadas do século XX o empresariado mineiro começou a ser estudado mais de perto. Desses trabalhos surge um cenário distinto do anterior: a burguesia aparece como um setor social ativo, organizado e influente ao longo do processo de modernização em Minas.

Dulci (1990) apoiado em dados apresentados por Vieira (1984) estudou a trajetória da burguesia mineira de 1927 a 1940 e demonstrou a presença significativa da classe empresarial na economia estadual, contrapondo-se à tese da irrelevância da burguesia. Vieira (1984)

¹³ Ao contrário de autores como Diniz (1981) que atribuem a modernização apenas à ação do Estado e sua tecnocracia, Dulci (1990) e Vieira (1984) consideraram que havia um grupo de empresários ativos participando do processo de desenvolvimento industrial em Minas e demonstraram a presença significativa desse grupo atuando no Estado. Chamam atenção para as conexões entre empresariado e elite política de Minas e como esta última influenciava nas decisões do governo mineiro.

relatou como a atuação do empresariado foi importante no processo de modernização em Minas e para o período compreendido entre 1926-1930. A autora assinala que todas as questões debatidas pela burguesia envolvem tomadas de posição a respeito da forma e curso das lutas no processo histórico. Não existe lacuna ou ausência do empresariado.

Na década de 1920, essa vanguarda empresarial que interligava associações e alguns dos grupos econômico-financeiros começou a traduzir as necessidades do empresariado em objetivos políticos. O sentido geral era o de ampliar o campo das elites reconhecidas – que politicamente eram limitadas ao âmbito do PRM – para comportar outros interesses, como agricultura, comércio, etc. Examinando a carreira das lideranças políticas mineiras, é possível constatar a estreita vinculação desse setor com o empresariado, como mostra Dulci (1990). Muitas vezes, o que existe são empresários privados recrutados para a empresa pública. Outras vezes um técnico que se transforma em empresário. Dulci (1990) traz uma reflexão importante para a compreensão da política mineira, apresentando duas possibilidades de compreensão da origem social da burguesia mineira: 1. a fonte social principal é a própria oligarquia tradicional, através de um processo de diferenciação funcional de seus componentes;¹⁴ 2. a segunda fonte é a classe média profissionalizada que ascende ao patamar da classe dominante em virtude da qualificação específica.¹⁵

É possível exemplificar a relação entre a influência da origem social da burguesia mineira e a ação dos administradores por meio de duas situações: as políticas de ensino fundamental de João Pinheiro e de Antônio Carlos. O primeiro deles, ex-aluno da Escola de Minas de Ouro Preto, a qual valorizava a ciência e a técnica, deu ênfase ao ensino técnico e profissional como requisito para o progresso. Na reforma realizada por Antônio Carlos, em seu governo é possível perceber a preocupação com a formação para o trabalho. Como informa Dulci (1990), embora não fosse um homem de negócios, a articulação de Antônio Carlos com a elite empresarial de Juiz de Fora sempre esteve na base de sua carreira política. Laços pessoais com empresários se desdobravam em uma espécie de integração com o mundo empresarial – o que constituía uma das marcas de sua ação e discurso político. Assim, nas reformas do

¹⁴ Quanto à participação da oligarquia tradicional, nessa fase – apogeu do coronelismo, encontramos muitas conexões da elite política com o setor produtivo. Não apenas agricultura, cafeeicultura ou agropecuária, que são os setores usualmente relacionados por muitos autores. Resta saber como essa ligação se refletia no Estado. (DULCI, 1990)

¹⁵ A referência à segunda categoria contempla a função das escolas formadoras de quadros técnicos em Minas. Membros da classe média que, mediante qualificação superior, ingressavam na iniciativa privada. (CARVALHO, 2005)

ensino que implementaram em seus respectivos governos, ambos, mesmo sob diferentes influências, preocuparam-se com a formação para o trabalho como um importante caminho para a modernização da sociedade.

O livro *Memórias de um chauffeur de praça*, escrito por Moacyr Andrade (1964a), jornalista e observador dos costumes da cidade, originalmente sob a forma de crônicas em um jornal de Belo Horizonte e só mais tarde transformado em romance, retrata as dificuldades políticas, sociais e culturais de Belo Horizonte na década de 1920. Observador dos costumes e da vida na cidade, o autor mostra os valores da capital do Estado naquela época: uma cidade plena de contradições, onde persistia o clientelismo, aliado ao conservadorismo e à exclusão social; a influência da Igreja, convivendo com as transformações da época; escritores modernistas conviviam com o conservadorismo da sociedade e a forte influência da Igreja. Essas crônicas de Moacyr Andrade, só mais tarde, em 1964, publicadas em forma de livro, podem ser um dos caminhos para compreender os últimos anos da década de 1920 em Belo Horizonte.

No romance, Valdetário Bastos, conhecido como Bastos, é um *chauffeur* de praça que gosta de escrever e, enquanto aguarda seus fregueses, registra suas observações sobre o cotidiano da vida na cidade. As primeiras publicações do personagem foram em revistas modernistas, como as que estavam surgindo na época em Belo Horizonte. Quando era jovem, com a morte do pai e as dificuldades financeiras, foi obrigado a parar de estudar. Depois de várias tentativas, sem sucesso, para conseguir um emprego, foi trabalhar como motorista de táxi. Ao narrar a sua história, Bastos, aborda aspectos importantes da época. A exploração dos trabalhadores feita por uma grande empresa, onde trabalhou; a dificuldade em conseguir empréstimo para comprar seu carro por não ter um fiador, mesmo sendo conhecido e considerado honesto; Em relação ao clientelismo,¹⁶ mostra que chegou a passar em um concurso público, mas não foi chamado: havia outro candidato, que era protegido por um político importante na época. No seu trabalho observa a vida de alguns de seus clientes, e retrata uma cidade conservadora e com muitos preconceitos. Moacyr Andrade mostra sua

¹⁶ O termo clientelismo e as relações às quais ele se refere são bem atuais. Entretanto, sua origem está localizada na Antiguidade romana, onde clientela significava uma relação entre sujeitos de posições sociais diversas, que se desenvolvia à margem, “mas na órbita da comunidade familiar”. Era uma dependência tanto econômica quanto política, entre um indivíduo de posição elevada e seus clientes, aos quais protegia, até mesmo destinando-lhes suas próprias terras para serem cultivadas e prestando-lhes ajuda financeira. Os clientes retribuíam a proteção do *patronus* em diferentes situações, entre elas, testemunhando a favor dele. “Numa sociedade assim, a organização política atende, em primeiro lugar, à comunidade doméstica que, além de ser a estrutura econômica fundamental para o trabalho da terra, é também um microcosmo político, governado e protegido pelo *pater familias*.” (BOBBIO, 1995, p. 177)

percepção da Escola de Aperfeiçoamento, que no livro recebe o nome de *Pedagogium* e Jardim do *Pedagogium*, anexo a ela, como instituições elitistas. Matriculou seu filho no Jardim, mas logo depois ele foi excluído, por ter um pai motorista de táxi. O autor procura mostrar o elitismo da escola. (ANDRADE, 1964a)

No âmbito desse complexo quadro de questões políticas, econômicas, sociais e culturais marcadas por mutações e permanências e permeadas por contradições, a educação é redimensionada assumindo contornos de um projeto político-cultural que visa reformar a sociedade, a ser implementado, sobretudo, por meio da reforma da instrução, especialmente a pública.

A passagem do Império à República, em todo o País, foi marcada pelos valores de liberdade, ordem, progresso e ciência. Mas logo nos primeiros anos a instabilidade econômica e social e as disputas políticas trouxeram para muitos intelectuais preocupados com a transformação do País a decepção com o novo regime. A expressão de Euclides da Cunha (*apud* OLIVEIRA, 1997) “esta não é a República dos meus sonhos” traduz bem esse sentimento de insatisfação. Daí a necessidade de repensar o Brasil. Cresceu entre intelectuais e políticos a certeza de que seria necessário reconstruir a Nação e o Estado sob novos parâmetros. Nesse momento são retomadas propostas de intervenção na sociedade por meio da instrução.

Importa ressaltar que, desde o século XIX, um importante papel já vinha sendo atribuído à instrução. Com a Independência, a educação passou a fazer parte da pauta dos presidentes das províncias e do Império como uma exigência para a nova ordenação da sociedade, formação para o trabalho e um caminho importante para adequar o País à modernidade. A instrução passou a ser considerada fundamental no processo de civilização do povo, construção da nação brasileira e do Estado Nacional. Civilizar a população, fazer com que ela superasse o atraso em que vivia e prepará-la para o trabalho constituíam as preocupações da época. Construir, enfim, uma nova sociedade.

Quando a nova capital de Minas Gerais foi construída, pensava-se que ela deveria refletir o projeto republicano para o Estado. Os membros da comissão encarregada da construção da cidade deveriam acordar os habitantes para a modernidade, no dizer de Veiga e Faria Filho (1997, p. 206). A cidade, sua monumentalidade e seu traçado deveriam regenerar os antigos habitantes do local, vistos como irracionais, sem higiene, toscos, “esgrouvirados” das costas, “mineiros de carne de vento” e, mais tarde, em uma perspectiva política como elementos

turbulentos, hábitos suspeitos, que deveriam ser endireitados pela via urbana. (VEIGA; FARIA FILHO, 1997, p. 209)

Para isso, como mostram os autores acima citados, foi prevista uma planta simétrica, ruas largas, higienicamente ordenadas, retas, onde tudo era claro e visível e cada local tinha um fim específico, incluindo os bairros. A zona urbana deveria ser habitada pelos funcionários públicos, empresários e, para a população pobre, os antigos habitantes do local, os trabalhadores, ficou reservada a zona suburbana. Nessa região, ao contrário do centro da cidade, as ruas não foram planejadas, acompanhando a formação do terreno. Separando as duas regiões de forma nítida, uma avenida contornando a parte central, formando uma espécie de cinturão higiênico, deixando bem clara a separação da cidade. A confiança no poder educativo da cidade era tão grande, pelo que tudo indica, que o projeto da cidade não incluía nenhuma escola.

Na época do planejamento e construção da cidade, o local escolhido, o uso e ocupação do solo foram norteados pela concepção científica como uma “utopia moderna” que pretendia substituir a desordem urbana por uma “gestão técnica e racional do espaço” (BARROS, 2001, p. 32). A Avenida do Contorno, inicialmente chamada 17 de Dezembro, data em que foi escolhido o local em que deveria ser construída a capital do Estado, foi traçada para ser “uma espécie de fronteira social”, uma espécie de limite entre a parte planejada, urbanizada, a cidade do poder, e a região suburbana, não planejada. Mas o projeto não funcionou como previsto. A população não seguiu o que havia sido determinado. Favelas passaram a ocupar os terrenos centrais, desocupados, e crianças abandonadas perambulavam pelo centro da cidade, como mostram Faria Filho e Vago (2000, p. 36):

Nessa época, a crise republicana repercutia em Minas Gerais e em sua capital, grande marco das realizações republicanas até então. Belo Horizonte não escapou da instabilidade econômica e política do regime republicano, que se materializava em suas ruas. O seu traçado estava sendo alterado; havia muitos vadios e vagabundos pelas ruas; as crianças abandonadas ‘material ou moralmente’ pelas suas largas e espaçosas ruas faziam destas local de aprendizado e inserção na marginalidade e no crime; as ocupações dos terrenos centrais por favelas punham em risco a diferenciação social que os bairros deveriam refletir e reforçar; as greves dos operários demonstravam que a harmonia entre o capital e o trabalho não existia.

Assim, da mesma forma que a República havia frustrado as expectativas, não conseguindo formar cidadãos aptos ao trabalho, nos anos que se seguiram à construção da nova capital, a instabilidade econômica e política também estiveram presentes, como mostram os autores acima citados. As esperanças de educar a população não se concretizaram, principalmente a população pobre que anteriormente habitava o arraial onde havia sido erguida a Cidade de Minas, mais tarde Belo Horizonte. Contribuía também para a sensação de fracasso a crise da lavoura cafeeira. Cresceu, assim, entre políticos e intelectuais da época, a expectativa em relação à educação.

Essas inquietações se estenderam e permaneceram na década de 1920, isto é, uma grande preocupação em integrar as classes populares, educando-as, preparando a criança para a sociedade, compreendendo qual deveria ser a sua participação. Para tanto, era necessário disciplinar e civilizar a população, formando-a para o trabalho, inculcando-lhe valores do mundo moderno e capitalista – como o valor atribuído ao próprio trabalho, ao controle do tempo e do corpo – considerados indispensáveis para que o País atingisse o progresso, o desenvolvimento. Esses valores permanecem como tarefa da escola. Nesse sentido retornou com força a idéia de reformar a sociedade pela via da reforma da instrução, sobretudo a pública, idéia incorporada pela reforma implementada por Francisco Campos.

Durante a Primeira República, o pacto político, sustentado pelas oligarquias, havia neutralizado a força das populações urbanas. Na década de 1920, como lembra Carvalho (2000), quando o domínio oligárquico entrou em crise, as populações das cidades voltaram à cena política. Na década anterior, as ligas nacionalistas já vinham reivindicando a moralização da Nação, a implantação do serviço militar obrigatório e o combate ao analfabetismo. A partir daí, os intelectuais começam a se organizar em torno da difusão da educação e das reformas educacionais que foram realizadas nos Estados. Nesse contexto desenvolveu-se a campanha movida pelas elites urbanas de “republicanizar a república” e de “soerguimento moral da nacionalidade”. Entre as elites havia ainda a preocupação de controlar os habitantes pobres da cidade. (p. 231)

Analisando esse momento, a mencionada autora considera que existia um projeto modernizador, que na década de 1920, sob o impacto da urbanização e industrialização, pretendia controlar as populações que se dirigiam para os grandes centros urbanos. Cresceu a preocupação em moralizar os costumes. Dois movimentos tendo como referência a escola se

desenvolveram e foram, também, objeto da reforma Francisco Campos: levar a escola à zona rural, aos sertões e expandir e reformar a escola nos centros urbanos.

A idéia de reforma social pela educação perpassou, portanto, diferentes propostas de governo, construídas sob a égide de influências sociais e políticas diversas, que motivaram os responsáveis pela administração pública, em diferentes momentos. Nesse processo, aos serviços de inspeção sempre foi atribuído papel fundamental.

1.2 Alma do ensino: os serviços de inspeção em Minas Gerais

O processo de escolarização em Minas Gerais foi lento, atendendo às exigências sociais, políticas e culturais, subordinado às dificuldades encontradas para a implantação de uma nova ordem educativa. No momento em que o Brasil se separou de Portugal, dando início à sua independência política, a educação passou a fazer parte da pauta dos dirigentes provinciais e imperiais, sendo considerada fundamental no processo de civilização do povo, na construção da nação brasileira e do Estado Nacional (VEIGA, 1999; FARIA FILHO, 2000). Como um dos instrumentos do governo deveria indicar os melhores caminhos a percorrer pela população, evitando que esta se desviasse do rumo delineado. Conhecer as leis não era suficiente; era necessário respeitá-las.

Nas primeiras décadas do século XIX, a educação impôs-se como uma exigência para a nova organização da sociedade, a formação para o trabalho e como um caminho importante para adequar o País à modernidade. Visando ao estabelecimento do controle e da manutenção da ordem, a educação deveria ser de acordo com os princípios da disciplina e da moralidade, considerados indispensáveis para o trabalho e a estabilidade política, dotando o Estado de mecanismos de atuação sobre os diversos estratos sociais. Diante da precariedade das escolas existentes, Antônio da Costa Pinto, Presidente da Província, na mensagem enviada à Assembléia Legislativa em 1837, afirma:

Se por um lado a instrução é indispensável em uma sociedade bem regulada, para que o homem possa apreciar devidamente seus imprescritíveis direitos, e os deveres correlativos, que tem de cumprir; por outro não é menos essencial, refletindo-se que, sem ela impossível é desenvolver-se a indústria em todos os ramos, de que se compõe, e alimentar-se o amor ao trabalho, que, entre outras causas, mais eficazmente contribuirão para darem ao país duradoura tranqüilidade, riquezas, estabilidade em suas instituições, em suma, a felicidade social. A Lei n. 13 de 28 de março de 1835, cuja execução começou a ter lugar há pouco mais de um ano contém disposições tão bem calculadas, que promete à Província dentro de pouco tempo as maiores vantagens as quais compensarão certamente os sacrifícios, que se tem feito, e convém ainda fazerem para que ela seja plenamente executada. (MINAS GERAIS, 1837)

A mensagem enviada pelo Presidente do Estado em 1837 lembrava ainda que a educação era indispensável para se atingir a paz duradoura, a felicidade social. A Lei n. 13 de 28/3/1835, citada na mensagem presidencial, completada pelo Regulamento n. 3 deu a primeira organização ao ensino primário oficial de Minas Gerais. Essa lei já mostra uma grande preocupação dos governantes mineiros com a organização da instrução. Bastante ampla, alia à exigência de educar a população a preocupação com a formação dos professores, métodos de ensino, organização do espaço e localização das escolas, nas vilas ou cidades. No século XIX, como mostra a mensagem presidencial, já havia uma grande expectativa em relação ao papel da instrução, que passou a ser considerada um dos mais importantes ramos da administração pública, uma estratégia fundamental à constituição de um Estado ordeiro e civilizado. Entretanto, mesmo considerando todos os esforços realizados para a expansão da escolarização, os investimentos não foram suficientes, conforme ocorreu em outros países. Mas, além das medidas já adotadas, houve ampla discussão das questões envolvidas no processo de organização do ensino público, quais sejam, métodos e conteúdos de ensino, formação de professores, frequência escolar, materiais e prédios escolares (INÁCIO *et al.*, 2006). A partir de então, a mobilização da escola como estratégia de reforma social e de implementação de um projeto político-cultural tornou-se constante nos discursos e ações políticas.

Ao recuperar a trajetória histórica da organização da escola em Minas Gerais é possível perceber que várias reformas da instrução pública foram planejadas. Nelas os intelectuais e políticos mineiros propuseram diversas mudanças relativas ao tempo, ao espaço, às práticas e aos conhecimentos escolares, bem como aos sujeitos envolvidos diretamente no processo educativo, tais como professores, alunos, inspetores, diretores, dentre outros. Evidencia-se,

assim, a longevidade da proposta de reformar a sociedade com base na reforma da escola, bem como a importância estratégica atribuída pela administração pública ao papel esperado do inspetor escolar.

Com a proclamação da República, essa proposta de reformar a sociedade pela reforma da escola é retomada e se aprofunda quando se percebe que as promessas republicanas não se realizaram e a necessidade de fazê-lo. Era necessário transformar os “súditos em cidadãos” e formar trabalhadores para o mercado capitalista. Nessa época, os princípios da ciência, da racionalidade técnica e da modernidade pedagógica orientaram a organização da instituição escolar.

Para que a escola pudesse cumprir as tarefas que lhe foram atribuídas, desde os primeiros anos do Novecentos, o serviço de inspeção foi considerado pelos políticos e intelectuais uma peça fundamental para o bom funcionamento da instrução pública. Mesmo sendo realizado de forma precária, a legislação do ensino começa a definir o seu funcionamento. Criado pela Lei n. 13, de 1835, surgiu em razão da necessidade de controlar o trabalho dos professores, considerados fundamentais à melhoria da instrução, tendo passado por sucessivas reformulações ao longo do período imperial.

Quando foi instituído, o serviço de inspeção dividiu a província em 15 Círculos Literários, determinando que cada um fosse dirigido por um delegado e seus auxiliares, os visitantes. Embora as relações administrativas fossem centralizadas, as atribuições dos delegados eram amplas: eram eles que nomeavam os inspetores-visitadores, podiam suspender professores indicando seus substitutos, determinar a criação, nomeação ou remoção de cadeiras¹⁷ e fiscalizar os professores quanto à idoneidade moral (MOURÃO, 1962) e competência para ensinar, mas não conseguiam controlar o trabalho pedagógico (VEIGA, 1999). Os delegados detinham amplos poderes, mas a situação deles era instável. Nomeados de acordo com as conveniências dos presidentes da província, ficavam subordinados às ingerências políticas. A necessidade de moldar a população de acordo com os princípios da disciplina e moralidade, considerados indispensáveis ao trabalho, e à estabilidade política explicam a preocupação em

¹⁷ No século XIX, até as primeiras décadas do século passado, cadeira significava uma turma de alunos. Nessa época, para sua criação, o professor ou os moradores de uma localidade, deveriam organizar o levantamento do número de crianças em idade escolar que atendessem às exigências legais para a organização de uma turma. (FARIA FILHO, 2000, p. 29)

controlar e centralizar a escolha dos inspetores. A seleção rigorosa dos profissionais da educação impedia a contratação até mesmo daqueles que fossem contrários ao governo.

Mais tarde, os Círculos Literários foram considerados insuficientes para a administração do ensino, tendo sido criada a Diretoria-Geral de Instrução, em 1843. Visitadores e delegados ficaram assim subordinados ao diretor de Instrução. Desde essa época, até o final do século XIX, foram adotadas diferentes formas de organização da administração do ensino (MOURÃO, 1962). O número dos Círculos Literários se alterou e surgiram as Agências, nome dado às suas divisões. Alteraram-se, ainda, “as designações daqueles encarregados do ofício de inspecionar; no Império eram denominados visitadores e, na República, inspetores ambulantes”. Durante esse período, suas funções foram modificadas: de fiscalizadores de frequência e mapas estatísticos passam a verificar o trabalho dos professores nos aspectos referentes à competência para o ensino e idoneidade moral, emitindo pareceres a respeito em seus relatórios. (VEIGA, 1999, p. 139)

Em 1882, foi criada, então, a Inspeção-Geral de Instrução e o cargo de inspetor municipal, que substituiu o de inspetor de Círculos Literários (VEIGA, 1999). Nos últimos anos do século XIX, após a proclamação da República, outra reforma do ensino primário, a de 1892, modificou o serviço de inspeção do Estado, com a criação dos cargos de inspetor municipal, distrital e seis inspetores ambulantes. Isso manteve a importância do papel dos inspetores, os quais deveriam visitar as escolas públicas e particulares, verificando se os professores cumpriam o programa, se tratavam bem seus alunos e se a casa da escola estava em boas condições. Durante todo o século XIX foram mantidos os critérios políticos para a escolha desses profissionais. Apenas em 1892, com a reforma Afonso Pena foram instituídos os concursos de provas para a seleção, mas essa exigência logo depois foi abandonada, sendo retomados os critérios políticos. A organização dos encarregados de inspecionar o ensino em inspetores distritais, municipais e ambulantes aproxima-se da configuração que era dada ao cargo de inspetor durante o século XX.

Em seus relatórios, no final do século XIX, os inspetores denunciavam a precariedade da instrução pública. Em que pese à ausência de uma atuação efetiva junto aos professores e às escolas, com seus relatos mostravam a ineficiência da instrução mineira, contribuindo com suas críticas para a transformação do ensino (VEIGA, 1999; FARIA FILHO, 2000). Os relatórios por eles elaborados iam mostrando aos administradores do ensino, de forma

detalhada, a realidade da educação mineira. Esse último autor citado acrescenta que, provavelmente, os inspetores ajudaram a construir uma imagem da inspeção como necessária ao desenvolvimento da instrução. Dessa forma, o trabalho de inspeção foi ganhando importância.

Por esse motivo, o inspetor escolar Estevam de Oliveira foi enviado em viagem comissionada fora do Estado para conhecer as modernas formas de organização de sistemas de ensino. Oliveira volta impressionado com a organização do sistema de ensino em São Paulo, que já havia adotado os grupos escolares. Para o inspetor, as escolas isoladas existentes eram obra do passado. Recomendava a adoção dessa nova forma escolar, porém sugerindo um nome diverso. Observa o citado inspetor:

Não devemos continuar a série de erros com a manutenção de muitas escolas singulares em um mesmo núcleo, cumprir-se mãos à obra e entrar-se no regime resolutivo dos institutos primários de acumulação, impropriamente denominados grupos escolares. É essa instituição que há de reerguer o nosso ensino primário do estado de miséria a que se chegou.¹⁸ (OLIVEIRA, *apud* FARIA FILHO, 2000, p. 32)

Propõe uma reforma radical do ensino com o objetivo de superar a decadência da instrução primária e, para que isso se efetivasse, em suas recomendações, mostrou a necessidade de reformular a inspeção escolar, que deveria ser entregue a profissionais técnicos e competentes, selecionados por concurso. Só assim ficaria isenta de interesses políticos:

Ou seja, para se construir uma educação moderna, eficaz e renovada, o serviço de inspeção do ensino deveria se fundamentar em uma lógica administrativa baseada na racionalidade técnica, objetiva e neutra, concentrada nos interesses da coletividade, não em interesses particulares ligados à política partidária. (ISOBE, 2004, p. 27)

Até esse momento não havia nenhuma exigência de formação técnica para aqueles que exerciam a função, tampouco era prevista a remuneração para esse cargo. Sugestão nesse

¹⁸ Estevam de Oliveira considerava inapropriada a denominação *grupo escolar*. Para ele a essência dos novos estabelecimentos era a graduação do ensino.

sentido foi apresentada pelo citado inspetor. Aliás, as críticas feitas pelos inspetores, especialmente as que foram encaminhadas por Oliveira, tiveram expressivo papel na reformulação desse serviço no Estado e em todo o ensino, uma vez que fundamentaram a organização da instrução em 1906. Mas a escolha desses profissionais permanece como competência do Presidente do Estado, exercida por intermédio do Secretário do Interior e autoridades escolares competentes, continuando, portanto, como agentes de confiança do governo.

Políticos também apresentavam críticas e sugestões ao desempenho do professor, fiscalização do ensino e remuneração dos profissionais da educação, considerados indispensáveis pelo governo que, no parlamento, tinha como um de seus representantes o senador Arthur Queiroga:

Remunerar dignamente o professor é ponto de partida. Fiscalizar seu desempenho é o de chegada. A fiscalização do ensino dependeria, no entanto, daquilo que, segundo Queiroga, deu o tom das falas de Guizot, na França e de Rui Barbosa no Brasil. Fiscalização sem remuneração resultaria na imprevisibilidade do exercício da autoridade, subjugada pelo afeto, simpatia e ódios, autoridade que cede diante dos horrores de dos crimes. (BOMENY, 2005, p. 147-148)

Nesse momento em que a qualidade da instrução pública era questionada assumiu a presidência do Estado, no dia 7 de setembro de 1906, João Pinheiro da Silva.¹⁹ À frente da Secretaria do Interior e responsável pela instrução pública, encontrava-se Manoel Tomás de Carvalho Brito. Poucos dias depois o governo deu andamento à Lei n. 439, de 28 de setembro de 1906, que ficou conhecida pelo nome do Presidente do Estado. Essa lei criou os grupos escolares, a Escola Normal da capital, instituiu a inspeção técnica do ensino, o método intuitivo e o ensino técnico e agrícola. Nesse sentido a modernização da educação implementada em seu governo, significativa no movimento de institucionalização do Estado e

¹⁹ Esse influente político mineiro, apesar de sua curta carreira na vida pública, em janeiro de 1889 fundou o jornal *O Movimento* e passou a liderar os republicanos mineiros. Em 1894, desiludido com a vida pública, instalou uma cerâmica em Caeté, onde combinou a atividade empresarial com a de magistério. Seu retorno à vida pública ocorreu em 1902. A convite de Francisco Salles, presidiu o Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais. Foi eleito senador por Minas em 1905 e em 1906 assumiu a presidência do Estado. (Cf. BOMENY, 2005, p. 144 e 149)

intervenção social, refletia sua preocupação com a racionalidade técnica, a inserção da população na nova ordem política e no mundo do trabalho e a unidade mineira.

A respeito da reforma João Pinheiro, importa destacar a criação dos grupos escolares que substituíram as escolas isoladas, possibilitando a transformação da instrução mineira introduzindo uma nova racionalidade. A partir desse momento, como indica Faria Filho (2000, p. 20), “uma nova (ou uma primeira) *cultura escolar*”, quando compreendida segundo a concepção de Viñao Frago (1995),²⁰ começa a ser construída no Estado. No momento em que foram construídos os grupos escolares, esperava-se que a escola não apenas ensinasse a ler, escrever e contar, mas que realizasse uma verdadeira revolução dos costumes, civilizando a população. Surge, assim, a necessidade de reinventar a escola. A criação de um espaço próprio para a instalação das escolas primárias permitiu a organização do tempo, a introdução de horários definidos no programa de ensino que as professoras deveriam seguir. A execução do programa de ensino, por sua vez, só foi possível graças à introdução das classes seriadas, com quatro anos de duração, organização de turmas de alunos com um professor, um espaço específico para cada série e turmas de alunos com idade homogênea. A construção dos grupos escolares permitiu, também, a previsão de locais que deveriam ser úteis ao desenvolvimento de atividades específicas, como museus, bibliotecas e também um pátio para ginástica.

A necessidade de construção de espaços próprios para o ensino já vinha sendo discutida desde meados do século XVIII, como indicam Vidal e Faria Filho (2005), mas foi necessário esperar até o final do século XIX para a construção dos primeiros grupos escolares em São Paulo, seguindo-se outros Estados. Em Minas Gerais foram instituídos pela reforma João Pinheiro, em 1906. Como mostra Faria Filho (2000), nos primeiros anos do século XX, a capital foi privilegiada pela criação do maior número de grupos escolares, e o crescimento da rede foi feito do centro em direção à zona suburbana. Monumentais, deveriam espelhar o projeto republicano, no qual o povo construiria uma nova Nação. As plantas eram padronizadas, plantas-tipo, projetadas em razão do número de alunos. Mas as fachadas eram alteradas. As carteiras fixas no chão e a mesa da professora no centro da sala indicavam lugares definidos para a mestra e os alunos.

²⁰ Segundo Viñao Frago (1995, p.68-69), cultura escolar significa um “conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização”, o que inclui, segundo o autor, ‘práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar –, objetos materiais – função, uso, distribuição do espaço, materialidade física, [...] e modos de pensar, assim como significados e idéias compartilhadas’.

Entretanto,

o convívio com a arquitetura monumental, os amplos corredores, a altura do pé-direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar em relação à cidade que o cercava visavam incutir nos alunos o apreço à educação científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 54).

Gomes (2002), ao estudar o significado do Grupo Escolar Mello Vianna (1925), em Carangola, cidade do interior de Minas, faz uma análise do espaço, mostrando sua importância em relação ao projeto educacional, de acordo com os critérios de “higiene, civilidade e estética”. Segundo a autora,

a localização da escola, a distribuição espacial e o projeto arquitetônico já mostram o papel reservado para a escola no momento em que foi idealizada. A localização em um terreno amplo, ‘uma bela rua’, uma arquitetura imponente, já são indícios da concepção de educação na época. (GOMES, 2002, p. 6)

O espaço da escola não é neutro: sua localização na paisagem urbana e a imponência do prédio indicam o papel da escola na cidade. Na análise de Viñao Frago (1998, p. 61-63), o espaço é um elemento essencial na atividade educativa. “A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar”. A escola como instituição é um espaço e um lugar. Um espaço construído e destinado a uma determinada forma de utilização é um lugar, pois é um espaço ocupado e utilizado. Nesse sentido o “que conta é o território, uma noção subjetiva”. A escola como território e como lugar, destaca o autor, é uma construção social, assim, quando se pretende apreender o significado, a cultura escolar e as práticas educativas desenvolvidas, é necessário levar em conta todos esses significados.

A reinvenção da escola contou com as críticas dos inspetores que participaram ativamente desse processo. O Regulamento da Instrução Primária e Normal (1906, *apud* FARIA FILHO, 2000, p. 93), em sua introdução, referia-se à inspeção como a alma do ensino, que deveria ser

realizada não por funcionários indiferentes, mas por pessoal técnico, susceptível de apaixonar-se pela causa que lhe seria confiada.

A reforma manteve a mesma divisão em inspeção administrativa e técnica. A primeira ficava a cargo dos inspetores escolares municipais e distritais e que não exerciam nenhuma interferência nos processos de ensino especificamente. A inspeção técnica era privativa dos inspetores ambulantes – que teriam funções pedagógicas –, aos quais caberia verificar o cumprimento do programa de ensino primário, assistir ao funcionamento das aulas e interferir, se necessário, nas atividades docentes (MOURÃO, 1962). De acordo com a legislação, os inspetores técnicos é que deveriam controlar e modelar o trabalho dos professores. Ao final de cada quinzena, seriam enviados relatórios à Secretaria do Interior especificando as escolas visitadas, a descrição dos prédios escolares e como os pais dos alunos consideravam os professores.

A importância do trabalho dos inspetores técnicos e do trabalho que deveriam desenvolver na implantação da reforma pode ser reforçada considerando-se que o próprio Presidente do Estado, em seu discurso de campanha, já alertava para as dificuldades de implementação de uma reforma do ensino: “[...] a reforma não depende tanto das leis, como de sua execução”. (MANIFESTO..., 1906, p. 177, *apud* BOMENY, 2005, p. 147).

Entretanto, autores que estudaram esse momento histórico mostram as dificuldades enfrentadas por esses “organizadores do ensino” no ordenamento e transformação do trabalho desenvolvido nas escolas. Faria Filho (1999) observa a relação tensa existente na convivência entre inspetores, diretoras e professoras. Documentos consultados por esse autor o alertaram para a difícil tarefa dos inspetores, pressionados tanto pela administração do ensino quanto pelas dificuldades de transformar a realidade da escola. Suas pesquisas mostraram:

[...] quanto era, na prática, muito delicada a situação e função dos inspetores. Cobrados, por um lado, pela Secretaria para que realmente exercessem com rigor e profissionalismo a função de inspeção, não se deixando enganar ou compactuar com as professoras e diretoras, por outro, era preciso que eles conservassem uma boa relação com essas últimas, pois esta era a única possibilidade de contribuírem na organização do ensino e na mudança das concepções e das práticas que vinham condenando (1999, p. 159)

Outra pesquisa (ISOBE, 2004) que tem como foco os relatórios dos inspetores técnicos do ensino que atuaram no Triângulo Mineiro, no período de 1906-1911, encontra uma situação semelhante à que foi analisada por Faria Filho (2000). Os relatórios dos inspetores técnicos examinados por Isobe (2004) também mostram a dificuldade encontrada na implementação da reforma de 1906. Os inspetores técnicos, segundo essa autora, relatam basicamente dois tipos de situação encontradas no Triângulo Mineiro: uma em que o inspetor indica resultados satisfatórios. Nessa escola, eles consideram que os professores executam o programa de ensino utilizando o método intuitivo, os alunos têm um bom aproveitamento e os professores, inteligentes e competentes, merecem elogios; e outra em que “não há verdadeira educação”, os resultados são insuficientes, os professores não seguem o programa, falta material pedagógico, os professores não têm bom preparo e geralmente são pouco inteligentes.

Esses relatos apontam a dificuldade dos inspetores em controlar o trabalho desenvolvido pelos professores. Aqueles que seguem o programa só merecem elogios; os outros são incompetentes, pouco inteligentes e, por esse motivo, não aprendem, resistem às novas práticas, o que sugere insuficiência da inspetoria técnica como dispositivo de formação dos professores. Os relatórios mencionam também as dificuldades de relacionamento entre inspetor e diretor e a dificuldade de mudar os hábitos antigos dos regentes. Esses dois autores confirmam a resistência dos professores à mudança e, portanto, a dificuldade existente na transformação das práticas pedagógicas.

Os relatórios dos presidentes do Estado mostram essa dificuldade em imprimir mudanças na organização do ensino, incluindo o serviço de inspeção. Em 1916, o Presidente Delfim Moreira da Costa Ribeiro voltou a mencionar, em sua mensagem à Assembléia Legislativa, a necessidade de melhoria do serviço de inspeção. Como pode ser observado:

O Estado está dividido em 25 circunscrições literárias e nelas mantém 25 inspetores regionais. Conta, além disso, para a inspeção administrativa, com o concurso de 146 inspetores municipais, 140 suplentes, 400 inspetores distritais e 485 suplentes, além de 96 auxiliares. Não se pode compreender ensino primário público sem a inspeção técnica assídua e contínua. Em Minas a inspeção técnica é ainda insuficiente e precisa de uma reforma. Só em tempos normais o poderá o governo decretar essa reforma e organizar esse serviço. (MINAS GERAIS, 15 jun. 1916)

Em setembro de 1926, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, considerado um dos grandes políticos do Estado, tomou posse como Presidente de Minas. Ao assumir o governo, apresentou um programa marcado por inovações, que incluíam a reforma administrativa, a instituição do voto secreto nas eleições estaduais e municipais, a criação da Universidade de Minas Gerais e a reforma do ensino primário e normal, iniciada no ano seguinte. Para o governo mineiro da época, o sucesso dessa reforma dependia, em grande parte, das professoras, mas foi previsto um papel fundamental para o serviço de inspeção e assistência técnica do ensino.

1.3 Inspeção e assistência técnica do ensino como uma estratégia para implementação da reforma

Na reforma Francisco Campos que o governo mineiro pretendia implantar, o trabalho dos assistentes técnicos, como parte das estratégias de divulgação e implementação utilizadas, deveria contribuir para que as novas propostas chegassem às escolas e fossem colocadas em prática. A orientação pedagógica e o controle das atividades exercidos por esses profissionais constituíam dispositivos²¹ necessários à institucionalização da reforma, um elo entre a administração desta e o trabalho desenvolvido nas escolas.

Sempre que uma legislação de ensino é modificada ou são introduzidas normas produzidas pela administração, a participação de mediadores que dominem o ideário pertinente tem sido considerada de fundamental importância. Silva (1998) chama a atenção para esse aspecto ao estudar a implementação recente de uma reforma de ensino no município de Belo Horizonte, sinalizando que os próprios docentes demandam a interlocução com mediadores que conheçam a fundamentação teórica necessária à compreensão e à interpretação dos textos destinados a orientar os professores.

²¹ O termo “dispositivo” é utilizado aqui, no sentido dado por Chartier (2002, p. 11), como o “lugar de realizações inventivas, as que tratam do ‘como fazer’ e que acompanham as reformas” ou as inovações.

Na reforma de 1927, essa mediação foi atribuída aos assistentes técnicos, que deveriam dominar as diretrizes necessárias ao sucesso da proposta. Visando à realização desse trabalho – a implementação dos novos métodos, a interpretação da legislação –, a presença deles nas escolas deveria ser constante e respeitada numa relação hierárquica, na qual eles teriam legitimidade para prescrever as normas.

Documentos localizados nos arquivos das escolas, referentes ao final da década de 1920 e princípio da década de 1930, comprovam a presença constante dos assistentes técnicos nas escolas, que deixaram mais que a presença deles registrada nos *Termos de Visitas* de Inspeção. Em seus relatos indicam o tipo de atividade realizada, os aspectos que privilegiavam em suas orientações, como percebiam o trabalho realizado nas escolas, a resistência dos professores, bem como a necessidade de insistir constantemente na importância de determinadas atividades que deveriam ser realizadas. Desde o início do ano, na solenidade de instalação do calendário letivo, nas reuniões de professoras, nos relatos das atividades preparados pelas diretoras são sempre mencionados como autoridades do ensino e, usualmente, de forma cerimoniosa. No livro de “Notas Diárias”²² do Grupo Escolar Cesário Alvim, no dia 10 de julho de 1930, a diretora anotou a presença da assistente técnica em termos solenes e respeitosos, elogiando com ênfase as atividades por ela realizadas:

Dona Helena Pena, digníssima Assistente Técnica, reuniu hoje, aproveitando a hora da leitura, três Grupos da sua circunscrição nesta casa: Francisco Sales, Bernardo Monteiro e Cesário Alvim. O fim desta reunião foi congregar o professorado a organizar a Associação do Professor da Capital. Ao abrir a reunião, foi saudada pela professora dona Olímpia Duarte, auxiliar desta diretoria, que em breves palavras enalteceu esse gesto da digna Assistente Técnica. Dona Helena Pena, depois de agradecer a saudação, expôs suas idéias que foram acolhidas com entusiasmo. Pretende reunir os outros Grupos da sua circunscrição para depois organizar os estatutos. Finalizou esta reunião com a leitura de um seu magnífico trabalho, ‘Aula Ativa e Aula Monótona’ causando excelente impressão a todos que tiveram o prazer de ouvi-la.

²² O Regulamento do Ensino Primário (Decreto n. 7.970-A, de 1927), em seu art. 435, inciso 4º, determinava que os diretores de grupos e escolas reunidas deveriam organizar um boletim diário de ocorrências, no qual seria registrado o número de alunos, as faltas dos professores, as visitas recebidas, e tudo que fosse digno de registro.

São poucos os documentos preservados nas escolas,²³ mas os que existem oferecem pistas importantes para o conhecimento das atividades desenvolvidas por esses profissionais. É possível perceber que, geralmente, estavam vinculadas ao processo de reorganização das práticas pedagógicas, dentro dos parâmetros da reforma em andamento. Os livros de *Atas das Reuniões Pedagógicas* mostram os assistentes técnicos como mediadores entre as diretrizes definidas no programa de ensino e o cumprimento das exigências feitas pela Secretaria do Interior.

Na implantação da reforma de 1927, as leituras feitas pelos professores consistiam também em uma forma de atualizá-los a respeito dos métodos e práticas pedagógicas consideradas inerentes à nova proposta. Nesse sentido a *Revista do Ensino* ocupou papel importante na divulgação da reforma, publicando artigos dirigidos aos docentes. Para que esse objetivo fosse atingido, estava previsto na legislação um horário para estudo dos professores (Decreto n. 7.970-A/1927, art. 437, § 11) e as atas dessas reuniões mostram a presença dos assistentes técnicos, que controlavam a participação dos docentes. A ata da reunião dos professores do Grupo Escolar Assis das Chagas, realizada no dia 23 de agosto de 1934,²⁴ confirma essa fiscalização:

Dona Zélia (assistente técnica) somando o número de sugestões apresentadas e vendo que este não coincidia com o número de professoras do grupo, pede o livro de pontos para que as presentes assinem levando falta as ausentes. Indaga se não tem havido ponto nas reuniões passadas e diz ser ele obrigatório nesse dia, classificando-o como mais do que indispensável nas reuniões de quinta-feira.

Um dado relevante é que os próprios assistentes técnicos eram também autores de muitos artigos publicados na *Revista*, dirigidos aos professores, orientando-os para o desenvolvimento de seu trabalho, tais como: *Caderno de preparo de lições*, escrito por Maria Luíza Almeida Cunha (1929), *Escola Ativa: liberdade e disciplina*, de Raymundo Netto (1930), *A personalidade do professor*, de autoria de Abel Fagundes, (1930) e *Homogeneização das classes*, de Guimarães (1933). Com frequência, eram publicados

²³ Encontra-se disponível no Arquivo Público Mineiro vasta documentação sobre as escolas, incluindo relatórios de inspetores e diretoras, mas apenas até o final da década de 1910.

²⁴ Após a saída de Antônio Carlos, os governos posteriores, Olegário Maciel (1930-1933) e Benedito Valadares (1933-1945), deram continuidade à reforma educacional de 1927, acentuando algumas de suas características, como os mecanismos de fiscalização.

também, artigos voltados para a religião católica: *A Vida de Jesus e o ensino do catecismo*, de Maria Luíza Almeida Cunha (1932). Como já mencionado, a influência da Igreja Católica em Minas era muito grande, a tal ponto que o governo Antônio Carlos foi levado a buscar uma aproximação com essa instituição.

A reforma realizada no governo Antônio Carlos, desde o momento de sua implantação, foi cuidadosamente planejada, uma vez que para o Presidente do Estado, assim como para seu Secretário do Interior, ela se revestia de grande importância. Carvalho (2000), estudando as reformas realizadas na mesma época em outros Estados, no momento em que ocorria uma crise no sistema oligárquico, considera que a possibilidade de intervenção técnica dos reformadores do ensino da década de 1920, denominados por essa autora “mediadores do moderno”, causaria um impacto na rotina administrativa e projetaria os seus incentivadores na cena política da disputa oligárquica, trazendo a possibilidade de dividendos políticos.

Assim, procurando dar grande destaque à reforma, seus promotores prepararam minuciosamente tanto a sua divulgação quanto o aspecto normativo e prescritivo e, para isso, diferentes estratégias foram arquitetadas. Todos os detalhes para seu lançamento foram previstos. A escolha da data já revela o destaque que o governo mineiro pretendia dar à mesma: seu lançamento ocorreu exatamente no dia 15 de outubro de 1927, quando eram comemorados os cem anos da educação primária no Brasil. Nessa data foi publicado o Regulamento do ensino primário (Decreto-Lei n. 7.970-A), o primeiro dos documentos da reforma que pretendia, segundo seus autores, traçar novos rumos para a educação mineira.

Publicado sob a forma de decreto-lei, dispensava passar pelo Legislativo. Só depois de aprovado foi colocado em discussão. O Decreto n. 7.970-A/1927 expõe de forma minuciosa como seria organizado o sistema de ensino primário utilizando para isso 579 artigos. Francisco Campos explicita desde as competências do Presidente do Estado e do Secretário do Interior até as dos órgãos administrativos, indicando uma proposta centralizada onde tudo estava previsto: a finalidade do ensino primário, como seria organizado o programa que teria como centro o aluno, mostrando que o método era mais importante que o conteúdo (art. 252-253). Propunha uma escola diferenciada, considerando o local onde seriam instaladas e a divisão em cada escola pelo critério de homogeneização das turmas. A escola deveria se expandir, mas não seria a mesma para todos. Sob uma aparência de atender às diferenças individuais, respeitando as características dos alunos, foi organizada uma escola que

discriminava, utilizando diferentes recursos, como testes psicológicos, hierarquização de escolas pela localização, dentre outros aspectos.

Para divulgar a reforma foram utilizados os recursos da imprensa: o jornal *Minas Gerais*, órgão oficial do Estado, e a *Revista do Ensino*,²⁵ órgão oficial da Diretoria de Instrução, tendo sido preparados dois números especiais para o evento: o primeiro, volume 23, para comemorar o primeiro centenário do ensino no Brasil e, simultaneamente, o lançamento da reforma. Nesse primeiro volume, foi publicado o artigo “A comemoração de hoje, a lei que criou o ensino no Brasil”, apresentando a lei de 1827. A mesma *Revista* apresentou vários artigos sobre a nova reforma e divulgou as festas que seriam realizadas, preparadas com grande antecedência e como se tivessem sido organizadas pelas escolas (cf. VIDAL; FARIA FILHO, 2002); o volume 24 é dedicado principalmente à repercussão das comemorações realizadas no lançamento da reforma.

Como mostra Veiga (2000), o primeiro número especial da *Revista do Ensino* procura contrapor o passado ao presente, a escola antiga e a nova escola. Essa autora indica também a tentativa de identificar a reforma de 1927 com a idéia de renovação da República, como se a escola nova fosse a referência, o marco do início da educação em Minas.

Apesar de nos artigos desse número especial da *Revista*, a educação brasileira ser caracterizada como caótica até àquela data, aí incluindo a mineira, para os cem anos anteriores, como mostra Veiga (2000), as críticas não são dirigidas diretamente aos gestores da educação; para esses há sempre uma explicação: problemas econômicos, políticos e os estadistas do Império merecem sempre elogios. Quanto aos primeiros anos da República, a culpa pelo insignificante desenvolvimento da educação não era atribuída aos Presidentes do Estado, como Afonso Pena, Bias Fortes ou Silviano Brandão, mas aos problemas políticos decorrentes da organização da República. E, continua Veiga (2000), justamente João Pinheiro, que criou os primeiros grupos escolares em Belo Horizonte (1906) e a Escola Normal da Capital, recebeu apenas breve menção.

Assim, os reformadores mineiros procuraram deixar claro que pretendiam construir uma nova educação, mas sem romper com o passado. A esse respeito Vidal e Faria Filho afirmam (2005, p. 8):

²⁵ A criação da *Revista do Ensino* será comentada posteriormente.

Num discurso articulado ora pela idéia de uma escola ‘moderna’, ora pela idéia de uma ‘escola ativa’, os reformadores mineiros se propunham a superar o passado e construir um futuro grandioso. No entanto, não o faziam a partir de uma ruptura com a tradição e com o passado educacionais [...] Nascia uma nova educação, mas ela vinha, por assim dizer, de braços dados com a tradição católica [...]. Reformar, aproximando e distanciando das perspectivas escolanovistas, era um desafio que os mineiros buscavam enfrentar.

Mesmo sem romper com a tradição, na redação dos textos legais o governo mineiro procura transmitir a idéia da construção de uma nova escola, na qual os métodos do ensino estariam revolucionando as práticas educativas, sob fundamentos científicos. Como está indicado na Exposição de Motivos do Regulamento do ensino primário, “reconstrução do edifício em moldes apropriados [...], rasgando-lhe nos muros novas fontes de comunicação com o exterior [...] transformando-a para que não fosse a cultura artificial da inteligência infantil” (Decreto n. 7.970-A/1927, p. 3). Transformações que já vinham ocorrendo desde o início do século, tais como um papel ativo do aluno para que a aprendizagem não fosse apenas memorização, a preocupação em apresentar ao aluno *coisas* concretas, como as que vinham sendo utilizadas no método intuitivo, não foram mencionadas.

O governo Antônio Carlos, na perspectiva dos reformadores, estaria transformando a educação, como relata Francisco Campos na Exposição de Motivos do Regulamento do ensino primário, citando discurso do próprio Presidente do Estado em sua plataforma de governo:

Tenho a honra de submeter à aprovação de v. exc. o novo regulamento do ensino primário, a cuja elaboração presidiram os princípios por v. exc. enunciados em sua plataforma de governo, bem como várias declarações públicas, quer antes, quer depois de haver assumido a Presidência do Estado. (Decreto n. 7.970-A/1927, p. 3)

Em maio do mesmo ano, já havia sido realizado o I Congresso de Instrução Primária em Minas Gerais, para o qual o professorado mineiro foi convocado, uma vez que, para Campos, o professor é condição de sucesso da reforma como agente responsável pela implementação das novas propostas e diretrizes. Nesse momento, o Governo Antônio Carlos pretendia sensibilizar o meio educacional para a reforma Campos e dar legitimidade ao

projeto. Com esse objetivo o Secretário do Interior propôs um debate no qual foram discutidos temas bastante diversificados, subdivididos em teses, relativos ao ensino. Esses temas e teses anunciavam o que seria incluído na legislação, abrangendo os aspectos que, acreditava o governo, deveriam renovar o ensino apontando a necessidade de criar uma escola sob medida para as crianças. Os temas para discussão foram: Organização geral do ensino, Questões de pedagogia, Instituições auxiliares da escola, Aparelhamento escolar, Desenhos e trabalhos manuais, Educação moral e cívica, Canto, Inspeção técnica do ensino, Programas e horários, Higiene e educação física, Exames e testes, Escolas infantis. (REVISTA DO ENSINO, 1926, v. 19, p. 405-407)

No tema referente à inspeção e suas respectivas teses, chama a atenção o destaque dado à tese referente ao número das circunscrições literárias em que se dividia o Estado, em razão das atribuições previstas para a inspeção. Até àquele momento, havia 33 circunscrições literárias e o debate aborda a necessidade ou não de se criar novas circunscrições. Na discussão, consideram que esse número seria suficiente se a inspeção técnica se voltasse exclusivamente para o aspecto da fiscalização. Mas, como a partir daquele momento pretendia-se colocar o foco na assistência técnica, o número deveria ser aumentado. Desde esse momento a grande preocupação do governo Antônio Carlos era mostrar a ênfase na assistência pedagógica, como se a fiscalização deixasse de ter importância. Quanto ao recrutamento dos inspetores técnicos/assistentes técnicos, desde esse momento já é colocada a necessidade de serem formados na Escola de Aperfeiçoamento que, embora prevista, ainda não havia sido criada. As outras teses não se dirigem aos assistentes técnicos, mas a outros inspetores escolares do Estado.

Em 1926, essas teses já haviam sido apresentadas pela *Revista do Ensino*, mas só foram colocadas para discussão no ano seguinte, no citado I Congresso de Instrução Primária. Além da tese referente à divisão do Estado em circunscrições literárias para a fiscalização do ensino, já mencionada, foram apresentadas mais três: a primeira versava sobre o critério para recrutamento dos inspetores regionais, a segunda discutia a forma de recrutamento dos inspetores municipais e a outra tratava das funções dos fiscais de escolas normais. (REVISTA DO ENSINO, n. 22, ago./set. 1927).

Um mês antes do início do Congresso, realizado em 1927, foram publicadas as diretrizes para sua realização, os nomes daqueles que deveriam compor a comissão executiva e o programa indicando a finalidade desse debate programado com antecedência e cuidado:

Tem por fim, como se sabe, estudar e discutir todos os assuntos atinentes ao ensino primário, máxima a sua organização e os meios de aumentar a eficiência e difusão do mesmo no Estado. Nele tomaram parte membros notáveis do magistério público, e pessoas a ele estranhas foram também convidadas pela Comissão Executiva. (REVISTA DO ENSINO, n. 19, p. 405-407, 1926)

Os temas debatidos foram incluídos na reforma do Ensino. As teses discutidas e aprovadas já indicavam os propósitos do mentor da reforma de criar uma escola que, ao mesmo tempo em que incorporasse amplos setores sociais, criasse um novo cidadão, ordeiro e disciplinado. A escola deveria ser um espaço reeducador, introduzindo novos hábitos e valores. Antônio Carlos e Francisco Campos acreditavam que a educação seria capaz de democratizar a sociedade com base nos princípios liberais, isto é, as oportunidades seriam de acordo com a capacidade de cada um, instituindo uma nova ordem social na qual os indivíduos seriam transformados em cidadãos.

Na Exposição de Motivos do Regulamento do ensino primário (Decreto n. 7.970-A/1927), Francisco Campos retomou alguns dos princípios debatidos no Congresso. O primeiro argumento apresentado pelo autor foi de que o objetivo do ensino primário deveria ser ampliado, sendo um instrumento de educação, preparando a criança para viver em sociedade. Por isso a escola devia se manter em contato com vida, socializando a criança, integrando-a a nova “ordem intelectual e moral” (Decreto 7.970-A/1927, p. 1.124), mas também atuando sobre a sociedade, modelando-a. Nesse sentido, deve ser um instrumento de conservação da ordem reinante, mas também provocando alterações, aperfeiçoando a sociedade, melhorando-a.

Preparar a criança para a vida supõe a criação de associações escolares, semelhantes às que existem na sociedade, que possam desenvolver nas crianças o espírito associativo, os sentimentos de responsabilidade e cooperação. Para que essa necessária participação ativa do aluno ocorra, o legislador mostra a importância do método Decroly, que propõe o

conhecimento de acordo com os centros de interesse da criança, incentivando a experiência e o desenvolvimento do raciocínio.

Mas educar era também instruir. Na escola é que “se tende a operar o milagre do aprendizado da leitura, o maior de todos, porque a chave dos demais” (Decreto 7.970-A, de 15/10/1927, p. 1.128). No processo de ensino-aprendizagem, o aluno deve ter participação ativa, não devendo, pois, limitar-se ao monólogo do professor. Esse tipo de ensino seria não somente inútil “como senão deseducativo como processo” (Decreto 7.970-A, de 15/10/1927, p. 1.131). Ainda sobre a organização interna das escolas, foram apresentadas com grande destaque a criação das classes especiais e as condições técnicas de sua implantação, que seriam, segundo o autor da reforma, necessárias ao bom desenvolvimento do ensino. Como é possível perceber, a proposta era educar integralmente a criança, socializando-a, transmitindo uma educação moral, intelectual e física.

O texto procura transmitir a imagem de uma renovação da educação. Ao se referir às mudanças propostas na Exposição de Motivos utiliza um vocabulário que transmite a idéia de que a educação, até então existente, seria aperfeiçoada, como pode ser observado nas expressões utilizadas, como: alargado o objetivo, reconstrução do edifício, introduzindo fermentos na escola, ampliando os horizontes.

Diante das mudanças que seriam implementadas, à inspeção e à assistência técnica do ensino competiam importantes tarefas, das quais dependia o bom desenvolvimento do ensino primário. Dessa forma, seria indispensável que o governo se preocupasse com o preparo e formação desses profissionais:

A realidade do ensino primário depende, [...] em grande parte, do aparelhamento técnico preposto á sua assistência e inspeção. Este, é força confessá-lo, tem sido deficiente, não correspondendo ás relevantes funções que lhe incumbem no mecanismo da instrução. É indispensável volva o governo as suas vistas, como já o fez, para este importante aspecto do problema, cuidando do preparo e formação de assistentes técnicos devidamente habilitados a exercer, com proficiência, o mister que lhes incumbe e que é, certamente, dos mais difíceis. (Decreto n. 7.970-A/1927, p. 1.133)

No discurso proferido na abertura do Congresso de Instrução Primária, o Secretário do Interior já havia destacado qual seria a função deles e a importância de uma formação específica para os assistentes técnicos, que seriam os mediadores entre a administração do ensino e o trabalho desenvolvido nas escolas:

Por sua vez, a inspeção técnica tende a atrofiar-se em inspeção simplesmente administrativa, descureando os deveres fundamentais que lhe incumbem precipuamente, tais como os de prover as deficiências técnicas do professorado, assistindo-lhe com as suas indicações e instruções no sentido da execução dos programas por processos inteligentes. É, indiscutivelmente, de manifesta urgência remediar essas graves lacunas provendo o mecanismo da instrução pública do aparelho indispensável à formação dos quadros de onde recrutar esses funcionários indispensáveis à seriedade e rendimento útil do ensino elementar. A ele incumbirá, igualmente, em grande parte, a formação e o recrutamento de um corpo de elite docente, de cuja inteligência e atividade dependerá o melhoramento progressivo do ensino primário em nosso Estado. Ainda não basta, porém. A Secretaria do Interior é a cúpula de todo esse edifício a se construir com o esforço e contribuição de todos nós. Ali deve residir o centro dessa rede de conexões e interdependências. (REVISTA DO ENSINO, n. 21, p. 456, maio/jun. 1927).

A partir dessa época, os antigos inspetores técnicos, agora denominados assistentes técnicos, deverão ser formados²⁶ na Escola de Aperfeiçoamento²⁷ que, por sua vez, teve uma enorme importância na implantação e divulgação da reforma. Essa formação lhes daria maior legitimidade, além do domínio dos métodos de ensino e o conhecimento necessário para interferir na prática pedagógica, mesmo considerando que muitas vezes o diploma da escola foi substituído por concursos e Cursos de Aperfeiçoamento organizados pela administração do ensino.

Em relação ao período anterior – a reforma Mello Vianna, de 1924-1926 –, dois aspectos que distinguem os assistentes técnicos dos inspetores técnicos eram o próprio nome, que procurava enfatizar a imagem de profissionais que deveriam orientar o trabalho, e a exigência de uma formação específica para o cargo. Essas duas características se complementam: já não são mais apenas fiscalizadores, e para isso têm uma formação técnica. Anteriormente, a

²⁶ O parágrafo único do art. 73 determinava que, enquanto não houvesse diplomados pela Escola de Aperfeiçoamento, os assistentes técnicos seriam nomeados mediante concurso.

²⁷ A Escola de Aperfeiçoamento foi criada em 1929 e extinta em 1946.

legislação exigia apenas que fossem pessoas de notória capacidade moral e intelectual. (Decreto n. 6.655/1924, art. 95).

Para suprir as deficiências que existiam, o Decreto n. 7970-A/1927 estabeleceu um sistema complexo de fiscalização, que incluía a inspeção administrativa e técnica (art.71), sendo que a primeira era exercida pelos inspetores municipais e distritais (§ 1º) e a inspeção e assistência técnica pelos presidentes das Federações Escolares²⁸ e pelos assistentes técnicos ordinários (§ 2º).

O mesmo Regulamento organizou, ainda, a inspeção e a assistência médica e odontológica e a inspetoria de Educação Física, que deveria se ocupar de todos os aspectos referentes ao desenvolvimento físico da criança. Competia à inspetoria de Educação Física a formação dos professores para essa disciplina, exercícios de acordo com a idade de cada um e escoteirismo, considerado “instrumento de educação física, moral e cívica” (art. 206).

Por ser uma reforma “radical e profunda” (Exposição de Motivos do Decreto n. 7.970-A/1927, p. 1.132) como informava seu autor, sua execução dependia ainda, em grande parte, dos professores que deveriam ser preparados para implementá-la, devendo ser formados dentro dos novos princípios. “A formação do professorado é o problema a cuja solução se acha condicionada a solução do problema da instrução primária. Esta reforma, portanto, somente se completará com a reforma do ensino normal [...]”(Exposição de Motivos do Decreto n. 7.970-A/1927, p.1.132-1.133)

Por isso, visando à formação do(a) professor(a), reformulou, então, o ensino normal, utilizou impressos, como a *Revista do Ensino*, e exerceu controle constante no trabalho desenvolvido nas escolas. A orientação e a fiscalização do trabalho do professor deveriam ser feitas pelo serviço de assistência técnica do ensino, que se incumbiria da atualização dos professores em exercício. É “de justiça, porém”, como salienta o legislador, “que para sua imediata execução já pode o governo contar com a competência, a dedicação, [...] de grande parte do professorado mineiro”. (Exposição de Motivos do Decreto n. 7.970-A/1927, p. 1.133)

Entretanto, mesmo considerando que essas propostas tenham sido anunciadas no Congresso de Instrução Primária e definidas na legislação do ensino, é necessário considerar que apenas

²⁸ Para os fins da administração do ensino, o Estado seria dividido em Federações Escolares municipais, constituídas de um ou mais municípios cada uma, a juízo do governo. Os presidentes das Federações Escolares deveriam ser diretores de grupos escolares escolhidos pelo governo. (Decreto n. 7.970-A/1927)

o conhecimento dessas normas definidas pela administração do ensino não constitui uma fonte segura para afirmar que tenham alterado o cotidiano escolar reinventando e redimensionando as práticas pedagógicas. A dificuldade na implementação de uma reforma do ensino reside na distância entre o que está proposto e a realidade das escolas. Entre as normas definidas pelo sistema e a forma como são interpretadas e praticadas no cotidiano, isso ocorre porque existe uma diferença entre a cultura dos reformadores e a cultura das escolas, ou culturas, como lembra Viñao Frago. (2000a)

Ao propor uma reforma de ensino, os legisladores, geralmente, não consideram a instituição escolar como produto de uma construção social para a qual concorrem diversos fatores. Assim, as mudanças na educação são lentas. Mudanças nas disposições legais ou organização curricular podem gerar resistências e acomodações. Aquelas que são aceitas rapidamente é porque atendem a demandas das próprias escolas ou já estavam em processo de implantação. Em geral, as resistências acontecem porque os legisladores parecem não considerar a realidade das escolas e agem como se a tradição não existisse, sendo possível romper com o passado. (VIÑAO FRAGO, 2000a)

O primeiro passo para a implementação foi a normatização da proposta, tendo como mediadores entre a administração e a escola os assistentes técnicos. O cargo desses profissionais era um dos mais altos da hierarquia educacional e suas atribuições de caráter pedagógico, sendo que as poucas atividades administrativas que deveriam exercer, tal como verificar a assiduidade dos professores, a pontualidade, eram sempre em função do bom andamento do ensino nas escolas. A atuação desses profissionais era bem ampla: observar o trabalho desenvolvido pelos professores podendo interferir no desenvolvimento dos mesmos, sugerindo mudanças, dando aulas, aplicando testes, examinando os cadernos ou argüindo os alunos.

Apesar de todo o minucioso planejamento da formação e da atuação do assistente técnico, o embate entre as diferentes culturas em interação – a proposta pelo governo e a já vivida pela escola – é sinalizado pela resistência ao trabalho desses profissionais em algumas escolas, cuja intervenção nem sempre era bem aceita. Como mostra o *Termo de Visitas* do Grupo Escolar Mariano de Abreu, no dia 30 de abril de 1935 a assistente técnica, Zembla Soares de Sá, solicitou à diretora da Escola que catalogasse o material didático existente, extraindo cópias que deveriam ser entregues às professoras e serventes, para que todos ficassem a par

do que o estabelecimento possuía a fim de que o referido material tivesse uma finalidade útil. Essa mesma solicitação foi feita à diretora em atas seguintes, apontando para o fato de que o material não estava sendo utilizado, uma vez que reiterava a solicitação da divulgação dessa lista.

O sistema de administração do ensino caracterizou-se pela centralização, o que indicava a preocupação de seu idealizador em controlar não apenas as escolas, mas toda a administração. Observa-se também o cuidado em separar o setor administrativo do setor técnico, que foi ampliado. A direção superior do ensino caberia ao Presidente do Estado e ao Secretário do Interior, os quais, direta ou indiretamente, controlavam as decisões mais importantes, uma vez que detinham, em última instância, a competência para nomear e demitir funcionários (Decreto n. 7.970-A/1927, art. 47, § 5, *a*, § 8; § 9,) criar, suspender e suprimir escolas, impor penas disciplinares, dentre outros.

Na organização do Conselho Superior de Instrução foi apresentada como uma inovação sua divisão em duas seções, sendo uma administrativa e outra técnica, o que indica a importância dada à questão pedagógica na proposta mineira de renovação da escola, mas sem descuidar do controle, da fiscalização. A seção técnica detinha competências bem amplas, que abrangiam desde os aspectos pedagógicos voltados para o aperfeiçoamento do ensino primário até a formação dos professores, uma vez que teriam a tarefa de organizar programas para as conferências pedagógicas dos próprios professores, diretores e assistentes técnicos, aprovar os livros que seriam indicados para a leitura dos professores. As funções da seção administrativa estavam voltadas para a fiscalização e controle dos funcionários do ensino.

Na reforma Campos, os assistentes técnicos do ensino ficavam subordinados à Inspectoria-Geral de Instrução (órgão executivo) que, assim como o Conselho Superior de Instrução (consultivo), auxiliavam o governo na administração do ensino. O primeiro deles era dirigido por um inspetor de livre nomeação do governo (Decreto n. 7.970-A/1927, art. 50) e o segundo, pelo próprio secretário (Decreto n. 7.970-A, art. 22). A legislação do ensino indica, ainda, uma preocupação em estabelecer órgãos diretores, fiscalizadores e incentivadores das novas propostas. Esses setores eram responsáveis pelo planejamento, programação e controle das atividades desenvolvidas no interior das escolas. Novos processos de ensino, revisão anual dos programas primários e normais, escolha de livros, isto é, todas as decisões

pedagógicas e técnicas estariam subordinadas a esses setores: à escola competia apenas executar.

Como observa Viñao Frago (2000a), os gestores do sistema escolar, quando implementavam novas reformas da educação utilizavam não apenas a legislação e as normas prescritivas para atingir seus objetivos, mas também os meios de difusão e legitimação de suas idéias e a criação e organização de órgãos intermediários no sistema que cumpriam o papel de gerir e supervisionar escolas (cf. VIÑAO, 2000a). O governo Antônio Carlos (1926-1930) seguiu padrões semelhantes: o ordenamento legal do ensino no Estado foi reformulado e, tendo em vista o controle e a fiscalização, foram criados órgãos intermediários no sistema, centralizando a administração e criando setores técnicos.

A necessidade de difundir órgãos diretores e fiscalizadores, com o crescimento do setor técnico, não aconteceu apenas em Minas Gerais. Em todo o País, a preocupação em difundir a escola primária gerou um movimento semelhante, como mostra Nagle (1974, p. 201-203):

A década dos anos vinte, vai marcar um período de intenso esforço para a estruturação dos órgãos da administração escolar. Frente a uma preocupação em difundir ao máximo a escola primária, enfrentou-se o problema do estabelecimento de órgãos diretores, fiscalizadores e estimuladores do funcionamento das instituições escolares, que se transformou em etapa preliminar ao pleno êxito da execução de qualquer plano. [...]

Não é só a estruturação do aspecto administrativo-burocrático que vai definir as novas medidas adotadas: no decênio, a inovação mais importante consiste em estabelecer para a administração escolar uma esfera de atribuições de natureza técnico-pedagógica; em outras palavras, separam-se os setores propriamente 'administrativos' dos setores propriamente 'técnicos'.

Em Minas, com as funções renovadas, aos assistentes técnicos foi atribuído papel de destaque, como principais difusores das inovações e mediadores entre as propostas educacionais formuladas no âmbito do governo e as práticas pedagógicas que deveriam ser concretizadas nas escolas.

1.4 A reforma Francisco Campos na historiografia da educação brasileira

A reforma Francisco Campos tem sido analisada no contexto da historiografia da educação brasileira sob diferentes ângulos, refletindo, nesse sentido, distintas perspectivas que têm fundamentado os estudos em desenvolvimento nessa área.

Durante um longo período de sua trajetória de pesquisa, a história da educação dirigiu seus estudos ao pensamento pedagógico ou à política educacional, como se a teoria e as normas instituídas pelo Estado fossem agentes exclusivos da educação. Teorias e normas eram tomadas como parâmetro para o conhecimento da escola e das transformações educacionais. Só muito recentemente seu campo de estudos começou a mudar, dialogando com diferentes perspectivas teóricas, diversificando seu campo de investigação e os objetos, bem como utilizando novas fontes documentais.²⁹

Em Minas Gerais, a historiografia da educação tem percorrido caminhos semelhantes à produção brasileira. Inicialmente, os poucos trabalhos existentes inseriam-se em uma perspectiva marcada pela influência religiosa ou pela ênfase nos aspectos jurídicos, políticos ou institucionais.³⁰ Entre os trabalhos destaca-se a obra de Paulo Krüger Mourão,³¹ intitulada *O Ensino em Minas Gerais no Tempo da República* e a de Primitivo Moacyr, *A Instrução e a República*. As obras mencionadas trazem quase exclusivamente reformas de ensino, regulamentos e programas e são raros os comentários dos autores. A grande preocupação era informar ao leitor, fielmente, os fatos históricos ou testemunhos de personagens qualificados. A despeito da perspectiva historiográfica os trabalhos são referências obrigatórias para os pesquisadores da história da educação.

²⁹ Para mais detalhes sobre essa renovação na historiografia da educação, cf. NUNES; CARVALHO, 1993.

³⁰ Desde a segunda metade do século XIX, tratados sobre história da educação brasileira foram elaborados por médicos, advogados, engenheiros, religiosos e educadores e historiadores e circularam no Brasil e exterior (Cf. VIDAL; FÁRIA FILHO, 2004)

³¹ Paulo Krüger Mourão, engenheiro, colaborador do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais publicou também a obra *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. As duas obras constituem referência obrigatória para os estudiosos desses períodos e, segundo Faria Filho e Veiga (2002), foram escritas sob encomenda e, possivelmente, como parte da proposta do Centro Brasileiro de Estudos Pedagógicos de publicar estudos e guias de fontes da história da educação brasileira.

No volume dedicado à República, o autor apresenta a legislação do ensino primário e normal, e muitas vezes integralmente, a lista de instituições escolares. Em relação à reforma Francisco Campos faz um estudo resumido e como ele próprio indica, privilegiando os “métodos de ensino e a finalidade educativa” (MOURÃO, 1962, p. 372-373). O trabalho de Krüger Mourão (1962) é importante para o historiador da educação na medida em que indica pistas e caminhos a serem percorridos.

No âmbito da historiografia nacional, no que toca à reforma Francisco Campos, uma das produções mais importantes e pioneiras é o livro *Educação e Sociedade na Primeira República*, de Jorge Nagle (1974). Para esse autor, o que ocorreu na década de 1920 foi um desvio no movimento que caracterizava, até então, a ação republicana de ampliação do acesso à escola elementar. O autor defende a idéia de que a Escola Nova acarretou a tecnificação do campo educacional, permitindo o surgimento de uma escola mais preocupada com a qualidade do que com a democratização do ensino. A opção por esse modelo teria bases técnicas: era o único portador de concepções científicas mais atualizadas, como a sociologia, a biologia e a psicologia. Referindo-se a Minas, Nagle (1974) defende que a reforma empreendida no Estado foi a mais bem-sucedida do ponto de vista pedagógico, ou seja, mais técnica que política. Na verdade, o que ocorreu na reforma Francisco Campos foi a utilização da técnica para fins políticos.

A respeito da análise de Nagle (1974), é preciso dizer que o estudo do Movimento da Escola Nova exige, em primeiro lugar, que se considere sua heterogeneidade e ambigüidade. Cada experiência deve ser vista em sua especificidade. Em Minas, mesmo tendo sido amplamente utilizado o ideário escolanovista, a reforma realizada atendia a interesses políticos. Nesse sentido, como argumenta Carvalho (1988), o que ocorreu foi a politização da educação em novos termos. Não era suficiente alfabetizar, ensinar apenas a ler, escrever e contar, mas cuidar seriamente da educação que deveria transformar os costumes, criando cidadãos úteis.

Arroyo (1986), no artigo *Na carona da burguesia*, discute as possibilidades de democratização do ensino na história da educação em Minas Gerais, fazendo uma análise da expansão do ensino *versus* democratização, tendo como foco a reforma Campos (1927). Trata-se de um texto escrito em um outro momento histórico, com base em um referencial teórico marxista, em que o autor reflete sobre as características assumidas por esse

movimento reformista que, como indica, “marcará a evolução da educação nas décadas posteriores” em todo o País. (ARROYO, 1986, p. 17)

O autor mostra como, durante o período de crise, as lideranças dos setores não exportadores da agricultura e também a classe média urbana emergente se faziam “mais presentes no aparato estatal, condicionando o pensamento social do final dos anos 20, que trazia um componente bastante modernizante”. Por isso as reformas sociais da época revelariam “a busca de saídas para a conservação da ordem social e política sem perder o seu controle”. (ARROYO, 1986, p. 17)

O governo mineiro, a seu ver, preocupou-se com a expansão da instrução primária, mas, paralelamente, promoveu sua diversificação. A escola adaptou-os aos diferentes grupos sociais, atendendo às necessidades de cada um. Essa diversificação foi oficializada pelo Regulamento do ensino primário (Decreto n. 7.970-A/1927) e pelos Programas de ensino primário (Decreto n. 8.094/1927) que definiram a organização e os conteúdos da instrução pública mineira. Para cada uma das escolas os conteúdos programáticos e os recursos humanos foram, também, diferentes.

A formação do corpo docente e administrativo e a experiência exigida dos profissionais também foram hierarquizadas em função da escola em que iriam atuar. Conforme o Decreto n. 7.970-A/1927, para as escolas rurais era necessário o diploma de normalista de 1º ou 2º graus, mas, na falta de candidatos habilitados para os cargos, pessoas idôneas poderiam provê-los interinamente. Para os grupos escolares, só poderiam ser nomeados professores diplomados pelas Escolas Normais de 2º grau, com pelo menos um ano de experiência em alguma outra escola. Assim, foram criadas escolas consideradas adequadas aos diferentes grupos sociais: para alunos privilegiados o grupo escolar e para as novas camadas a se integrarem na sociedade, escolas simplificadas.

Outro exemplo dessa discriminação refere-se às escolas ou classes de “retardados pedagógicos”. Eram considerados “retardados pedagógicos” aqueles alunos com menos de 12 anos e que durante três anos consecutivos não fossem promovidos ou os considerados inaptos, dada a deficiência perceptiva e mental ou instabilidade emocional. Para a classificação desses alunos, deveriam ser aplicados testes psicológicos que mediam o coeficiente de inteligência e, nas escolas, o programa deveria ser reduzido e seria dada ênfase aos trabalhos manuais, o que, supostamente, beneficiaria os alunos preparando-os para viver de seu trabalho. Isso faz supor

que os chamados “retardados pedagógicos” pertenciam a uma camada social mais baixa. (ARROYO, 1986)

Assim, conforme o referido autor, a utilização de métodos e técnicas pedagógicas, como testes de coeficiente de inteligência, e a ênfase aos aspectos psicológicos da aprendizagem, próprios dos princípios escolanovistas, contribuíram, sob uma aparente neutralidade, para a discriminação no sistema escolar. Dessa forma, a expansão da escola pública não abalou a estrutura social existente, pelo contrário, contribuiu para a conservação da ordem, assimilando e disciplinarizando as camadas emergentes. (ARROYO, 1986)

Arroyo (1986) faz uma crítica contundente à reforma realizada no governo Antônio Carlos, uma vez que as possibilidades de acesso à instrução cresceram, mas as oportunidades não foram as mesmas para todos e, como explicita em seu artigo, a democratização do ensino, no período, era apenas aparente. O autor enfatiza, assim, a aparente democratização operada pela reforma de 1927, pois as oportunidades de acesso à escola cresceram, mas a escola não era a mesma para todos, e nessa discriminação o suposto respeito às diferenças individuais cumpre importante papel de hierarquização dos sujeitos na sociedade.

Assim como Arroyo (1986), Veiga (2000) mostra a mesma face discriminadora do escolanovismo que, utilizando argumentos científicos, contribuiu para uma forte discriminação na educação mineira. A autora fez uma análise da constituição de uma cultura escolar fundamentada no branqueamento da população brasileira, presente no movimento da Escola Nova e identificou, no Brasil e em Minas Gerais, desde o século XIX, um movimento de desqualificação da população pautada em sua origem racial, que foi aprofundado em suas décadas finais e ainda mais nos primeiros decênios do século XX. Nessa época, as estratégias higienistas e eugenistas são intensamente mobilizadas na construção da Nação.

Analisando a presença desses preconceitos raciais nas pesquisas desenvolvidas na cadeira de psicologia experimental por alunas e professoras da Escola de Aperfeiçoamento, Veiga (2000) demonstra, ainda, como a prática de testes mentais divulgados na reforma Francisco Campos influenciou a homogeneização das classes nas escolas, contribuindo também para a discriminação dentro delas. A autora discute como, sob a influência do movimento da Escola Nova, foi-se construindo uma cultura escolar, fundamentada no branqueamento da população brasileira e uma escola discriminadora, sob a influência do saber técnico-científico.

Os dois autores supramencionados (ARROYO, 1986; VEIGA, 2000) mostram como, em Minas, a utilização da psicologia, considerada apenas um conhecimento científico, neutro e a aplicação de testes, critérios técnicos de organização das classes, próprios do escolanovismo, serviu a interesses políticos, isto é, à discriminação dentro da escola.

Outra importante pesquisa sobre a reforma Francisco Campos, em Minas Gerais, foi desenvolvida por Ana Maria Casasanta Peixoto (1983). A pesquisadora focalizou a ação do Estado como agente das transformações sociais e econômicas, a configuração da escola no governo Antônio Carlos, a legislação do ensino e as bases da nova organização escolar, incluindo, métodos, programas e a influência do Movimento da Escola Nova na reformulação pedagógica. Ela fez ampla análise no que diz respeito aos pressupostos que fundamentaram a elaboração da reforma, legislação e normas, mas focalizando a ação dos reformadores, isto é, os propósitos do Presidente do Estado e a ação implementada pelo Secretário do Interior, privilegiando os textos legais, as propostas formais sobre as quais a reforma se fundamentava, o contexto dos anos vinte e de seu significado para o governo Antônio Carlos, situações indispensáveis para o estudo da educação em Minas no período de 1926-1930.

Na perspectiva dessa autora a educação é uma atividade que participa da organização da sociedade e, por isso, sua análise deve considerar a totalidade do social. Assim, essa reforma só pode ser compreendida no momento em que foi gerada, isto é, durante o governo Antônio Carlos (1926-1930), quando todo o País vivia um momento de crise. Além disso, na interpretação do Presidente do Estado, a crise era, sobretudo, ética e advinha da incompetência das elites de incorporar todos os setores sociais.

Por isso, diz ela, Antônio Carlos apresentou um programa de governo que tinha como objetivo modernizar o Estado para salvar a democracia. Para o Presidente do Estado, no momento em que o País se transformava, dirigindo-se para uma sociedade urbano-industrial, a escola deveria ter um duplo papel: formar mão-de-obra e um novo cidadão, incorporando os novos setores emergentes. Isso porque, na sua concepção, a escola deveria cumprir um papel estratégico: de produção e reprodução da sociedade. Tratava-se da reconstrução social pela escola, e, por essa razão, Francisco Campos realizou uma profunda reforma que atingiu o ensino primário e o normal.

Para desenvolver seu trabalho, a autora utiliza o referencial teórico de Gramsci, com “o objetivo de apreender as verdadeiras relações estabelecidas entre a educação e o contexto

social em que ela se situa” (PEIXOTO, 1983, p. 17). Em sua análise, o conceito de hegemonia é fundamental para explicar a importância da educação para o Estado, representante da classe dominante, na obtenção do consenso e transmissão de sua concepção de mundo. Sustentada por esse referencial teórico, a autora privilegia a relação entre a educação e a sociedade, a ação política dos intelectuais, dirigindo sua análise para as idéias pedagógicas, a organização do ensino, nesse caso uma reforma da educação. Essa pesquisa, pioneira no estudo da reforma Francisco Campos foi, sem dúvida, importante para o conhecimento da educação no final na década de 1920 em Minas Gerais.

Moraes (2000) analisou, em sua tese de doutorado, a *Educação e política no pensamento de Francisco Campos*.³² Inicialmente, o autor explicita que pretende alcançar e interpretar o “pensamento de um político em circunstâncias históricas concretas” (2000, p. 17). Com esse objetivo, examinou o pensamento e a atuação de Francisco Campos como político e reformador do ensino. Argumenta a autora, que as idéias de Francisco Campos sobre educação só tomaram forma nas reformas de ensino por ele desenvolvidas, em Minas, durante o Governo Antônio Carlos e, no início da década de 1930, no Governo Provisório de Vargas. Em seu trabalho anterior como parlamentar não há nenhuma indicação a esse respeito.

Ainda na interpretação de Moraes (2000), para Campos, política e educação eram indissociáveis e mesmo quando sua ação parecia estar em contradição com seu pensamento essa incongruência era apenas aparente, uma vez que, para ele, a educação era um instrumento da política. Pregava a modernização de acordo referencial de ordem, hierarquia e autoridade, num momento específico da história. O ambiente da época – no País, o poder migrando do café para a indústria; no mundo, a influência das doutrinas totalitárias – seria receptivo às idéias e indutor das convicções de Francisco Campos sobre a importância da educação, mas sob o primado da ordem e da disciplina. Antiliberal e anticomunista, agnóstico, porém pragmático, Francisco Campos, tendo em vista um pacto com a Igreja, reintroduz o ensino religioso.

Quanto à reforma do ensino em Minas, mostra a autora, Antônio Carlos (1926-1930), Presidente do Estado, definia claramente o papel estratégico da educação para a implantação de seu programa político: realizar a conciliação de interesses distintos – classes emergentes

³² Defendida em 1990, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/RJ, foi publicada integralmente, em 2000, sob o título: *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos anos vinte e trinta*.

versus oligarquias e tendo como pano de fundo a convicção permanente de que a reconstrução social só é possível com a educação do povo. Assim, a reforma realizada por Francisco Campos (1927), abrangente e com cuidado especial na formação de professores, procurou atingir a qualidade da ação educativa, reorganizando a escola em seus aspectos administrativos e pedagógicos.

A autora destaca a “sintonia” da reforma em pauta com as propostas educacionais da década de 1920: preocupação “com a remodelação dos sistemas educacionais de ensino, com uma administração escolar eficiente” (CAMPOS, 1927, p. 284). Em seu programa, estabelecia condições internas da escola – princípios e métodos – e a construção de uma organização escolar adequada, adotando os princípios da Escola Nova.

Para Moraes, ainda, em Francisco Campos, como dito, política e educação sempre estiveram relacionadas, e era o que se passava com essa reforma. Naquele momento seu objetivo era a conservação da ordem, a democratização controlada e dirigida do alto. Procurando atender a esse objetivo de manutenção da ordem, tanto do chefe do governo quanto de seu secretário, o sistema de ensino deveria ser ampliado para atender aos grupos emergentes.

A análise de Moraes elucidada os objetivos de Francisco Campos na reforma de 1927, mostrando a relação entre política e educação em toda sua vida pública, no que é referendada por Medeiros [(s.d.)], que mostra como desde os primeiros anos de sua vida pública seu pensamento político já estava delineado.

Prates (1989), por sua vez, tem como foco o estudo da *Escola de Aperfeiçoamento* e a *introdução oficial do movimento de Escolas Novas* em Minas Gerais, abordando diferentes aspectos da reforma Campos. Essa autora analisa a referida Escola desde sua criação, organização e funcionamento, bem como sua repercussão na educação mineira. A autora mostra de forma clara a grande importância dessa escola de nível pós-normal na organização da reforma, na preparação da elite educacional. A análise desenvolvida por Prates (1989) foi essencial para o desenvolvimento desta nossa pesquisa, uma vez que indica qual era a formação desejada para os assistentes técnicos do ensino.

No bojo de um processo de renovação da historiografia da educação brasileira, os pesquisadores têm se dedicado a fazer uma história cultural dos saberes pedagógicos. Nesse sentido, seu olhar tem se deslocado para a materialidade dos processos de produção, de

circulação, de imposição e de apropriação dos saberes pedagógicos em diferentes momentos históricos. Sob essa influência, entre os trabalhos que têm se voltado para o estudo da implementação da reforma Campos, a *Revista do Ensino* tem sido privilegiada como dispositivo de normatização pedagógica, sendo tomada ora como fonte, ora como objeto de estudo.

Biccas (2001) toma a *Revista do Ensino* de Minas Gerais como objeto e fonte de pesquisa. A pesquisadora apresenta o histórico da *Revista*, seus objetivos e as diferentes propostas editoriais. Estuda esse impresso como suporte de texto e também os textos apresentados. Mostra como essa *Revista* foi uma importante estratégia de formação de professores. Faz um estudo de todos os volumes publicados e localizados no período, o que dá origem a um completo banco de dados.

Souza (2001) utilizou esse impresso como fonte para realizar a pesquisa sobre a relação entre os sujeitos da educação e a concepção de disciplina nas reformas feitas pelos governos Mello Vianna (1924-1926) e Antônio Carlos (1926- 1930). Em sua análise, a autora discute a contribuição do impresso mencionado na implantação da disciplina escolar como estratégia de produção de novos sujeitos escolares. Para a autora os administradores da educação pretendiam assim alcançar a família e a própria sociedade, mas cabia aos professores a grande responsabilidade pelas transformações. Demonstrando a influência da ciência e dos princípios escolanovistas, ela destaca a intenção de reformar a educação para reformar a sociedade.

Como se pode notar, a reforma Francisco Campos tem sido objeto de diversos estudos. Notam-se, também, as diferentes abordagens adotadas. Entretanto, a apropriação das inovações educacionais precisa ser investigada com mais detalhes. Estudos, como o de Vinão Frago (2000a), mostram que as escolas, mesmo quando integradas a um único sistema de ensino, produzem uma cultura interna própria, o que as distingue das demais. Por outro lado, cada escola interpreta as normas que lhes são formuladas à sua maneira, em razão de sua própria cultura, assumindo diferentes posturas diante das inovações. Essas diferentes interpretações das escolas demonstram a existência de uma interação entre os dispositivos de normatização pedagógica e a atuação dos sujeitos que deles se apropriam.

Durante o governo Antônio Carlos é possível observar a preocupação do Secretário do Interior em controlar toda a administração do ensino. Com esse objetivo foram instituídos órgãos diretores, fiscalizadores e incentivadores das novas propostas. A implementação das

decisões era controlada pelo sistema de inspeção. Toda essa arquitetura administrativa era centralizada pela Secretaria do Interior. Francisco Campos, desde o I Congresso de Instrução Primária, no discurso de abertura, no momento em que indicou as dificuldades do ensino primário, mostrou a necessidade da formação técnica para professores, diretores das escolas, inspeção técnica do ensino. Mencionou a necessidade de formação específica desses profissionais, mas que no centro das decisões estaria a Secretaria do Interior.

A despeito da renovação teórica e metodológica no campo da história da educação, a análise da historiografia da educação mineira indica que poucas pesquisas têm se dedicado à inspeção técnica do ensino. Nesse sentido o trabalho dos assistentes técnicos do ensino durante a gestão de Francisco Campos, à frente da Secretaria do Interior e Justiça, pode ser um caminho fértil para a compreensão da ação do Estado e seu desejo de modelar as práticas educativas. Assim a abordagem da reforma Francisco Campos, neste trabalho, deu especial atenção à atuação dos assistentes técnicos como mediadores entre as propostas educacionais e práticas pedagógicas.

2 AS PROPOSTAS INSCRITAS NA REFORMA FRANCISCO CAMPOS

2.1 Ordenamentos legais do ensino público

Convergi para a educação pública toda a minha atenção. Fiz dela a preocupação dominante do meu governo. Concentrei nela o melhor dos meus esforços. (ANDRADA. In: CAMPOS, 1930, p. 235)

No último ano de seu mandato, na Mensagem Presidencial enviada à Assembléia Legislativa (p. 238), Antônio Carlos fez um balanço do seu governo, mostrando a importância que havia sido dada à educação pública. Para o então Presidente de Minas a educação era o primeiro problema a ser enfrentado pelo Estado, indispensável para a solução de todos os outros, pois para ele, era a “chave dos demais”.

Desde as primeiras décadas do século XIX, a instrução pública já era valorizada como importante estratégia para a educação do povo e construção do Estado Nacional. Mais tarde, com a Proclamação da República, essa idéia foi retomada, como observado, quando intelectuais e políticos destacaram a importância dela para uma nova sociedade, a reconstrução da Nação e a civilização do povo, incorporando os setores até então excluídos. Competia à educação a tarefa de preparar a população para a vida urbana e para o trabalho, principalmente as classes menos favorecidas. Destacando essa importância, Antônio Carlos acrescentava que somente pela educação a sociedade poderia se modernizar e alcançar o progresso. Além disso, a escola deveria preparar a criança para a vida, para um regime de liberdade:

Nunca nos devemos esquecer de que um regime de liberdade só pode estabelecer-se dentro de um regime de igualdade e de fraternidade, e que, para que os cidadãos sejam irmãos e iguais, preciso é que o Estado ofereça a

todos eles, sem exceção nem privilégios, igualdade de oportunidade para seu desenvolvimento. (ANDRADA. In: CAMPOS, 1930, p. 238)

O Estado, como indica seu Presidente, deveria oferecer a todos as mesmas oportunidades favorecendo o desenvolvimento pessoal de cada um. A finalidade da escola não era apenas instruir, mas também educar, preparar para a vida em comum, desenvolvendo a sociabilidade, a responsabilidade e a cooperação, conforme preconizava o Regulamento do ensino primário (Exposição de Motivos do Decreto n. 7.970-A/1927). A instrução tinha também caráter disciplinador, em razão da preparação para a vida na cidade, para o trabalho tanto na indústria quanto na zona rural, de modo a atender às transformações pelas quais passava a sociedade, voltadas para a sua modernização.

Para atingir os objetivos previstos, segundo o Presidente do Estado, a educação deveria ser diferente da que existia até então. Por isso era necessário renová-la, oferecendo uma escola moderna, compatível com a sociedade política. Para tanto, Francisco Campos apropriou-se das propostas escolanovistas que já vinham sendo divulgadas na Europa e nos Estados Unidos. De modo a atender às dificuldades existentes para inserir a criança na sociedade, o governo mineiro indicava a necessidade da formação integral, isto é, educação mental, moral e física. Esses três aspectos foram incorporados pela reforma de 1927.

A difusão do movimento das escolas novas no período entre as duas grandes guerras mundiais relacionou-se à crença de que uma nova educação, baseada na ciência, poderia construir uma nova sociedade. Foi exatamente nessa época que, no Brasil, a escola começou a se transformar em uma exigência para a incorporação da população a uma nova ordem econômica e social (CARVALHO, 1998). No País, o movimento de escolas novas³³ ganhou notoriedade com o surgimento da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, a publicação e divulgação de seus boletins, a organização de congressos e a publicação de revistas. As escolas novas se orientavam pelo princípio da educação integral do indivíduo.

³³ Esse movimento surgiu na Europa tendo exercido uma grande influência na educação. Teve seu início em pequenas experiências isoladas, na última década do século XIX e início do XX. Foram experiências feitas em internatos situados no campo, em pequenos grupos, onde se procurava que a educação ocorresse junto com a vida. A proposta era integrar o ensino teórico, o conhecimento prático da natureza e a vida social. Mais tarde, com o desenvolvimento das ciências biológicas, da psicologia e de experimentos feitos por médicos preocupados com a educação de crianças com dificuldades especiais, as escolas novas foram se expandindo e se consolidando, mas também se diversificando. (CAMBI, 1999, p. 515)

Os ordenamentos legais que norteavam a reforma Francisco Campos indicavam como deveria ser organizado o sistema de ensino. A proposta do governo previa que o ensino público primário deveria ser de duas categorias, fundamental e complementar, este último ofereceria o ensino técnico, sendo a frequência escolar obrigatória para todos os menores de 14 anos. Mesmo assim, o governo eximia-se do dever de garantir a oferta de vagas em determinados casos, transferindo para a família a responsabilidade pela matrícula e a presença das crianças nas escolas. Explicitamente não era feita nenhuma distinção do grupo social ao qual a escola se destinava. Nesse sentido, no plano do discurso da época, deveria ser a mesma para todos.

Entretanto, havia diferenças entre as escolas, aparentemente determinadas apenas pela sua localização: rurais, distritais e, nas cidades, isoladas ou grupos escolares. Os programas de ensino eram diferenciados por instituição e as exigências para a formação dos professores também eram distintas. Para as escolas rurais, na falta de professores formados, as vagas seriam providas interinamente, e nesse caso a única exigência era ser uma pessoa idônea. Os requisitos em relação à formação dos professores cresciam, até atingir os grupos de primeira e segundas categorias da capital, que se situavam no topo dessa hierarquia. Para essas escolas, só poderiam ser nomeados diplomados pelas escolas normais de 2º grau.³⁴ Nessa época não existia concurso de provas para a seleção de professores. As exigências feitas, como observado, eram quanto à formação e à experiência, havendo uma nítida hierarquização entre as diferentes escolas.

Considerando que a distribuição da população nos diferentes espaços das cidades e entre zona urbana e rural era feita de forma hierárquica, essa diversidade de escolas tornava a oferta desigual. O mesmo ocorria na capital, que desde o seu planejamento havia sido traçada com limites bem definidos, delimitando socialmente os bairros. Na cidade, pretendia-se implantar uma “ordem social harmônica”, sem lugar para desordem, o que incluía a moradia dos habitantes. A zona urbana e a suburbana foram claramente delimitadas (JULIÃO, 1996, p. 56). Não por acaso, os grupos escolares seriam criados nos locais em que “houvesse no mínimo, 300 crianças de 7 a 14 anos”. (Decreto n. 7.970-A/1927, art. 268). Como a zona urbana tinha maior densidade populacional, os grupos eram criados nesses locais. Na capital de Minas, a região central era destinada às elites, funcionários públicos que ali construíam suas residências.

³⁴ O parágrafo único do art. 396 do Decreto n. 7.970-A/1927 previa que as normalistas de 1º grau que tivessem trabalhado no magistério por dois anos poderiam requerer os exames necessários para completar o curso normal de 2º grau.

Além dessa hierarquia em relação às escolas, estabelecida em razão de sua localização, existia também uma divisão dentro delas: classes para débeis orgânicos e “retardados pedagógicos”(Decreto n. 7.970-A/1927, art.377), legitimadas por argumentos científicos. A utilização de testes para determinar o coeficiente de inteligência servia também para organizar as classes especiais e as classes homogêneas. As técnicas de medidas psicológicas divulgadas pelo escolanovismo eram, portanto, adotadas como forma de diferenciar os alunos de uma mesma escola.

As chamadas classes homogêneas, consideradas o espaço ideal para o trabalho do professor e que foram adotadas pelas escolas mineiras, na realidade discriminavam os alunos. Aqueles que eram incluídos nas classes consideradas “fracas” tinham menor acesso à instrução, isto é, o que a escola ensina e que é objeto de quantificação (MOLERO PINTADO, 2000); mas a classificação dos alunos estabelecia mais uma vez a hierarquização, com possíveis transtornos para a personalidade dos sujeitos.

Quanto às escolas infantis, havia nítida distinção. Elas deveriam ser de dois tipos: as Escolas Maternais, que se destinavam “à educação de crianças de 4 a 6 anos, filhas de operários, devendo para esse fim, funcionar de 7 horas da manhã às 5 da tarde” (Decreto n. 7970-A/1927, art. 248), e os Jardins de Infância. Esses últimos tinham um programa bem vasto que visava ao desenvolvimento das crianças de 4 a 6 anos. Não estava especificado a quem se destinavam, mas não seria para os filhos dos operários, já que esses estariam nas escolas maternas.

Segundo o Regulamento do ensino primário de Minas Gerais (Decreto n. 7.970 A/1927) que instituiu a reforma, a finalidade do ensino primário não era somente a instrução, mas a educação integral, compreendendo como tal o aspecto físico, mental e moral. Seu objetivo não é preparar as crianças para os graus superiores do ensino, mas transmitir conhecimentos necessários à vida, preparar a criança para viver em sociedade. O ensino primário, como proposto na reforma mineira, tinha a preocupação de educar a todos, mas um nível mais avançado seria para poucos.

Completando esse quadro, a legislação deixava claro que a uniformidade no ensino não significava o nivelamento das individualidades, devendo o professor procurar conciliar as exigências da instrução coletiva com os interesses e as particularidades próprias de cada

criança. Essa era mais uma forma de justificar a discriminação e a manutenção das diferenças na escola.

Entretanto, todas as crianças deveriam freqüentar a escola, já que o ensino primário era obrigatório dos 7 aos 14 anos. Nessa época, existia no País a preocupação em disciplinarizar a população, o que deveria ser feito pela escola. Campos (1930, p. 86), representante das oligarquias mineiras, tinha plena consciência da necessidade de formar e disciplinar para o trabalho, uma vez que

a nação não é, com efeito, apenas ordem jurídica e ordem moral, função de autoridade e de governo: é também, e hoje, antes de tudo, uma usina e um mercado. Se a instrução clássica forma os espíritos para a vida cívica e para a atividade política, somente a instrução profissional pode prepara-los para as funções do mercado, com os seus problemas próprios, os seus tipos particulares de atividade social e econômica, os seus processos técnicos definidos e inconfundíveis.

Intellectual ligado às elites agrárias, pelas suas origens, Campos conhecia as necessidades dos grupos econômicos, dos produtores. Para ele, a formação para o trabalho, bem como a diversificação da instrução, eram necessidades do momento. Além disso, nas primeiras décadas do século XX, havia grande preocupação em integrar as classes populares, educando-as, preparando a criança para sociedade, compreendendo qual deveria ser a participação dela. Disciplinar e civilizar o povo brasileiro, inculcando-lhe valores do mundo moderno e capitalista, considerados indispensáveis, formando-o para o trabalho – incluindo o controle do tempo e do corpo –, passou a ser tarefa da escola para que o País atingisse o progresso, o desenvolvimento.

A preocupação com o corpo coloca em destaque a higiene que, por sua vez, vai se dirigir também para o espaço escolar. Nesse sentido, cumpre ressaltar que, no início do século XX, a reforma João Pinheiro (1906) já havia introduzido nas escolas a Educação Física como forma de cultivar os corpos das crianças, o asseio e a saúde. Nessa época, a preocupação com a higiene voltava-se especialmente para as classes populares.

Gondra (2000, p. 521) mostra que, no País, desde o século XIX, a medicina, legitimada pelo discurso científico, já se preocupava com problemas de ordem social, incluindo a educação

escolar. O ramo da medicina que se dirigiu às questões de ordem social foi a Higiene. Segundo o discurso médico, acrescenta o mesmo autor, para que fosse instaurado um novo mundo, “fundado na razão”, a educação não deveria permanecer sob o monopólio de espaços privados – família e igreja. Além de se preocupar com o espaço escolar, a localização do prédio, a medicina se dirige também para o corpo da criança, os exercícios físicos, a ginástica, a postura adequada da criança na sala de aula. Essas preocupações vão influenciar a educação por um longo período.

A ginástica, incluída na reforma Campos (1927) e na reforma João Pinheiro (1906), tinha a finalidade de desenvolver os sentidos, promover o desenvolvimento físico dos alunos, corrigir os corpos, impor novos hábitos culturais nas crianças e prepará-las para o trabalho. Deveria ser também um momento de descanso entre as outras disciplinas. Sua valorização na época deve-se à divulgação da ciência, bem como à necessidade de transformar a população pobre inculcando-lhe novos hábitos e comportamentos calcados no modo de vida urbano.

Na reforma Francisco Campos, higiene, saúde e educação física também são incluídas de forma efetiva na legislação do ensino primário. O regulamento de 1927 (Decreto n. 7.970 A/1927) previa uma inspetoria de Educação Física e outra para Higiene e Saúde. A lei deixava clara a necessidade de uma formação científica adequada para os profissionais dessas duas inspetorias. A de educação física deveria supervisionar “programas e horários de exercício, jogos, ginástica, etc., de acordo com as estações do ano e circunstâncias locais” (art. 94, alínea *b*), incluindo as “classes especiais para crianças mal constituídas, débeis orgânicos, defectivos mentais e portadores de defeitos ortopédicos” (art. 94, alínea *d*).

Além dessas preocupações para adequar a educação às exigências da época, incorporando os avanços da ciência e da técnica, utilizando os princípios das escolas novas, o governo Antônio Carlos procurou assumir o controle da educação e da expansão da instrução pública.³⁵ A reforma determinava que o ensino primário era função do Estado e o ensino particular livre, desde que se respeitassem as normas para seu funcionamento, ficava subordinado ao Estado, devendo se conformar ao programa de ensino e à sua severa fiscalização definida em lei.³⁶

³⁵ A contenção/expansão do sistema de ensino em Minas Gerais foi objeto de investigação da minha dissertação de mestrado. (LOPES, 1997).

³⁶ Conforme a alínea *c*, do art. 6º do Regulamento n. 7.970 A/1927, os estabelecimentos de ensino particulares deveriam “franquear o estabelecimento à inspeção das autoridades escolares”.

Essa ênfase ao papel do Estado, ampliando seu controle sobre a educação, incluindo aí o ensino normal, não foi bem aceita pela Igreja.

Outro aspecto também incluído na legislação e que gerou polêmica foi o que estabeleceu a laicidade da escola pública, admitindo o ensino religioso apenas fora do horário escolar. A Igreja sentiu que seu poder estava sendo ameaçado e passou a combater a reforma pelas publicações católicas.³⁷ Entretanto, mesmo que o ensino religioso não tenha sido incluído no currículo das escolas, foi prevista a existência de imagens de Cristo nas instituições de ensino primário. O art. 161 do Regulamento n. 7.970-A/1927, definia que, mediante solicitação das associações das mães de família, o governo forneceria imagens de Cristo às escolas que não a possuíssem, o que não deixava de ser uma forma de manter a presença da Igreja na escola. Mesmo assim, essas mudanças introduzidas pela reforma provocaram a reação da Igreja, pois esta sentiu ameaçado o poder que até então detinha na educação. O governo Antônio Carlos defendia, também, desde o início, a importância da formação moral do indivíduo: “Qualquer que seja o aperfeiçoamento que se consiga na disseminação do ensino primário, o esforço será incompleto se não se adotar, como objetivo principal na escola, a formação do caráter da mocidade”(ANDRADA, 1926). Por isso, no programa do ensino primário, a Educação e Instrução Moral e Cívica na escola primária mineira estavam presentes. O ensino da Moral seria subdividido em Instrução Moral e Educação Moral. O primeiro deles foi incluído como matéria, mas o segundo seria distribuído em centros de interesse. Outras disciplinas como, História, Geografia, Ciências Naturais, Línguas, Movimentos Rítmicos, Trabalhos de Modelagem e o Canto poderiam auxiliar a Educação Moral e Cívica.

Contudo, a Educação Moral não foi vista como suficiente pela Igreja. Assim, logo que foi promulgada, a reforma Francisco Campos foi severamente criticada, recebendo grande oposição da Igreja Católica, pois a não-obrigatoriedade do ensino religioso, que poderia ser oferecido apenas fora do horário das aulas e sem ônus para o Estado, era considerada insuficiente. A decisão de Francisco Campos provocou uma crise entre o Estado e a Igreja, insatisfeita desde o governo João Pinheiro,³⁸ quando o ensino religioso foi retirado das escolas. Mais tarde, Antônio Carlos buscando aproximar-se da Igreja e dos católicos, assinou,

³⁷ As publicações mencionadas referem-se à revista *O Lar Católico*, de Juiz de Fora, e o jornal *O Horizonte*, também órgão da imprensa católica que, como mostra Peixoto (1983), publicou números sucessivos criticando a reforma.

³⁸ Adepto do positivismo, Pinheiro entendia que o ensino religioso seria um sinal de submissão à Igreja. Essa medida, no entanto, não trouxe maiores conseqüências para a Igreja, uma vez que a educação pública não ultrapassava o ensino primário, sendo o ensino secundário oferecido pela Igreja.

em outubro de 1928, a Lei n. 1.092, permitindo a inclusão do ensino religioso no horário escolar, subvencionado pelo Estado. Essa lei traz de volta o apoio da Igreja ao governo mineiro e à reforma do ensino.

As oportunidades de acesso à escola primária em Minas Gerais, como apontado, cresceram consideravelmente no período pré-1930. Durante o governo Antônio Carlos (1926-1930), completando a reforma do ensino primário e normal, paralelamente à reestruturação interna das escolas e dos órgãos de administração do ensino, o Presidente do Estado e seu Secretário do Interior e da Justiça, Francisco Campos, promoveram uma grande expansão do ensino primário. Na Mensagem Presidencial de 1930, Antônio Carlos indicava que em 1926 a “matricula em todos os estabelecimentos de ensino atingiu a 239.878 alunos e hoje atinge a 488.810, sem nesse número incluir a matrícula de mais de mil estabelecimentos primários” (ANDRADA. In: CAMPOS, 1930, p. 241). Para o então Presidente de Minas, em uma democracia todos os cidadãos deveriam ter direito de voto, sendo considerado cidadão apenas aquele que fosse escolarizado. Nesse sentido, era indispensável a ampliação das oportunidades de acesso à escola, não apenas na capital mas em todo o Estado, incluindo o interior. Como informa Peixoto (1983), a expansão atingiu todos os pontos do Estado, principalmente as regiões Sul e Leste de Minas, onde existiam os maiores índices demográficos e a maior produção agrícola.

Outro fator que concorreu para a expansão do número de escolas foi o aumento da produção agrícola com as melhorias introduzidas nas culturas, levando ao crescimento de capitais. Esse crescimento gerou condições para o surgimento de novas fabricas, o que levou à necessidade de formação de mão-de-obra especializada, que demandava, por sua vez, a expansão do número de escolas. No momento em que a sociedade se modernizava, para o governo Antônio Carlos, a educação era fundamental para a vida em comum, disciplinando o cidadão para a vida na cidade, inculcando-lhe responsabilidade e espírito de cooperação.

Essa grande expansão do ensino público durante o governo Antônio Carlos foi indicada por Cunha (1934), assistente técnico da Diretoria de Estatística do Ministério da Educação que, em artigo publicado na *Revista do Ensino*, ao referir-se à década de 1920, chamou atenção para alguns dados. Tomando como referência 1923, esse autor mostra que o número de escolas existentes naquele ano – 2.193 – subiu para 5.661 em 1928, o que significou um

aumento de 158%. Apesar de pequenas reduções ocorridas em 1929 e 1930, ao final do governo Antônio Carlos existiam, no Estado, 5.173 unidades de ensino primário:

Em 1923 o Estado mantinha 2.193 escolas, que foram aumentadas, no ano seguinte de 936 unidades, ou sejam, 42,7%; nos três anos seguintes esse aumento foi de 294 em 1925, 227 em 1926 e 375 em 1927. Em 1928 as escolas se elevaram a 5.661, tendo havido um aumento de 3.468 escolas, isto é, mais de cem por cento! Em 1929 esse número diminuiu de 69, e em 1930 de 349. (CUNHA, 1934, p. 33)

O autor indica que esses dados se referem apenas às escolas estaduais, pois em relação aos ensinos municipal e particular verificava-se “falta absoluta de estatísticas” (CUNHA, 1934, p. 33). Só a partir de 1931 foi firmado um convênio entre o governo federal e os Estados, e teve início um estudo mais técnico e uniforme nessa área. Apenas durante o governo Antônio Carlos surgiram 3.355 novas unidades de ensino. O quadro seguinte mostra o número de escolas segundo a localização, a clientela e o turno de funcionamento. Pelas informações registradas, é possível perceber que era no ensino rural que se concentrava a maioria das escolas e que o menor aumento ocorreu nos grupos escolares.

TABELA 1
Escolas primárias criadas em Minas Gerais – 1926 -1930 – Caracterização

NATUREZA	CLIENTELA						FUNCIONAMENTO				TOTAL	
	Masculina		Feminina		Mista		Noturno		Diurno		N.	%
Rural	45	1,8	5	0,2	2 432	98	95	3,8	2 387	96,2	2 482	74
Urbana	144	33	37	8,5	255	58,5		31	301	69	436	13
Distrital					208	100			208	100	208	6,2
Grupo Escolar					94	100	2		92	97	94	2,8
Classes Anexas	11	8	3	2	120	90	8	6	126	94	134	4
Total Geral	200	6	45	1,2	3 110	92,7	240	7,2	3 115	92,8	3 355	100

Fonte: PEIXOTO, 1983, p. 155. In: LOPES, 1997, p. 57.

À primeira vista, esses dados poderiam sugerir que o aumento das matrículas e da frequência de alunos naquele período teria sido relativamente pequeno, uma vez que a legislação da

época determinava que as escolas rurais deveriam ter um curso de três anos e um mínimo de 30 a 35 alunos por classe, sendo 20 freqüentes. Quanto aos grupos escolares, deveriam ter no mínimo quatro classes, e em cada uma, aproximadamente, 40 alunos.³⁹

Todavia, os dados mostram que de 1926 a 1930 houve um crescimento constante tanto da matrícula quanto da freqüência. De 211.257 alunos matriculados e 130.473 freqüentes antes do governo Antônio Carlos, como mostra Cunha (1934), salta-se ao final para 451.776 e 347.138, respectivamente. Mesmo no período em que ocorreu uma redução das escolas – 1929 e 1930 – o número de alunos matriculados e freqüentes continuou a crescer. Considerando-se igual a 100 o índice de escolas existentes em 1928, observa-se que em 1929 esse índice caiu para 98, e no ano seguinte atingiu 91. No mesmo período, o índice de matrículas atingiu 130 e o de freqüência 148. É o que mostra a tabela abaixo:

TABELA 2
Relação entre escolas, matrículas e freqüência – 1928-1931

ANO		ESCOLAS	MATRÍCULAS	FREQÜÊNCIA
1928	Quantidade	5 661	346 994	233.852
	Índice	100	100	100
1929	Quantidade	5 552	400 551	284 855
	Índice	98	115	122
1930	Quantidade	5 173	451 766	347 138
	Índice	91	130	148
1931	Quantidade	2 105	254 731	189 224
	Índice	37	73	81

Fonte: CUNHA, Mário. O ensino primário em MG. *Revista do Ensino*, ano VIII, n. 102, p. 27, maio 1934.

A partir de 1931, quando houve grande redução do número de escolas no governo Olegário Maciel – são menos 3.068 –, é que, inevitavelmente, ocorreu a redução do número de alunos, mesmo assim não obedecendo à relação com a queda no número de escolas, o que mostra a existência de uma demanda pelo acesso ao ensino primário. Esse crescimento das oportunidades de acesso à escola pode ser compreendido como uma preocupação do governo

³⁹ O Decreto n. 7.970-A/27 classificava as escolas em: “rurais, com o curso de 3 anos” (art. 254) e estabelecia o mínimo de alunos para funcionamento de cada classe da escola primária rural, de 30 a 35, exigindo-se o mínimo de 20 freqüentes (art. 260 e 261 do mesmo decreto); quanto aos grupos escolares deveriam “ter pelo menos 4 classes” e “a matrícula será de 40 a 45 alunos, em cada classe, salvo no 4º ano” (art. 269, 270 e 271) e o mínimo de freqüência em cada classe, salvo no 4º ano, será de 30 alunos (art. 271).

mineiro em atingir o maior número de alunos, já que era seu objetivo que o Estado assumisse o controle da educação, mas também uma forma de obter o apoio político da população. Mediante o estudo da questão da expansão da oferta de vagas destinadas à população escolarizável, em diferentes épocas, pode-se perceber a interferência política nesse processo, sinalizando a força das oligarquias mineiras, traduzida no clientelismo político. (LOPES, 1997)

Nesse processo de expansão do número de escolas foi importante a atuação dos assistentes técnicos. Esses profissionais participaram intensamente da formação de professores, fiscalizando e controlando a implantação e a implementação da proposta de Francisco Campos, alcançando também o interior do Estado, contribuindo, dessa maneira, de forma efetiva para sua institucionalização da reforma.

2.2 Formação de professores: solução e causa dos problemas do ensino

Na Primeira República, a qualificação para o magistério e o acesso à carreira docente privilegiavam o grau conferido pela Escola Normal, em detrimento da aprovação em concurso. Professoras que iniciaram sua vida profissional nessa época e deixaram suas memórias registradas mostram como a habilitação adquirida nesse curso, em geral, constituía um caminho seguro para o ingresso na carreira do magistério.

Como, no momento atual, é muito difícil localizar professores que atuaram nesse período, uma das saídas possíveis para se “ouvir a voz” dos professores é o relato autobiográfico. Apesar de raros, especialmente em relação ao período analisado, quando localizados, esses livros ou depoimentos podem se transformar em importantes documentos para a pesquisa da história da educação, pois não se limitam à rememoração da vida privada. O exercício da profissão, as lutas diárias no trabalho docente, como informações sobre métodos de ensino, a carreira profissional e o cotidiano das escolas, neles estão presentes.

Quase sempre escritas por professoras aposentadas que utilizam anotações feitas ao longo da vida e que buscam “conferir sentido à própria existência e povoar a solidão da velhice”, na medida em que relatam suas alegrias e dificuldades traduzem as práticas educativas de uma determinada época (MIGNOT, 2003, p. 137). Autobiografias de professoras, isoladamente ou quando aliadas a outras fontes, permitem reconstruir os processos educativos, o funcionamento das instituições escolares, como lembra Viñao Frago (2000b), mesmo quando realidade e ficção caminham juntas.

O livro de Maria da Glória Arreguy (1958), *Memórias de uma professora*, foi escrito em situação semelhante. Logo no início, a autora relata que decidiu contar sua experiência de professora primária do interior instigada pelo pedido do filho. Mesmo considerando sua vida muito simples, decidiu atender ao seu pedido, uma vez que “jamais devemos negar aos filhos aquilo que lhes possa ser útil, resolvi registrar algumas passagens da minha longa carreira de professora primária” (p. 9). Nos primeiros capítulos, ela conta como foi sua formação pedagógica e os primeiros quinze anos de sua experiência como professora. Mas foi a partir do momento em que se tornou aluna da primeira turma da Escola de Aperfeiçoamento que suas memórias se tornaram importantes para o estudo da reforma Francisco Campos, das estratégias utilizadas pelo governo mineiro para sua implementação e, em seguida, sua repercussão na cultura escolar.

A importância atribuída à frequência à Escola Normal pode ser confirmada quando ela relembra que sua primeira nomeação para professora deu-se após a conclusão do Curso Normal, em 1913, e mediante a autorização de seu pai, conforme solicitação do inspetor escolar, à época, sem qualquer menção a concurso público:

Dr. Rodolfo Portugal, inspetor escolar, remetera a papai um ofício, pedindo-lhe permissão para me nomear substituta de D. Esmeralda Campos Bittencourt, que requerera licença. [...] Assim, no dia 2 de fevereiro, entrava eu em exercício, recebendo uma classe de 4º. ano. No dia 11 do mesmo mês, chegava o Minas Gerais, trazendo minha nomeação de adjunta do Grupo Escolar Cesário Alvim, de Caratinga, percebendo oitenta mil réis por mês. (ARREGUY, 1958, p. 45)

O diploma da Escola Normal poderia ser substituído pelo exame de suficiência, como relata Benedita Dell’Isola (1970) em sua autobiografia, *Memórias de uma professora primária*,

segundo a qual esse documento era considerado indispensável⁴⁰ para o ingresso na carreira de magistério, embora pudesse ser obtido em exame de suficiência:

Corria o ano de 1917 [...]

Depois de ter prestado exame de suficiência na Escola Normal Regional de Ouro Fino, fui nomeada professora-adjunta efetiva da Escola do sexo feminino da vila de Caracol. O título da nomeação está redigido nos seguintes termos:

Palácio da Presidência do Estado de Minas Gerais.

O Presidente do Estado de Minas Gerais, de conformidade com o Regulamento expedido com o Decreto n. 3.199, de 9 de junho de 1911, e nos termos da Lei n. 657, de 11 de setembro de 1915, resolve nomear [...] professora efetiva.

Palácio da Presidência do Estado de Minas Gerais,

Belo Horizonte, 7 de agosto de 1917.

Delfim Moreira da Costa Ribeiro

Américo Ferreira Lopes'

Um título tão simples, mas tão significativo. No dia 1º. de setembro daquele mesmo ano, o inspetor escolar municipal, Sr. Mário Bueno de Oliveira deu-me posse.

Todavia, a nomeação da professora não poderia deixar de sofrer a influência do clientelismo político, que durante toda a Primeira República foi muito forte. Andrade (1964b), chama atenção para esse aspecto, no romance *República Decroly*, cuja trama se desenvolve em torno da vida de uma professora do interior, Zuleica, filha do chefe político de uma pequena cidade que vai estudar na Escola de Aperfeiçoamento. Anteriormente a esse fato, essa professora, ao concluir o Curso Normal, teve de imediato seu nome indicado para nomeação, pelos chefes políticos locais, numa clara sinalização da influência do clientelismo político, repercutindo também na composição do quadro de professores das escolas.

No romance de Andrade, ele relata que na cidadezinha simples, onde ocorreu o episódio enfocado, o único centro cultural era o grupo escolar. Dominavam a política “um juiz honrado, mas inculto; o vigário virtuoso e um farmacêutico mais hábil em decifrar charadas e logogrifos do que em aviar fórmulas” e “um chefe político fofoqueiro”, o pai da futura professora (1964b, p. 211):

⁴⁰ Apesar de essa exigência permanecer até o momento, em 2005, 11,3% dos professores no ensino fundamental em Minas Gerais ainda eram leigos (PEIXOTO, 2005). Isso mostra a longevidade da precária formação dos professores.

O diretório político reuniu-se, o Coronel Tancredo, na hora que ia ser apresentado o nome da professora que devia ser nomeada, pediu que os companheiros se pronunciassem. O Padre Alberto apresentou o nome de Zuleica. Todos concordaram. O Coronel Tancredo agradeceu comovido. O pedido de nomeação foi, por telegrama, enviado ao Governo. Dias depois o jornal oficial trazia o ato. (ANDRADE, 1964b, p. 216)

Outra evidência, da força e interferência do clientelismo político na educação, pode ser vislumbrada por meio do relato de Arreguy (1958, p. 66), ao lembrar, em sua autobiografia, o processo que envolveu sua remoção para um grupo escolar de outra cidade:

Terminada a licença conseguimos, com relativa facilidade, minha remoção para o Grupo de Abre Campo, por intermédio de um nosso amigo. Este, residindo na capital, sabendo de uma vaga e conhecedor de nossos interesses, arranjou tudo, sem nos avisar, antes que auscultássemos a política local. A remoção publicada no *Minas Gerais* causou uma surpresa a todos. A solução rápida, porém, trouxe alguns momentos amargos. A vaga achava-se preenchida eventualmente por uma normalista recém-formada, filha do lugar, que aguardava a nomeação prometida pelo chefe político. Senti-me verdadeiramente constrangida com a injustiça de que involuntariamente eu fora a causa.

Como se pode depreender desse relato, a influência política era percebida quase como um direito, tanto que a memorialista sentiu-se constrangida com o que ela própria considerou injustiça. A influência da política local era aceita como algo natural, desvinculada dos interesses que engendravam e mantinham o próprio clientelismo. Mais tarde ocorreu uma situação semelhante, só que desta vez outra professora foi nomeada para a classe em que Arreguy (1958) trabalhava. Como previa a legislação da época, a própria professora poderia organizar uma classe, desde que conseguisse matrícula suficiente para a criação de mais uma cadeira. Depois de ter conseguido o número necessário de alunos e já estar trabalhando, como relembra, outra professora foi nomeada para a cadeira que ela própria formara “numa penosa peregrinação pelo bairro do Esmeril”, localizado na cidade de Itabirito, local onde a professora passou a residir em 1927. (ARREGUY, 1958, p. 72)

Apesar da influência política na nomeação de professores, sua formação pelas Escolas Normais revestia-se de grande importância para o governo Antônio Carlos. Para essa administração, a reforma do ensino primário só teria sucesso com a reformulação daquele

nível de ensino. É o que afirma Francisco Campos, em seu discurso de abertura dos cursos normais, proferido em 20 de março de 1929. Para ele, era esse curso que sustentava a educação primária:

Erguendo, com o sucesso do sacrifício que o povo mineiro a si mesmo se impôs, a espaçosa construção que é o edifício do ensino público de Minas Gerais, o governo, desde o primeiro instante não alimentou a menor dúvida de que ao ensino normal estava reservado o papel de manter de pé a construção e que somente dele poderia o povo mineiro esperar que em tempo mais ou menos próximo se franquearia ao seu uso e ao seu gozo, em toda sua extensão, o edifício para cujas fundações não poupava esforços nem medira sacrifícios. (CAMPOS, 1930, p. 149)

A essa preocupação com a formação dos professores acrescia-se a necessidade de controlar o trabalho desenvolvido. Só assim, de acordo com os administradores do Estado, seria possível a melhoria da qualidade do ensino. Essa crença na formação dos professores, aliada à necessidade de controlar o seu trabalho como requisito para a melhoria da qualidade do ensino, era bem antiga. Já na primeira metade do século XIX, a Lei n.13, a primeira a propor uma organização para a instrução pública mineira, começou a definir o funcionamento do serviço de inspeção e fiscalização (MOURÃO, 1959). Na história da educação mineira, no século XX, essas preocupações continuaram caminhando lado a lado, como mostram as Mensagens dos Presidentes, enviadas ao Congresso Mineiro. Em 1903, Francisco Antônio de Salles (1902-1906) considera que, diante da decadência do ensino público, para sua recuperação seriam necessários o preparo dos professores, a fiscalização do ensino e a construção de prédios adequados, como pode ser observado:

A decadência do ensino público é visível. Há falta de prédios próprios onde funcionem as escolas, em condições higiênicas, providos 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 frequência de alunos que se nota nas escolas é a consequência desse estado a que o ensino se acha reduzido.

O governo preocupa-se seriamente com esse assunto de tamanha relevância para o engrandecimento do estado e espera do patriotismo e esclarecido

critério do Congresso providências capazes de melhorar as condições da instrução primária no estado.⁴¹

Nos anos seguintes, 1904 e 1905, reitera as solicitações feitas para melhoria do ensino público, e no último ano de sua administração faz as mesmas solicitações, acrescentando a necessidade de melhoria dos salários dos professores:

Já em 1903, referindo-me a assunto de tanta magnitude ponderei que o problema do ensino primário precisa ser encarado pelas das faces – formação do professorado e fundação da escola, cada qual subordinado a um plano trabalho sistematicamente, para ser executado de modo gradativo, de maneira a poder-se ter a segurança de que, dentro de certo período de tempo, esteja operada a sua transformação. [...] A solução do problema está em fornecer elementos de estímulo ao professor que se distinguir no exercício do magistério; aumentar seus vencimentos, que são realmente pouco remuneradores de sua atividade; fiscalizar convenientemente o ensino e fornecer prédios regulares às escolas com o necessário mobiliário.⁴²

Observações semelhantes foram feitas por outros Presidentes do Estado, como Delfim Moreira da Costa (1914-1918) ou Raul Soares de Moura (1922-1924). O primeiro deles, na Mensagem enviada ao Congresso em 1915, menciona que,

apesar da penosa situação financeira do Estado o ensino não sofreu golpe profundo. Pelo menos a situação do que estava feito ficou, desde logo assegurada [...] pela escolha do corpo docente, pelo bom aparelhamento material dos grupos, pela assistência aos mesmos prestada por intermédio dos inspetores técnicos regionais de ensino.⁴³

Procurando viabilizar o compromisso assumido de melhorar a instrução primária, para o governo Antônio Carlos, o caminho seria reorganizar o ensino normal, pois, como menciona Campos, na Exposição de Motivos do Regulamento do ensino normal (Decreto n. 8.162, de 20 janeiro de 1928), a origem e a solução do problema da melhoria da qualidade do ensino estavam na formação adequada dos professores. O problema do ensino primário não se

⁴¹ Disponível em: www.crl.edu/content/brazil/minahtm. Acesso em: ago. 2006.

⁴² Disponível em: www.crl.edu/content/brazil/minahtm. Acesso em: ago. 2006.

⁴³ Disponível em: www.crl.edu/content/brazil/minahtm. Acesso em: ago. 2006.

encontrava nos seus programas ou nos seus currículos, e, sim, na formação dos professores. Como ele próprio disse na Exposição de Motivos da reformulação desse grau do ensino (20 de janeiro de 1928), os defeitos do professor estão no ensino normal. O desenvolvimento do ensino primário só iria ocorrer, no seu modo de ver, quando se abordasse de frente o problema do ensino normal.

A importância da formação se justificava, para o Secretário do Interior, Francisco Campos, por não acreditar que uma vocação para o ensino seria suficiente para ser um professor competente, uma vez que a aprendizagem feita na prática era provisória e insuficiente. Ser um bom professor exigia uma formação técnica e científica, o conhecimento dos processos do ensino e o domínio da metodologia. Por isso, chamou a atenção para a importância de se renovar esse grau do ensino, o que foi feito pelo Regulamento do ensino normal. (Decreto-Lei n. 8.162, de 20/1/1928)

Não obstante o governo Antônio Carlos ter ampliado de forma significativa a oferta de vagas para o ensino primário, Francisco Campos deixou claro, naquele momento, que a melhoria da qualidade do ensino deveria anteceder sua expansão: “Nada mais ilusório, portanto, que a difusão do ensino deve primar sobre a sua qualidade” (Exposição de Motivos do Regulamento do ensino normal, Decreto n. 8.162, de 20 janeiro de 1928. In: CAMPOS, 1930, p. 44). Nesse sentido já enfatizava a necessidade da reforma do ensino normal e considerava indispensável a formação dos professores das escolas, dentro de novos princípios, os quais constituiriam posteriormente as bases de organização da Escola de Aperfeiçoamento, que deveria ser o centro irradiador dos mesmos, de modo que alcançassem os regentes. Como é possível ver pelas palavras de Campos:

[...] a construção só se tornaria acabada si se pudesse, desde já, instituir o Curso de Aperfeiçoamento, que seria o nosso Seminário Pedagógico, destinado a treinar uma elite de professores, bem como os assistentes técnicos, nos recentes métodos de ensino e em técnicas pedagógicas certamente complexas, mas de divulgação indispensável no meio magisterial, a bem da eficácia do ensino primário e das suas imperiosas finalidades no quadro da cultura contemporânea. (CAMPOS, 1930, p. 50)

Nessas palavras, Francisco Campos já demonstrava a grande importância que seria atribuída também aos assistentes técnicos, os quais atuariam como intermediários, fazendo a ligação

entre os professores e a administração do ensino. A preocupação com o ensino normal como uma exigência para a melhoria do ensino primário perpassou o século XIX, entrando no século XX. Entretanto, nem sempre os requisitos exigidos foram os mesmos. A seleção de professores para o ensino elementar oscilou entre a exigência de frequência ao ensino normal, aprovação em concurso ou mesmo critérios políticos, mas, à época sob análise, preponderava a formação.

Aliás, a crença na formação dos professores como solução e explicação da causa dos problemas do ensino primário acompanhou a história da educação em Minas desde o século XIX, quando, nas primeiras décadas (1835), foi criada a Escola Normal de Ouro Preto,⁴⁴ capital do Estado. A importância dessa instituição para a organização do sistema público do ensino primário já era uma preocupação dos dirigentes mineiros, como relatam Gouvêa e Rosa (2000). A causa do atraso do ensino era a falta de uma Escola Normal que preparasse os professores de forma adequada. As autoras esclarecem, ainda, que, mesmo assim, nos primeiros anos seu funcionamento foi “precário”, e com a morte de seu primeiro diretor, professor Francisco de Assis Peregrino, e a do professor que o substituiu, a escola teve seu funcionamento interrompido pela falta de professor habilitado para dirigi-la. Já nessa época, a preocupação em institucionalizar a formação docente estava associada à necessidade de se levar a escola, chamada de “ler, escrever e contar”, à população. Mesmo com a criação de numerosas leis pelas províncias, a ampliação da instrução era dificultada pela existência de uma sociedade escravista e desigual, acrescida das dificuldades financeiras.

Desde o início do século XX, os presidentes do Estado já vinham discutindo a importância dos professores para a melhoria do ensino primário, abordando ora a necessidade de melhorar a sua formação, ora a seleção e a contratação deles. Era dada também grande importância ao trabalho dos inspetores encarregados de fiscalizar e controlar os docentes. Acompanhando as mensagens, foi possível verificar como esses temas estavam sempre presentes.

Na mensagem enviada à Assembléia em 1916, o Presidente Delfim Moreira relatava: “Em Minas sempre houve a grande preocupação de organizar-se o ensino normal, visto depender dele a eficiência do ensino primário” (p. 46). Na mesma mensagem, o Presidente do Estado fez uma retrospectiva desse ensino mostrando as idas e vindas pelas quais passou a formação dos professores. Mas, mesmo associando a importância do ensino normal em função de sua

⁴⁴ A escola Normal de Ouro Preto foi criada pela Lei n. 13, de 28 de março de 1835, e estabelecida no dia 5 de agosto de 1840. (GOUVÊA; ROSA, 2000)

repercussão no ensino primário, até o final do século XIX, a participação do Estado na organização desse ensino continuou restrita, ficando geralmente, sob a responsabilidade das famílias.

Na primeira mensagem enviada por Antônio Carlos à Assembléia Legislativa, em 1927 (p. 25), o Presidente do Estado informava:

[...] as Escolas Normais mantidas pelo Estado são a de Belo Horizonte a de Ouro Fino; aquela com uma freqüência de 122 alunas e esta de 100. Os estabelecimentos particulares equiparados a escolas normais são em número de 49. Estão pretendendo equiparação mais 4, para o que se acham submetidos a fiscalização prévia. A matrícula total no curso normal desses estabelecimentos monta a 2.197 alunos. Com a reforma que me proponho realizar no ensino primário, terá de ser remodelado também o ensino normal. Oportunamente vos darei conhecimento do plano a esse fim em elaboração.

Como mencionado, a grande preocupação do governo não se restringia apenas aos dados quantitativos, mas, principalmente, à qualidade da formação recebida. Daí a preocupação com a formação dos professores, tanto em relação aos que se encontravam em exercício, quanto à formação de novos. Outra preocupação, sempre presente, refere-se ao acompanhamento do trabalho docente e sua relação com a administração do ensino, o que era de modo geral feito por meio dos inspetores escolares. Desde o século XIX, esses profissionais já atuavam em Minas Gerais, mas as formas de recrutamento e suas atribuições como responsáveis por tarefas administrativas e fiscalização do ensino transformaram-se ao longo do tempo.

A reforma João Pinheiro (1906) dividiu a inspeção em: administrativa, que deveria ser feita pelos inspetores escolares municipais e inspetores escolares distritais, e técnica, que competia aos inspetores ambulantes, os quais, em certas situações, poderiam também exercer as funções dos primeiros. A assistência pedagógica aos professores era privativa dos inspetores ambulantes, aos quais competia verificar o cumprimento do programa de ensino primário, assistir o funcionamento das aulas e interferir, se necessário, nas atividades docentes. Com a criação dos grupos escolares nessa mesma época, houve um fortalecimento do poder dos inspetores, que deveriam, ao lado das diretoras, organizar o trabalho escolar. O que ocorreu não sem certa tensão entre as professoras, em especial nas escolas isoladas, nas quais elas estavam acostumadas a trabalhar com autonomia.

A escolha do inspetor, nessa época, era da competência do Presidente do Estado. Aliás, o critério para recrutamento dos inspetores por muito tempo foi somente político. Uma única tentativa de implantar a exigência de um concurso de provas para a seleção dos inspetores escolares – técnicos ou ambulantes – foi feita por meio da Lei n. 41 de 3/8/1892, no governo Afonso Pena, mas logo depois o critério político foi retomado. Durante muito tempo, os critérios políticos e o clientelismo é que determinavam a escolha desses profissionais, bem como a nomeação deles.

Apesar da importância atribuída ao trabalho do inspetor escolar, o desenvolvimento e a eficiência da inspeção técnica passaram por oscilações, como mostra o Presidente Artur Bernardes, em mensagem de 1919 (p. 33):

[...] a inspeção do ensino que tão bons resultados deu no princípio, está em franca decadência. Os cargos de inspetores regionais devem ser ocupados por moços, capazes de se moverem com facilidade e freqüência, de modo a cruzarem o estado em todas as direções, levando a toda parte a orientação e o estímulo, corrigindo as irregularidades e informando o governo sobre as necessidades das escolas, principalmente as mais afastadas, por precisarem de mais assistência técnica. Providos esses cargos sem esta cautela na escolha, o resultado foi limitarem-se os inspetores a visitas mais próximas e fáceis, ou acumularem-se na capital. Um grande número de escolas nunca recebeu a visita de um inspetor.

Essa afirmativa, que demonstra certa desorganização do sistema de inspeção no Estado, foi corroborada, na década de 1920, por mensagem do então Presidente de Minas Gerais, Fernando Mello Vianna, em 1925 (p. 79-80), ao lançar no seu governo uma campanha pela revitalização da inspeção do ensino:

O meu governo está praticando, no que respeita à inspeção do ensino, uma campanha de entusiasmo. Os inspetores escolares distritais, pelos motivos assinalados na mensagem do ano passado, descuidam-se, muitas vezes, dos seus deveres, de modo que à inspeção técnica vai cabendo, cada dia, uma atuação mais ampla, mais dilatada, para que o ensino não perca em crescimento e eficácia. Não basta, realmente, o trabalho mecânico e estreito de fiscalizar apenas. É preciso tocar de ideal a ação dos inspetores regionais. O seu papel é também instruir, animar, movimentar-se, deixando da sua passagem em cada localidade um motivo de confiança.

Mesmo assim, a única exigência mencionada pelo Regulamento de 1924, para ser um inspetor técnico regional era a capacidade moral e intelectual, mas a escolha continuava sendo feita por critérios políticos, não sendo exigida nenhuma formação específica para o cargo. O que significa que a verificação dessa capacidade dependia apenas do próprio governo. Nessa época, as visitas às escolas eram raras e interferiam muito pouco no trabalho das professoras. Docentes que atuaram nesse período, mencionadas por Lopes *et al.* (1986, p. 48),⁴⁵ e que trabalhavam nas pequenas cidades do Estado indicam algumas pistas para a compreensão do trabalho dos inspetores. Referindo-se ao trabalho de um inspetor técnico, na década de 1920, uma professora relata:

O inspetor no interior era a figura mais esquisita que eu conheci, na minha vida de professora do interior. Ele chegava, um dia, por acaso, procurava os políticos e depois ia no grupo escolar. *Também já ia para o grupo escolar sabendo a ficha que a gente tinha com os políticos.* (Grifo das autoras)

Quanto ao inspetor da cidade, que tinha funções administrativas, a mesma professora informou: “Esse nunca, nunca funcionou. Esse inspetor [...] como é que se chamava esse inspetor?”E acrescenta:

Ele era apenas para dar atestado para o diretor. O diretor dava atestado para os professores e o diretor recebia o atestado do inspetor. [...] Eu me lembro dele funcionando assim, agora a gente tinha muita consideração para com ele, porque essa pessoa de consideração... que merecia consideração. Era conhecida no arraial, então a gente sempre estava em contato com ele. Não que fosse no grupo *fiscalizar programa, nem coisa nenhuma. Ele nunca interferiu no grupo.* (LOPES *et al.*, 1986, p. 48, grifo das autoras)

Mas, ao que parece, na reforma Campos, os assistentes técnicos alcançaram as escolas. Documentos encontrados em arquivos escolares, referentes a esse período e início da década de 1930 – tais como *Termos de Visitas de Inspectores e Atas das Reuniões Pedagógicas* –, registram a presença constante desses profissionais nas atividades diárias, fiscalizando o trabalho, ensinando os professores. Outra professora, também entrevistada por Lopes *et al.*

⁴⁵ Essa pesquisa, da qual participei, foi realizada por quatro professoras do antigo Curso de Pedagogia do IEMG, que atualmente faz parte da UEMG. As entrevistas mencionadas estão no relatório de pesquisa enviado ao INEP/MEC, que financiou o projeto.

(1986, p. 50) e que iniciou seu trabalho em 1927, mostra a interferência dos assistentes técnicos no trabalho desenvolvido nas escolas:

O primeiro que foi, que eu tive contato com ele, foi um inspetor muito bom, me ajudou muito e até me ensinou certas dificuldades em matemática que eu tinha. Ele explicou para os alunos, eu não sei se ele percebeu o que era. Eu só sei que ele me orientou e me ensinou, dando aula para os alunos. Ele foi assim, uma pessoa muito boa, muito cordial. De modo que eu tive muito proveito com a visita dele. Mas outros que tiveram aqui, outros (pausa) inspetores que foram nessa linha de dureza, de procurar criticar e diminuir a pessoa, o professor [...].

Muitas reformas foram feitas no serviço de inspeção do Estado ao longo do tempo, mas a exigência de uma formação específica para a inspeção técnica surgiu somente com a reforma Francisco Campos (MOURÃO, 1962). Para controlar o trabalho desenvolvido nas escolas e também prestar assistência técnica aos professores, a reforma Campos criou o cargo de assistente técnico, que deveria substituir o de inspetor técnico, e sua formação deveria se dar na Escola de Aperfeiçoamento, criada também no bojo desse mesmo movimento, como parte das estratégias destinadas à efetivação das mudanças à época pretendidas.

2.3 Escola de Aperfeiçoamento: coluna mestra das mudanças

Espaço de formação daqueles que dirigiram e controlaram a implementação da reforma Francisco Campos – os assistentes técnicos, os formadores daqueles que participavam diretamente da implantação das novas práticas pedagógicas –, os professores e daqueles que também atuavam diretamente nas escolas – os diretores –, a Escola de Aperfeiçoamento participou da organização da reforma do ensino iniciada em 1927 (Decreto n. 8.987/1929).

Criada em 1929,⁴⁶ deveria formar cientificamente a elite educacional que iria ocupar os principais postos da hierarquia administrativa do sistema de ensino em Minas Gerais.⁴⁷ Os assistentes técnicos, focalizados nesse estudo, no desenvolvimento de seu trabalho deveriam visitar as escolas, orientando pedagogicamente os professores. Assim, em atendimento às exigências dos ordenamentos legais, divulgam o projeto elaborado, interpretando-o e traduzindo a metodologia difundida na Escola e a forma como deveria ser implementada. Dessa forma contribuíram ativamente para a institucionalização da reforma.

Francisco Campos considerava essa Escola o ápice do projeto iniciado há pouco mais de um ano, a instituição que faltava para completar toda a reforma. Na ocasião em que foi inaugurada, no dia 14 de março de 1929, em seu discurso, o Secretário do Interior refere-se àquele momento como um dos mais significativos de toda a reforma, “um dos mais memoráveis acontecimentos para a instrução pública mineira” (1930, p. 135). E acrescenta: “Aqui se encontra um dos bastiões da nossa defesa e da nossa preservação intelectual e moral. Uma das mais importantes colunas mestras do edifício da nossa cultura social e política é esta Escola” (1930, p. 140). Mesmo tendo sido a última instituição criada pelo projeto reformista do governo Antônio Carlos, já vinha sendo preparada pelo seu Secretário do Interior desde o início do Governo.

Na sessão de instalação do I Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas Gerais, realizado em maio de 1927, Francisco Campos já menciona essa necessidade de se criar uma instituição para a formação da elite educacional mineira, incluindo aqueles que deveriam se dedicar à inspeção técnica do ensino. Essa formação daria a competência necessária a esses profissionais, impulsionando o lado técnico da inspeção, colocando em primeiro plano, no exercício de suas funções, aquela apresentada como a mais significativa, qual seja, a de transmitir aos professores as instruções necessárias à execução de seu trabalho (REVISTA DO ENSINO, p. 457, maio/jun. 1927). Durante esse Congresso, quando foi debatido o tema “Inspeção Técnica”, ficou estabelecido, na Tese 1, que entre as exigências para ser inspetor regional, nome que era dado até então aos assistentes técnicos,⁴⁸ o candidato deveria ter o

⁴⁶ A Escola de Aperfeiçoamento foi criada em 1929 e extinta em 1946. Ao longo de seus 17 anos de funcionamento, formou 487 alunas mestras. (PRATES, 2000)

⁴⁷ Prates (1989) menciona entre os profissionais formados pela Escola as orientadoras técnicas ou professoras técnicas, mas só posteriormente esse cargo foi criado.

⁴⁸ O cargo de assistente técnico foi regulamentado no Decreto n. 7.970-A/1927.

diploma da Escola de Aperfeiçoamento. Até a conclusão do Curso da primeira turma de alunos da Escola, decidiu-se que a seleção dos assistentes técnicos seria feita por concurso.

No debate da Tese 2, que tratou da divisão administrativa do Estado para fins de fiscalização, mais uma vez é abordado o aspecto técnico, mesmo sendo de forma indireta. Segundo o relator da proposta, “correspondendo a cada uma (divisão administrativa) um inspetor chefe” (REVISTA DO ENSINO, n. 22, p. 498, 1927), considerando-se “o inspetor regional como assistente técnico, como deve ser”, a divisão existente em 33 circunscrições literárias seria insuficiente. A tarefa do assistente técnico exigiria maior dedicação e tempo despendido nas escolas, exigindo um maior número de profissionais. O relator sugere que o Estado seja subdividido em dez zonas literárias, sendo cada uma delas fiscalizada por um inspetor-chefe. Por sua vez, cada uma dessas seria dividida em seis distritos literários que seriam fiscalizados por seus respectivos inspetores regionais. Esta proposta não foi aprovada, sendo definido que seria mantida a divisão administrativa do Estado em 33 circunscrições literárias.

O acesso aos conhecimentos elaborados e divulgados pela Escola transformou-se em condição para que quaisquer candidatos concorressem e fossem nomeados para os referidos cargos. Conforme o previsto no art. 3º do mesmo decreto: “só poderão concorrer e ser nomeados professores dos vários cursos das escolas normais oficiais, os assistentes técnicos, diretores de grupos escolares e professores das classes anexas das escolas normais portadores de diplomas de conclusão do curso da Escola de Aperfeiçoamento”. (Decreto n. 8.987, de 22 de fevereiro de 1929, Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento)

A partir do momento em que a primeira turma se formou, o diploma conferido pela Escola passou a ser um requisito para aqueles que desejassem ocupar os cargos mencionados, como mostra o artigo citado. Como exemplo da exigência de formação para o cargo de diretora, cita-se a informação de uma antiga professora⁴⁹ do Grupo Escolar Assis das Chagas,⁵⁰ que, ao relatar sua vida profissional, mencionou a impossibilidade de ser diretora de um Grupo

⁴⁹ A professora mencionada foi entrevistada anteriormente para uma pesquisa da qual participei, realizada na FAE/UEMG: “Políticas públicas e a organização do sistema de ensino elementar: Minas Gerais, décadas de 1920 e 1930”.

⁵⁰ O Grupo Escolar Assis das Chagas foi o primeiro grupo noturno criado na cidade, dirigido a meninos e trabalhadores. Foi também o único que não recebeu o nome de um mineiro ou brasileiro ilustre e funcionou no mesmo prédio do grupo Olegário Maciel. Atas localizadas nos arquivos desse último grupo mencionado, relatam as reuniões que eram realizadas nas salas desse grupo. Encontra-se em andamento uma pesquisa de doutoramento, intitulada *O Ensino Noturno Mineiro: a constituição das políticas para a educação do adulto em Belo Horizonte (1897-1947)*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da FaE/UFMG por Vera Lúcia Nogueira em que focaliza Grupo Escolar Assis das Chagas.

Escolar em Belo Horizonte. Apesar de ter o diploma de conclusão do Curso Normal, ter sido vice-diretora, como ela mesma disse, ficou impossibilitada de assumir a direção por não ter condições de freqüentar a escola. Uma família numerosa e problemas na visão impediram-na de atender às exigências da referida Escola: não tinha tempo disponível para permanecer os dois turnos exigidos, e nem condição de ler o que era necessário.

Na reforma Mello Vianna (1924), que antecedeu a reforma Francisco Campos, os inspetores técnicos regionais eram considerados “agentes de confiança do governo”, não sendo exigida nenhuma formação específica para o cargo. Entretanto, ainda na vigência da reforma de 1924, poucos dias antes da publicação do Decreto n. 7.970-A/1927, que criou o cargo de assistente técnico, instituindo-lhe a exigência da habilitação específica, a Diretoria de Instrução publicou um edital de concurso para o “provimento de lugares de inspetores técnicos do ensino público primário”, antecipando a proposta de exigência de formação específica ou realização de concurso, como previsto no I Congresso de Instrução Primária do Estado.⁵¹

Mais tarde, o governo do Estado promoveu novo concurso, desta vez para o cargo de assistente técnico. Iniciado em abril de 1928,⁵² entre os 58 candidatos inscritos, somente 19 foram aprovados.⁵³ Por ordem de classificação os aprovados foram: Oscar Arthur Guimarães, José Maria Paradas, Levindo Furquim Lambert, Aderbal Alvarenga, Salvador Pires Pontes, João Resende da Costa, José Emygdio de Lima, José Albano de Moraes, José Américo da Costa, Aimoré Dutra, Rafael Grisi, Luiz de Paula Ducca, Dantelmo Prazeres, Otílio Gonçalves, Zembla Soares de Sá, Emanuel Brandão Fontes, Jair Guimarães de Paula, José Raimundo Neto, Abel Fagundes.⁵⁴ (REVISTA DO ENSINO, jun. 1929)

Foram promovidos, também, dois cursos intensivos de aperfeiçoamento para os assistentes técnicos:

⁵¹ MINAS GERAIS. 2 out. 1927, p. 23.

⁵² MINAS GERAIS. 21 abr. 1928. O jornal publicou que as provas escritas seriam iniciadas no dia 23.

⁵³ A *Revista do Ensino* publicou a notícia da realização desse concurso, informando que tinham sido inscritos 58 candidatos; 2 não puderam ser inscritos por contarem mais de 36 anos; 2 desistiram. Dos 54 restantes 5 não compareceram à prova de português sendo eliminados. Entre os que concorreram às provas de Português, Aritmética e Francês, dos quais somente 19 foram habilitados e com direito às provas práticas. (REVISTA DO ENSINO, jun. 1929)

⁵⁴ Entre os aprovados nesse concurso realizado em 1928, J. Albano de Moraes, Adherbal de Alvarenga, Abel Fagundes, José Raimundo Netto, Oscar Arthur Guimarães, Aimoré Dutra e Levindo Lambert publicaram artigos na *Revista do Ensino* em 1929 e 1930, como poderá ser observado no próximo capítulo.

Promovi dois cursos intensivos de aperfeiçoamento para os assistentes técnicos, que estão estimulando e orientando, com entusiasmo, o movimento pedagógico no interior. [...] Além do curso especial que tiveram os assistentes técnicos e o que normalmente se verifica na Escola de Aperfeiçoamento. (CAMPOS, 1930, p. 247)

A composição do corpo docente da Escola de Aperfeiçoamento expressa o significado que lhe foi atribuído na reforma Francisco Campos. No início de seu funcionamento incluía professores europeus formados nos grandes centros educacionais dedicados aos novos métodos de ensino e professoras mineiras que estudaram nos Estados Unidos, na Universidade de Colúmbia, no Teacher's College. Naquela época, a Universidade de Columbia era famosa por ser um grande centro de estudo da educação. Entre seus professores estiveram Kilpatrick e Dewey, estudiosos e divulgadores da Escola Ativa. As professoras enviadas a essa Universidade foram: Alda Lodi, Amélia de Castro Monteiro e Lúcia Monteiro de Castro (mais tarde, Lúcia Casasanta),⁵⁵ que participaram do corpo docente durante todo seu funcionamento. Lúcia Casasanta e Alda Lodi permaneceram até mesmo depois que foi criado o Curso de Pedagogia, do qual foram diretoras. Outro brasileiro que também estudou fora do País e participou do corpo docente foi Renato Eloy Andrade, que ensinou Educação Física, tendo sido substituído, quando faleceu, por Guiomar Meireles Becker. Essa professora também permaneceu na escola até o final da existência da escola.

Entre os pedagogos que mais influenciaram a reforma Francisco Campos está John Dewey. Percebia a educação como um instrumento de mudança social e defendia que, nas escolas, deveriam ser criadas sociedades como as que se desejava realizar e, formando os alunos de acordo com esse modelo, seria possível modificar gradualmente os principais aspectos da sociedade, aperfeiçoando-a. Vale ressaltar aqui o pensamento do reformador mineiro que, como Dewey, via a escola como instrumento de educação da sociedade:

[...] a escola, como instrumento educativo, não se limita apenas à transmissão passiva, senão que transmite corrigindo, retificando, aperfeiçoando e melhorando, de onde a sua influência sobre a sociedade, cujas tendências e aspirações inculca às crianças não sob a forma vaga e impalpável do ideal, senão sob a forma de hábitos, costumes, regras de vida

⁵⁵ Alda Lodi era professora das classes anexas da Escola Normal, Amélia de Castro Monteiro, vice-diretora do Grupo Silviano Brandão, e Lúcia Monteiro de Castro, professora do Grupo Barão do Rio Branco (SOUZA, 1984). Essas professoras pertenciam a tradicionais famílias mineiras. Duas outras professoras que participaram do grupo não trabalharam na Escola de Aperfeiçoamento.

e disciplina da inteligência e da vontade. Eis como a escola, de dependência e de instrumento ao serviço da sociedade passa a educadora da sociedade, cujos processos assimila para transmiti-los retificados e melhorados. (CAMPOS, 1930, p. 14)

A sociedade seria aperfeiçoada atingindo a democracia, que, como acreditava Dewey, supunha uma sociedade homogênea e sem classes. Nessa sociedade, o mérito, resultado de desenvolvimento das potencialidades de cada um, por meio de um processo educativo e que visasse a fins sociais, teria prioridade (PRATES, 1989). Essa mesma autora destaca que, para esse educador americano, o método tinha uma função primordial. Havia princípios, valores e conhecimentos necessários e para ensiná-los havia formas adequadas.

Na Escola de Aperfeiçoamento, as professoras mineiras enviadas à Universidade de Columbia responsabilizaram-se por cinco metodologias de ensino: a metodologia geral, e as específicas, relacionadas ao curso primário.⁵⁶ Os tipos de métodos, ou procedimentos, eram relacionados com a escola ativa ou escolas novas. Constavam do currículo as seguintes matérias: “Pedologia, Metodologias, Desenho e Modelagem e Educação Física durante o primeiro ano; Psicologia Experimental, Metodologias, Desenho e Modelagem, Princípios Gerais de Ensino envolvendo legislação escolar de Minas Gerais e Noções de Direito Constitucional, Educação Física no segundo” (SOUZA, 1984, p. 38-39). Foi introduzido o uso da pesquisa no sentido de tornar o aprendizado interessante. Como mostra Alda Lodi, havia uma preocupação básica – a criança. “Pretendia-se agora torná-la um elemento ativo, colaborador, que dialogasse e pesquisasse” [...] Os novos processos de ensino colocavam problemas para levar o aluno à reflexão. E a escola não permanecia mais entre quatro paredes”. (SOUZA, 1984, p. 40)

A Metodologia Geral dedicava-se ao ensino do conceito de escola, qual a sua função, a natureza humana e as noções sobre a aprendizagem. Era essa disciplina que estudava os métodos de ensino. As metodologias específicas ensinavam os conceitos científicos básicos necessários a essas áreas e os métodos adequados a cada uma delas, sempre com a preocupação de utilizar os processos ativos, “a experiência com o ‘real’”. (PRATES, 2000, p. 77)

⁵⁶ No ensino das metodologias, Amélia de Castro Monteiro lecionou Metodologia das Ciências Naturais e Atividades Extracurriculares; Benedita Valadares, Metodologia da História e Geografia; Alda Lodi, Metodologia da Matemática; e Lúcia Casasanta, Linguagem e Sociologia. (SOUZA, 1984)

Casasanta relata, em entrevista a Souza (1984), que as especializações das professoras enviadas aos Estados Unidos foram decididas pouco antes de se inscreverem nos cursos da Universidade.

Como cada qual tinha suas tendências, pelo trabalho desenvolvido no Brasil, conta Lúcia, não houve dificuldades. Por ordem de idade e em conversa aberta no grupo, foram escolhendo as suas áreas, e, quanto a mim, não havia opção (era a mais nova...): fiquei com a metodologia da Língua Pátria. (CASASANTA, *apud* SOUZA, 1984, p. 31)

Na formação integral do indivíduo – corpo e espírito –, o aspecto físico não poderia ser descuidado. Daí a importância da Educação Física, tanto para a formação física e corporal das alunas quanto o estudo teórico da área. A área de Artes procurava desenvolver a criatividade da aluna e a técnica necessária à preparação de material didático. O currículo incluía, ainda, a Socialização, que devia mostrar e colocar em prática o caminho em direção à sociedade democrática, mas ordenada hierarquicamente. Era essa disciplina que discutia e planejava a introdução no ambiente escolar do Auditorium, dos clubes, jornais, excursões, dramatizações. Os documentos localizados nas escolas, como os *Termos de Visitas*, as *Atas das Reuniões Pedagógicas*, documentos elaborados pelas diretoras, comprovam a importância dessas atividades nas escolas, como será indicado no capítulo seguinte. O ensino da Psicologia foi desenvolvido por Helena Antipoff.

Entre os docentes europeus, alguns ficaram por um tempo determinado: Theodore Simon, Léon Walter (Psicologia) e Mme. Artus Perrelet. Helena Antipoff e Jeanne Louise Milde permaneceram durante toda a existência da Escola, chegando a adotar a nacionalidade brasileira. Theodore Simon era um médico francês, professor da Universidade de Paris e diretor da Colônia de Alienados e Anormais, de Perry-Vandeuise. Foi auxiliar de Alfred Binet, criador dos primeiros testes de medida da inteligência humana e organizador das primeiras escalas métricas de determinação da idade da criança. Esses dois pesquisadores dedicaram-se à Pedagogia Experimental desenvolvendo pesquisas sobre leitura, escrita e ortografia (CAMBI, 1999, p. 582). Um trabalho de ambos, *Testes para a medida do desenvolvimento do desenvolvimento da inteligência nas crianças* (1929), foi publicado pela “Biblioteca de Educação”, organizada por Lourenço Filho e editada pela Companhia Melhoramentos.

Léon Walter (Psicologia), também era médico, trabalhava com Claparède no Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra. A Suíça, naquela época, era um centro pedagógico importante. Claparède e seus assessores dedicavam-se ao estudo das necessidades e dos interesses das crianças – a chamada Pedagogia Funcional. Para eles a atividade infantil era estimulada por necessidades e interesses. A atividade voltava-se para a parte lúdica, que se transformava em trabalho. Também do Instituto Jean Jacques Rousseau, voltada para as artes plásticas, Mme. Artus Perrelet, que, como os demais, ficou por um curto período. (PRATES, 1989)

Helena Antipoff (Psicologia) também assessora de Claparède, veio mais tarde em substituição ao professor Léon Walter. Jeanne Louise Milde (Desenho e Modelagem), professora da Academia de Belas Artes de Bruxelas, embora jovem já era uma escultora conhecida quando veio para Belo Horizonte. Essas professoras permaneceram durante toda a existência da Escola. Helena Antipoff nasceu na Rússia e fez sua formação universitária em Paris e Genebra. Em Paris trabalhou com Theodore Simon, que havia sido assistente de Alfred Binet, tendo trabalhado do grupo de estudos que verificou os resultados da escala Binet-Simon, escala métrica de medida da inteligência (DIAS, 1995). Em Genebra, foi aluna e colaboradora de Claparède no Instituto Jean Jacques Rousseau. Foi ela quem implantou o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. Campos (2003) lembra que Antipoff participou do primeiro grupo de professoras que trabalhou na “Maison des Petits”, escola experimental anexa ao Instituto Rousseau, na qual os novos métodos educativos que resultaram na proposta da Escola Ativa. Como lembra essa última autora citada, esse Instituto, na época, participou ativamente do movimento de renovação educacional.

D. Helena, como ficou conhecida em Belo Horizonte, fundamentou seu trabalho, principalmente, em Claparède e sua “concepção funcional da educação. Tal teoria envolve a relação e o ajustamento perfeito entre os meios e fins da educação”. Para esse psicólogo o ensino da criança só teria valor “quando integrado num circuito dinâmico, unindo a ação à satisfação de um problema de adaptação”. Competia ao conhecimento, para esse psicólogo, a tarefa de ajustar os atos humanos a seus propósitos. Por isso os educadores deveriam procurar “o núcleo natural da atividade da criança, os seus interesses mais profundos”. Dias (1995), acrescenta ainda que, para Claparède, a educação funcional pretendia que a atividade da criança fosse estimulada, opondo-se ao ensino passivo. Na chamada Escola Ativa, o ensino deveria ser adequado às particularidades de cada educando, o que não significa que seja

individual, mas que ofereça opções diversificadas, atendendo aos interesses de cada um. Claparède recomendava, ainda, que o ensino deveria ser atraente, por meio do jogo. Para ele, um programa educativo seria bem-sucedido passando do jogo para o trabalho, ação que seria suscitada pelo interesse do aluno. Nesse sentido é que Antipoff também se referia ao trabalho escolar, isto é, como preparação para o trabalho (DIAS, 1995, p. 26). Psicóloga e educadora, exerceu grande influência na Escola de Aperfeiçoamento, que repercutiu na educação mineira.

A disciplina Psicologia partia de sua própria história, do seu desenvolvimento, os conceitos básicos e os fenômenos psíquicos que lhe eram relevantes, tais como sensação, percepção, interesses, incluindo a motricidade e sua importância para o educador. Seu estudo oferecia os fundamentos para a construção de uma escola ativa, dos projetos das escolas novas. Segundo Prates (1989), eram explorados os ramos da Psicologia Racional e a Experimental. A personalidade era estudada pela Psicologia Individual, que abrangia a hereditariedade, a vontade, o ambiente social, a vida familiar, como mostra a autora. A Psicologia estudava também a Estatística, uma vez que se dava grande importância à mensuração, à utilização da psicometria. A Biologia investigava os seres inanimados e os seres vivos, bem como o ser humano, incluindo suas características, especialmente a infância.

Essa intenção de convidar professores estrangeiros já havia sido mencionada no I Congresso de Instrução Primária, gerando controvérsias, mas os participantes deixaram a decisão para a administração do ensino, que deveria verificar a conveniência desse convite. Para o governo mineiro, a vinda desses professores era uma forma de dar notoriedade à Escola de Aperfeiçoamento, dando destaque e visibilidade ao seu projeto, aos modernos métodos de ensino. Por outro lado, a imprensa da época criticou severamente a contratação desses estrangeiros, levando em conta a despesa feita.

Moacyr Andrade (1964b) escritor, jornalista, membro da Academia Mineira de Letras, considerado o mais antigo cronista da capital, no romance *República Decroly*, já mencionado, em que enfocou a Escola de Aperfeiçoamento, teceu comentários a respeito das despesas com a vinda de professores estrangeiros. Esse livro, considerado um *best-seller* para a época, segundo informações da editora, vendeu 1.200 exemplares em apenas dez dias. Antes mesmo de sua publicação, esse livro gerou polêmica: em sua divulgação, era anunciado como a “história de uma professorinha ingênua do interior que foi para a capital, matriculou-se no Pedagogium e conheceu o amor...” (ANDRADE, 1964, p. 207-208)

Escola de nível pós-normal foi a primeira instituição do gênero implantada no Estado e também no País. Esse dado era constantemente destacado pelo governo mineiro. Anteriormente, em dois momentos, escolas semelhantes já haviam sido criadas em Minas Gerais, mas não entraram em funcionamento. O primeiro Presidente do Estado que mencionou a possibilidade de criação de uma Escola Normal superior foi João Pinheiro, em 1906, com a Lei n. 439. Referindo-se a essa escola, Reis Filho (1981, p. 37) lembra que “até por volta de 1870 a legislação do ensino brasileiro era fortemente modelada pela França”.

Na mensagem enviada à Assembléia Legislativa, em 1925, o Presidente do Estado de Minas, Mello Vianna, informava:

Como coroamento do ensino normal e para formar técnicos especialistas, tais como diretores de grupos, inspetores de ensino, etc., a reforma cuidou da criação da escola normal superior, instituto fadado a operar uma salutar transformação na mentalidade do nosso magistério.

A reforma estabeleceu, pois, que o ensino normal será ministrado por uma escola normal modelo, por escolas regionais oficiais, sob a forma de externato, por duas escolas particulares equiparadas e por uma escola normal superior.

Penin (2001), em estudo sobre a formação dos professores e as universidades, apresenta uma retrospectiva da criação das instituições formadoras de docentes no País, desde as primeiras escolas normais, não indicando nenhuma instituição de formação de professores em nível pós-normal como foi a Escola de Aperfeiçoamento. Apenas na década de 1930 houve o surgimento de cursos de nível superior para a formação de professores. Em 1932, o Instituto de Educação do Distrito Federal, criado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, no Rio de Janeiro, capital do País, elevou a formação de professores ao nível superior. Em São Paulo, em 1931, a Escola Normal da Praça foi transformada em instituto pedagógico e nele foi criado o curso de aperfeiçoamento para preparar tecnicamente inspetores, delegados de ensino, diretores de estabelecimentos e professores do curso normal (PENIN, 2001). Portanto, só após a criação e a instalação da Escola de Aperfeiçoamento em Minas Gerais.

Como é possível perceber, o governo mineiro criou uma escola de nível pós-normal, pois pretendia que a elite educacional fosse formada de acordo com os mais modernos princípios científicos e metodológicos. Com esse objetivo, trouxe professores da Europa para lecionar

em Minas Gerais e enviou professoras brasileiras para estudar nos Estados Unidos, na Universidade de Columbia. Entretanto, ao mesmo tempo em que procurava implementar métodos avançados, contraditoriamente exigia das alunas um comportamento exemplar, de acordo com os padrões de uma sociedade onde predominava o tradicionalismo e a Igreja Católica exercia uma grande influência.

A influência da Igreja na própria Escola foi muito forte: o primeiro diretor, Lúcio dos Santos, era um líder católico. Sua escolha foi uma estratégia do governo Antônio Carlos, procurando reduzir a desconfiança dos católicos em relação ao conhecimento transmitido na Escola. O governo foi cumprimentado pela imprensa católica pela escolha desse primeiro diretor. Quando deixou a direção, Lúcio dos Santos foi substituído por Amélia Monteiro de Castro, católica praticante, como diz Prates (1989), e rígida em relação aos princípios morais.

As professoras mineiras que pertenciam ao corpo docente também se submetiam ao controle da Igreja. Lúcia Casasanta relatou, em entrevista concedida a Souza (1984), que, como todas as professoras eram católicas, quando decidiram estudar Filosofia Educacional solicitaram ao Arcebispo que indicasse um professor de Filosofia Católica, tendo sido indicado um sacerdote. Minas, segundo Peixoto (2004, p. 272), foi um dos mais fortes redutos da religião católica no País, o que levou o governo Antônio Carlos a buscar seu apoio político.

A presença constante da Igreja em Minas e sua influência política foram relatadas por Pedro Nava (1981, p. 211-212), quando em suas memórias mostra como em uma cidade do interior do Estado a força da Igreja era tão grande que decidia a vida das pessoas:

- Então, decidi mesmo ficar no Desterro, hem?
- Tenho vontade...
- Já foi visitar o senhor Bispo?
- Não. Não o conheço pessoalmente nem sou católico praticante e assim não me achei obrigado.
- É? Como assim? Você vai me permitir uma opinião. No Desterro não há questão de alguém achar ou não achar que está obrigado a isso ou aquilo. A cidade é quem sabe a que cada um de nós está obrigado, digamos comprometido, forçado a fazer e a pensar. Até do que gostar. Aqui todos que querem um lugar ao sol têm de entrar para o Clube do Desterro – dancem ou não dancem; para o Círculo do Tiro – cacem ou não cacem; e têm de visitar o senhor Bispo, ser irmão de opa e tocha, ir às missas dominicais da Matriz. Não digo sejam ou não sejam crente – ou praticantes, segundo sua expressão – porque a última alternativa é simplesmente inadmissível no nosso meio – ou melhor, em certa classe do nosso meio. Pense nisso.

Essa forte influência da Igreja em toda a sociedade e a rigidez do regulamento da Escola de Aperfeiçoamento contrastavam com o corpo docente formado por professores que haviam estudado nos centros mais avançados da época e que trouxeram, assim, métodos e práticas de ensino considerados os mais modernos.

Provenientes de todo Estado, suas alunas, quando retornassem a suas cidades e municípios deveriam implantar as propostas pedagógicas, fundamentadas cientificamente, difundindo as idéias e técnicas, reorganizando o trabalho educativo de suas escolas de acordo com os novos princípios e métodos científicos divulgados pela Escola. Para ser aluna da Escola de Aperfeiçoamento, o Regulamento (Decreto n. 8.987/1929, art. 2º, letra *d*) exigia que a aluna tivesse procedimento e conduta irrepreensíveis. Por isso, a própria Escola decidiu exigir da candidata três atestados de idoneidade moral: um deveria ser dado por uma autoridade religiosa de sua cidade, outro, pelo juiz e um terceiro pela diretora da escola onde a professora trabalhava. (PRATES, 1990)

Além disso, era grande o controle sobre as alunas. Professoras, ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento que deixaram registradas em suas autobiografias lembranças desse momento mostram as exigências feitas pela Escola. Como relata Arreguy (1958, p. 81-82):

o horário era apertadíssimo: devíamos chegar às 7 horas da manhã e sair às 5 da tarde. Havia murmurações de várias espécies: umas achavam humilhação sermos argüidas e fazermos trabalhos escritos como alunas; outras não suportavam as aulas em francês. Houve choques tremendos nas aulas de desenho e modelagem de Mme. Artus. O regulamento interno da Escola era discutido sobre todos os aspectos e sempre com espírito de revolta. O almoço obrigatório era considerado um crime [...]. O descontentamento lá estava sempre à espera de uma oportunidade para explodir.

Conforme relembra ainda Arreguy (1958), em suas memórias, ser aluna da Escola de Aperfeiçoamento já era uma distinção: foi indicada pela diretora, o que deveria aumentar sua responsabilidade ao voltar para o trabalho no grupo escolar. Suas lembranças desse tempo já indicam a disciplina prevista no regulamento de Francisco Campos, pelo controle rígido imposto às alunas-mestras, a tensão, nas suas próprias palavras: “o descontentamento lá estava sempre à espera de uma oportunidade para explodir”. (1958, p. 82)

Percepção semelhante foi transmitida por Marta Nair Monteiro⁵⁷ (1991) que lembra o rígido regulamento da Escola, onde não existia repetência, e, como se isso não bastasse, as alunas mestras, professoras com pelo menos dois anos de exercício, deveriam usar uniforme. “Passei a levar vida de colegial”, desabafa Arreguy (1958, p. 78). Fica assim a impressão de que a Escola de Aperfeiçoamento foi extremamente eficiente na estratégia de implementação da reforma. É possível perceber também a importância da escola como um espaço de sociabilidade, um local de aprendizagem e de trocas intelectuais.

Os métodos adotados pelos professores em suas aulas eram os mais modernos, incentivando a pesquisa. Nas salas de aula as alunas eram incentivadas a participar. Foi criada uma escola anexa para as alunas mestras observarem e avaliarem os métodos e as técnicas utilizados. Por outro lado não podiam transgredir as exigências: não era permitido entrar depois do horário, eram obrigadas a almoçar na escola. Essas exigências constituíam o aspecto nuclear da formação que a reforma Campos desejava: capacidade para transmitir os conhecimentos exigidos, mas um comportamento conservador, em conformidade com as normas sociais.

O governo Antônio Carlos pretendia modernizar a sociedade, mas sem abalar as estruturas sociais. Nesse sentido é que a formação dos professores tinha caráter estratégico. A aparente ambigüidade na formação, a exigência de um comportamento modelar de acordo com os rígidos princípios religiosos e um conhecimento fundamentado nos modernos métodos científicos permitiram a formação de um profissional que levasse às escolas conhecimentos com técnicas avançadas, mas exigia-se um comportamento conservador.

Como é possível observar, o estudo da criação da Escola de Aperfeiçoamento, de seus objetivos, de seu currículo e de seu funcionamento contribui para a compreensão do seu significado para a educação mineira no contexto da reforma Francisco Campos. Os objetivos da Escola e a formação daqueles que iriam dirigir a implementação da reforma já indicavam a importante tarefa a ela reservada. Ela foi também o local precípuo de discussão e divulgação das idéias do movimento de escolas novas na reforma Francisco Campos. Nesse sentido, Gomes (1993), referindo-se à importância desses locais de sociabilidade, chama atenção para o fato de que são importantes espaços de divulgação, de troca de idéias e de convivência de fundamental relevância para o estudo e a compreensão da produção e disseminação de novas

⁵⁷ Ex-aluna da Escola de Aperfeiçoamento, foi professora primária, presidiu a Associação dos Professores Públicos (APPMG), Associação dos Professores Públicos Aposentados, tendo sido a primeira mulher que se elegeu deputada estadual em Minas Gerais.

idéias. A Escola de Aperfeiçoamento contribuiu para dar visibilidade e difundir as idéias propostas.

As especificidades que cercaram a concepção e a organização da Escola de Aperfeiçoamento denotam a importância atribuída à formação dos profissionais da educação como estratégia para a implantação e a implementação da reforma, com destaque especial para a formação dos assistentes técnicos, dado o papel a eles atribuído nesse contexto, como mediadores entre as propostas defendidas pelo governo e o trabalho pedagógico efetivamente desenvolvido pelas escolas. Essa formação era, sem dúvida, considerada o suporte das mudanças pretendidas, e a Escola de Aperfeiçoamento constituía-se a viga mestra do projeto reformista, uma vez que, pela formação dos profissionais, segundo os novos métodos pedagógicos, possibilitaria a consolidação das novas propostas educacionais.

3 SABERES EDUCACIONAIS EM CIRCULAÇÃO: A ATUAÇÃO DOS ASSISTENTES TÉCNICOS

3.1 Assistentes técnicos em *Revista*

Observando com cuidado a aplicação de novos métodos de ensino e procurando propagar os mais recentes, os inspetores têm ensejo de observar como vai sendo feita tal aplicação, que resultados bons ou maus está produzindo, quais os defeitos na compreensão e na prática de tais métodos. Dessa colheita continuada e laboriosa de observações de experiências e de lições da vida verdadeira da escola – muito tem lucrado o ensino porque renova os seus processos, adquirindo novos e corrigindo ou expelindo os antigos. (REVISTA DO ENSINO, p. 29, 1930)

Esse fragmento de um artigo publicado na *Revista do Ensino* pela Inspetoria-Geral da Instrução mostra o que era esperado do trabalho dos assistentes técnicos: deveriam levar às escolas os novos métodos de ensino sem descuidar da forma como estavam sendo aplicados, corrigindo o que fosse necessário, observando o trabalho realizado, contribuindo para a institucionalização da reforma. No bojo desse processo, fiscalizavam e controlavam as atividades escolares.

Isso não significa que suas orientações foram sempre seguidas, como mostram documentos localizados nas escolas. Nos *Termos de Visitas* do Grupo Escolar Mariano Abreu, a assistente técnica pediu reiteradas vezes à direção da escola que fosse feita uma lista com os materiais pedagógicos existentes na escola “para divulgação” entre os professores, indicando a importância de sua utilização para trabalho intuitivo e concreto. Essa solicitação foi feita diversas vezes, no período de 1932 a 1937, o que sugere a resistência de alguns professores em aceitar as mudanças e a impossibilidade da sua imposição pela direção da escola. Outro tema presente nos documentos escolares localizados nas escolas e que mostra a tensão existente entre os assistentes técnicos e os professores é a importância e a frequência da realização dos auditórios. Pelo que foi possível perceber nas Atas de Reunião dos Professores

do Grupo Escolar Noturno Assis das Chagas, a assistente técnica ou a orientadora técnica estavam sempre mencionando o valor dessa atividade e como devia ser realizada. Nesse mesmo livro de Atas, no dia 10 de outubro de 1934, está anotada uma “crítica construtiva ao auditório realizado”.

Os temas apresentados na *Revista do Ensino*, tanto pelos assistentes técnicos como por outros autores, também permitem supor que havia certa tensão na implementação das orientações impostas na reforma Campos, uma vez que alguns foram abordados diversas vezes, sugerindo a necessidade de convencer os professores de sua importância. Entre estes constavam: a pertinência da realização de testes para classificação de alunos e a organização das classes; a questão do horário, incluindo sugestões de como organizá-lo, e o uso da biblioteca. Nos 19 artigos publicados pelos assistentes técnicos em 1929 e 1930, 3 são dedicados à importância do preparo do caderno de lições, sendo que um deles foi escrito por um assistente técnico, um diretor de escola e um professor.⁵⁸ A necessidade da organização do mesmo caderno está registrada também nos relatórios dos assistentes técnicos.

A *Revista do Ensino*, uma estratégia utilizada para a divulgação da reforma Campos, foi um importante veículo na formação dos professores, incluído o interior do Estado, pois ela deveria ser enviada a todas as escolas públicas estaduais, da capital e do interior. A participação dos assistentes técnicos também foi intensa nessa *Revista*, publicando artigos que divulgavam a reforma e procuravam atender aos interesses, às necessidades e às dificuldades observadas nas escolas em relação ao entendimento e à utilização dos conceitos e idéias defendidas pela reforma, por parte dos professores.

Criada no governo do Presidente Afonso Pena pelo art. 325 da Lei n. 41, de 1892, a *Revista* deveria ser editada quinzenal ou mensalmente e pretendia ser um instrumento jurídico-administrativo de informação e defesa dos professores, reproduzindo atos oficiais de interesse de todos os funcionários do ensino, além de servir-lhes como espaço de defesa, sempre que se sentissem prejudicados por algum ato do governo. Propunha-se, também, a divulgar o conhecimento pedagógico moderno (PRATES, 1989). Nesse momento inicial, a redação e a revisão da *Revista* competiam a “um professor do Ginásio, da Escola Normal ou da Escola de

⁵⁸ CUNHA, Maria Luíza Almeida “Caderno de Preparo de Lições”, *Revista do Ensino*, 1929/jan. de 1929, p. 61-64; F.F. “Não preparou a Lição”, *Revista do Ensino*, fev. 1930, p. 86; “Caderno de Preparação das Lições – Três opiniões”. (COSTA, Firmino; RIBEIRO, Plínio; CÉSAR, Ramos. *Revista do Ensino*, p. 17-28, mar. 1931)

Farmácia” da antiga capital, Ouro Preto, com gratificação mensal de 1.000\$000 (LINHARES, 1995, p. 231). Em 1893, essas disposições foram repetidas no Decreto n. 655, momento em que foi publicado o regulamento das escolas e instrução primária. Segundo esse mesmo autor não chegou a ser publicada nessa época. Divergindo de Linhares (1995), Biccás (2001) considera que foram publicados três números,⁵⁹ mas o impresso não teve continuidade nesse momento. A suspensão da publicação, segundo essa autora, pode ser explicada pela incerteza política dos primeiros anos após a Proclamação da República. Em Minas, nos três primeiros anos, o Estado foi governado por nove presidentes⁶⁰ e, nesse período, ainda ocorreu a construção e a mudança da capital do Estado, inicialmente chamada “Cidade de Minas”, que mais tarde veio a se chamar Belo Horizonte.

A *Revista do Ensino* voltou a circular em 1925,⁶¹ no governo Mello Vianna, mensalmente, após passar por completa reformulação. O diretor de Instrução seria o responsável pela publicação, cargo que se transformou, em 1927, no de Inspetor Geral da Instrução.⁶² O Decreto n. 6.555/1924 determinava que sua finalidade era “orientar, estimular e informar pessoas interessadas no ensino” (Decreto n. 6.655/1924, art. 479), especialmente os professores. Para eles era dirigida também uma parte doutrinária – pequenos trabalhos e artigos extraídos de outros periódicos nacionais ou estrangeiros. Entre os artigos publicados, nesse momento, já é possível encontrar aqueles que se referem ao movimento das escolas novas. Como o artigo publicado em 1926, por Maria Luíza de Almeida Cunha, que mais tarde foi assistente técnica: “Impressões sobre métodos de ensinar – no método Decroly a escola é mais um laboratório da vida do que uma sala de conferências. A criança, vivendo e agindo aprende a agir e viver” (REVISTA DO ENSINO, n. 10). Uma das características dessa fase eram títulos longos, como o desse artigo, possivelmente para despertar o interesse dos professores. A *Revista* incluía, também: trabalhos de funcionários do ensino considerados de interesse; relatórios dos inspetores técnicos regionais, a juízo do diretor de instrução; uma

⁵⁹ A autora informa que não conseguiu localizar esses exemplares.

⁶⁰ “Antônio Olinto dos Santos Pires; José Cesário de Faria Alvim; João Pinheiro da Silva; Crispin Jacques Bias Fortes, Domingos José da Rocha, Frederico Augusto Álvares da Silva, Antônio Augusto de Lima; Eduardo Ernesto da Gama Cerqueira e Afonso Augusto Moreira Pena”. (BICCAS, 2001, v. 1, p. 28)

⁶¹ Segundo Linhares (1995, p. 233), em relação ao formato, a *Revista* media 24x18 e, em seguida, 17x11. Esse autor informa ainda: “Até o número 9, de dezembro de 1925, era distribuída como suplemento do *Minas Gerais*, de acordo com o art. 486 do Decreto n. 6.655, e depois em fascículos avulsos. Teve vários cabeçalhos, sendo o mais elegante e de melhor aparência justamente o usado até o número 9, citado. Quanto à periodicidade, foi mensal, bimensal e até semestral. A numeração de páginas era contínua, por ano, e depois por volume”.

⁶² Em 1934 foi feita uma nova modificação na direção da *Revista*, que passou a ser dirigida pelo auxiliar técnico do Secretário da Educação e diretor da *Revista do Ensino*. (LINHARES, 1995)

parte destinada a publicar notícias, fatos e ocorrências locais, nacionais ou estrangeiras que pudessem orientar os profissionais do ensino; dados estatísticos relativos à instrução e aos atos oficiais, cujo conhecimento era considerado de interesse dos funcionários do ensino (Decreto n. 6.655/1924, arts. 480-483). Outra finalidade dessa *Revista* no Governo Mello Vianna era fazer propaganda da sua administração, divulgando realizações do governo em âmbito geral, não se limitando à educação.

Entretanto, a *Revista do Ensino* volta a circular nesse governo dando ênfase aos objetivos pedagógicos. Fernando Mello Vianna considerava a instrução pública primária uma prioridade de seu governo, uma vez que 79% da população do Estado, aproximadamente, era de analfabetos (BICCAS, 2001). Como se pode perceber, a divulgação de idéias próprias do movimento de escolas novas já ocorria no Estado antes do governo Antônio Carlos, embora este tenha procurado divulgar a reforma de 1927 como uma grande novidade. Nesse governo, a *Revista* foi reformulada e teve início outra fase. Passou por um período de transição, quando foram publicados apenas os números para divulgação da reforma do Ensino mencionados. Após oito meses fora de circulação regular, em outubro de 1928 retornou, sendo, a partir de então, retomada a sua publicação. Segundo Souza (2001), o investimento feito na publicação e divulgação da *Revista do Ensino* foi um dos fatores que contribuíram para a ampla repercussão da reforma de 1927. Desde o momento em que Antônio Carlos tomou posse e Francisco Campos assumiu como Secretário do Interior, esse impresso permitiu ao Estado construir a imagem da reforma do Ensino que seria implantada no Estado – o que foi feito desde a divulgação do I Congresso de Instrução Primária, em 1927 e o lançamento da reforma, como abordado – e principalmente a divulgação das novas propostas em todo o Estado, incluindo o interior. O que gerou um movimento de expectativa de transformação da educação em Minas. A grande expansão do número de escolas no governo Antônio Carlos, mencionada no capítulo anterior, foi um importante fator para a divulgação da reforma.

Nessa mesma reforma, as leituras feitas pelos professores eram uma forma de atualizá-los a respeito dos métodos e práticas pedagógicas consideradas importantes. Nesse sentido, a *Revista do Ensino* ocupou papel fundamental na divulgação da reforma, publicando artigos dirigidos aos docentes. Para que esse objetivo fosse atingido, estava previsto no Regulamento do ensino primário, entre os deveres dos professores, um horário para estudo tanto da *Revista*, quanto de livros que atualizassem sua formação pedagógica de acordo com os métodos

normatizados pela reforma,⁶³ como mostra o livro de *Notas Diárias* (Decreto n. 7.970-A/1927, art. 435, item 4º), pertencente ao Grupo Escolar Cesário Alvim. Nos arquivos escolares pesquisados em busca de documentos, foi encontrado apenas um desses livros. Nessas anotações, que deveriam ser organizadas pelas diretoras das escolas, deveriam constar as ocorrências diárias do estabelecimento, “o número de alunos faltosos, as faltas dos professores, as visitas recebidas, os casos de indisciplina e tudo mais digno de registro que ocorra [esse] durante os trabalhos escolares”. No dia 17 de agosto de 1929, a diretora da escola, Amandina Carmelita Magalhães, registrou: “Dia de leitura: as professoras compareceram todas, continuamos traduzindo *Pedagogia Experimental* de Binet, lemos a *Revista do Ensino* p. p., foram combinados os planos de lições para a segunda quinzena deste mês”.

No período entre 1928 e 1930, momento em que a reforma estava sendo implantada, o Secretário do Interior utilizou com frequência a *Revista do Ensino*, transformando-a em importante instrumento para divulgação dela. Nessa época, foram utilizadas várias estratégias para que os professores lessem a *Revista*, como a seção de “Concursos”, que pretendia estabelecer um diálogo com os professores, transformando-os também em autores. O objetivo dessa seção era estimular os professores a estudar e debater os tópicos considerados mais relevantes para a implementação da reforma. Eram apresentados tanto temas teóricos quanto práticos, que obrigavam os interessados a se aprofundar no assunto. Foram realizados 30 concursos, que tiveram grande penetração entre os profissionais da educação. Os resultados eram divulgados na *Revista do Ensino* e em jornais. Os vencedores recebiam como prêmio livros considerados úteis à formação dos educadores (BICCAS, 2002). O sentido dos concursos, pelo que é possível perceber, era envolver os professores com a implementação da reforma, levando-os a estudar, ler os livros de interesse da administração, uma vez que os prêmios eram esses livros, além de possibilitar a verificação do andamento da reforma nas escolas, uma vez que os concursos incluíam também artigos sobre aulas práticas já ministradas.

⁶³ Entre os deveres dos professores constava: “Observar o dia de leitura, às quintas-feiras, reunindo-se na biblioteca do grupo ou na sala que for designada, dedicando, no mínimo, duas horas a leituras, particularmente relativas a método de ensino, e outras matérias indispensáveis à cultura magisterial”. (Decreto n. 7.970-A/1927, art. 437, item 11º)

Maria da Glória Arreguy relata em sua autobiografia que enquanto estava estudando na Escola de Aperfeiçoamento participou de três concursos, pois queria ganhar os livros que eram dados aos primeiros colocados. A autora relata:

Naquele ano, além dos exercícios escolares, apresentei três trabalhos para a *Revista do Ensino*. Os melhores classificados eram premiados com livros pela direção da *Revista*. Minha receita não me permitia o luxo de comprar livros. Tentei, então, obtê-los através desses concursos. Fui mais feliz do que esperava e os livros chegaram oportunamente, pois logrei obter dois primeiros lugares e menção honrosa no terceiro. (1958, p. 87)

Os prêmios distribuídos nos concursos – livros – eram mais uma forma de atualizar os professores. Além dos concursos, os editores criaram outras estratégias para que os professores não apenas lessem a *Revista*, mas também incorporassem suas recomendações: prêmios, relatos de práticas escolares, atendimento a consultas dos mestres. Outras seções que pretendiam estabelecer um diálogo com os professores, segundo Biccás (2001) eram, por exemplo, “A Voz da Pátria”, “Nossos Concursos”, “Seção Centro Pedagógico Decroly”, esta criada especialmente para difundir os métodos da Escola Nova. A *Revista* transformou-se, assim, em um importante veículo de conformação do campo pedagógico e das práticas escolares. O conteúdo desse periódico sempre mostrava a importância do trabalho dos professores e a necessidade de se modernizarem, colocando em prática suas sugestões. Os artigos publicados podiam ser escritos tanto por autores brasileiros quanto estrangeiros, traduzidos. Incluía, ainda, traduções de capítulos de livros e, muitas vezes, divulgavam orientações dos órgãos do ensino, uma vez que, para o governo mineiro, assim como para Francisco Campos, a melhoria da qualidade do ensino dependia do trabalho do professor. Para além da necessidade de reformar o ensino normal, era necessário reeducar os professores que já estavam nas escolas, formando-os de acordo com a nova mentalidade. Nesse sentido é que a participação dos assistentes técnicos ganhou importância. Competia-lhes grande parte desse trabalho.

À medida que veiculava saberes, a *Revista* normatizava as práticas escolares, orientando os professores como deveriam ensinar, fornecia indícios sobre o que estava acontecendo nas escolas. Na imprensa, como diz Souza (2000), é possível encontrar o discurso inovador sobre a educação, as orientações aos professores de como devem ensinar, as discussões que as

novas propostas suscitam. A utilização desse tipo de fonte abre a possibilidade de se estudar de forma mais dinâmica momentos específicos da história da educação, dando voz a diferentes sujeitos e práticas.

A importância da utilização do impresso pedagógico como fonte de pesquisa já foi indicada por diferentes estudos de pesquisadores que têm se dedicado ao tema, até mesmo elaborando repertórios analíticos desses impressos, como Antônio Nóvoa (1997) e Pierre Caspard (1997). O primeiro elaborou um amplo estudo e um Repertório Analítico das revistas pedagógicas portuguesas editadas desde 1818. Pierre Caspard (1997) é responsável por um estudo da imprensa periódica educacional francesa, desde o século XIX, no qual analisa a importância da imprensa periódica na formação contínua dos professores. Destaca como essas revistas são importantes na atualização de informações e métodos necessários à prática pedagógica. Quanto a Nóvoa (1997), considera que a imprensa, além de revelar múltiplas facetas dos processos educativos internos aos sistemas de ensino é, possivelmente, o meio mais eficiente para desvendar as dificuldades de articulação entre teoria e prática.

Com a saída de Antônio Carlos, a educação mineira passou por modificações, em parte decorrentes da situação financeira do Estado e, especialmente, pelo interesse em controlar de forma mais efetiva a educação. Nessa nova configuração da Secretaria de Estado de Educação e Saúde, que substituiu a Secretaria do Interior e da Justiça, em 1930, os assistentes técnicos continuaram exercendo trabalho semelhante, só que a fiscalização exercida aumentou. Em 1934, após o Decreto n. 11.501/1934, durante o governo Benedito Valadares, os assistentes técnicos participaram também da implementação de um processo de fiscalização e controle mais eficiente, incluindo as fichas profissionais que deveriam avaliar o desempenho dos funcionários. Como ficou documentado no *Livro de Atas das Reuniões Pedagógicas* do Grupo Escolar Assis das Chagas, na reunião do dia 23 de agosto de 1934:

Nessa reunião estavam presentes: a assistente técnica, orientadora técnica, a substituta da diretora e doze professoras. A orientadora iniciou a reunião e logo em seguida passou a direção à assistente técnica, Zélia Rabello, que iniciou seu trabalho dizendo que iria conversar com as professoras sobre as fichas escolares. Passou a falar sobre a finalidade das fichas, exemplificando, com alguns casos de dificuldades da Secretaria da Educação no reconhecimento do professorado mineiro pela ausência completa de dados referentes ao corpo de professores. Esclareceu a necessidade de serem fichados todos os funcionários, isto é, professores, diretores, orientadoras,

assistentes técnicas, etc., etc. Explicou então como as fichas vão auxiliar na escolha de alunas para a Escola de Aperfeiçoamento dando, nesta ocasião, a razão das fichas para o magistério. Entrou então no assunto que mais a interessava ou que a levava a falar: cultura geral e preparo pedagógico. Pediu sugestões para esse informe pois com relação aos outros tópicos das fichas, ela encontraria bases mais ou menos seguras nas visitas que tem feito ao grupo, assistência de reuniões escolares, palestras com as professoras, etc. Exemplificou como serão feitas as mesmas, e como servirão de estímulo às professoras.

O trabalho de formação dos professores mineiros, realizado pelos assistentes técnicos no interior do Estado, nessa época, ganhou novas proporções, pois eles passaram a promover as Semanas Pedagógicas. A redução das despesas com a educação, no período pós-1930, dificultou a realização de cursos para os professores em exercício. A partir dessa época, os assistentes técnicos foram encarregados de realizar essas semanas no interior do Estado e participar intensamente da *Revista*. Entre as matérias publicadas por eles podem ser encontrados os programas das “Semanas Pedagógicas Itinerantes” e trabalhos produzidos pelos professores participantes. Eles foram responsáveis também pelas seções “Notas Semanais” e “Bibliografia”.

No período pós-Revolução de 1930, o governo mineiro⁶⁴ viu-se às voltas com o agravamento da situação financeira do Estado e a política educacional herdada do governo Antônio Carlos. O Estado de Minas chegou à década de 1930 enfrentando uma grave crise econômico-financeira: queda da produção cafeeira, decorrente da crise de 1929; ausência de outras mercadorias que suprissem as necessidades do Tesouro mineiro. Apesar da expansão da produção de alimentos, esta se achava voltada para o consumo próprio, com baixa comercialização. Outro grave problema enfrentado pelo Estado foi a necessidade de melhorar as condições da infra-estrutura econômica. Nesse contexto, o governo mineiro reelaborou sua política educacional. Pela grande divulgação e importância reconhecida da reforma Campos, procurou compatibilizar a nova postura ideológica, o interesse e a necessidade de reduzir as despesas com a manutenção da política educacional. Nesse processo, as prioridades foram redefinidas. As características da reforma do governo anterior, mais convenientes, foram enfatizadas. Para legitimar as novas ações, o governo procurou conciliar o argumento das dificuldades econômicas atravessadas pelo Estado, com a manutenção de determinados

⁶⁴ Governo Olegário Maciel (29 de abril de 1931 a 5 de setembro de 1933).

aspectos da reforma Francisco Campos considerados por ele mais convenientes, deixando claro, desde o início, que o seu primeiro compromisso era com a qualidade.

Com esse objetivo, o ideário escolanovista foi mantido e, com ele, a ênfase nos métodos e em um ambiente necessário à aprendizagem. A manutenção dessas idéias pode ser explicada pelo êxito da reforma Campos em relação ao aumento da freqüência à escola e pela importância desses princípios defendidos até mesmo em nível nacional pelo Movimento Renovador, uma vez que indicavam a modernização e democratização da escola.

Para o novo governo, uma escola de qualidade era aquela que oferecia condições para que o indivíduo se aperfeiçoasse, cumprindo seu papel na sociedade. A qualidade exigia um ambiente escolar cientificamente organizado, classes homogêneas, a aplicação de testes psicológicos, a mensuração dos alunos com base em critérios físico-biológicos, isto é, ambiente adequado à aprendizagem. Exigia, ainda, a utilização de novos métodos de ensino – os ativos, próprios da Escola Nova –, o respeito às diferenças individuais. A diferenciação, por ser feita com critérios científicos, legitimava a discriminação dentro da escola e a exclusão de muitos. (LOPES, 1997)

Para que a escola atingisse seus objetivos ela tinha de ser eficiente, isto é, bem organizada internamente, para que tivesse condições de oferecer um ensino de boa qualidade a todos. A percepção da eficiência como uma questão própria da organização interna da escola levou a uma preocupação com sua organização e seu controle. Para isso, os órgãos de planejamento e administração do ensino foram novamente reformulados. Anteriormente, Francisco Campos já havia ampliado os órgãos de direção e fiscalização das instituições escolares, estabelecendo diferentes setores encarregados das atribuições de natureza administrativa e pedagógica, entre eles a assistência técnica.

No processo de fiscalização do trabalho docente, Noraldino Lima, então Secretário da Educação e Saúde,⁶⁵ foi mais longe, criando outro tipo de profissional – as professoras técnicas –, reformulando o sistema de administração, ampliando o corpo técnico. As modificações foram sendo introduzidas gradualmente: primeiro com o Decreto n. 10.362/32, e, em 1934, com o Decreto n. 11.501. Na Exposição de Motivos do Decreto n. 10.362/32, Noraldino Lima, reconhecendo a importância da reforma do ensino de 1927, procurou

⁶⁵ Noraldino Lima esteve à frente da Secretaria da Educação de 29 de abril de 1931 a 15 de dezembro de 1935.

justificar as modificações introduzidas como “aperfeiçoamentos”, necessidades “impostas” pelo orçamento. As principais transformações relativas à administração do ensino são: 1) criação de um órgão técnico na Secretaria da Educação – um corpo técnico de assistência ao ensino – encarregado de estabelecer a “ligação entre a alta administração do ensino e os que a realizam no estado” (art. 163); 2) criação do cargo de professoras técnicas dos grupos escolares.

Essas professoras técnicas, ou orientadoras técnicas tinham a responsabilidade de obter maior eficiência do trabalho escolar, introduzindo diretamente na escola as novas técnicas científicas, contribuindo para o desenvolvimento das atividades e socialização. Prates (1989) sugere que pode ter sido também uma questão política. A conclusão do curso na Escola de Aperfeiçoamento daria à professora o direito de assumir a direção da escola em que trabalhava anteriormente. O que muitas vezes era inviabilizado por critérios partidários: a indicação de uma diretora no interior do Estado, geralmente, obedecia a interesses locais, o que tornava impossível sua substituição. Nesse caso, a professora seria nomeada orientadora técnica.

A *Revista do Ensino*, instrumento utilizado para a formação de professores, contou com a participação dos assistentes técnicos, de 1929⁶⁶ até 1937. Nesse período, 38 assistentes técnicos publicaram artigos na *Revista*, sendo que alguns deles divulgaram várias matérias, alguns mesmo em momentos anteriores. Após 1930, os artigos foram publicados com maior frequência. Um dos motivos foi falta de recursos, o que fez que os assistentes técnicos aumentassem a participação.

⁶⁶ Antes dessa data ainda não existiam assistentes técnicos. A escola de Aperfeiçoamento, onde deveriam ser formados, só foi criada em 1929, e o primeiro concurso previsto para a seleção desses técnicos até a formação da primeira turma só foi realizado no final de 1928.

Foi possível localizar na *Revista do Ensino* 121 artigos nos quais os autores são apresentados como assistentes técnicos. No período em pauta, como pode ser observado no quadro a seguir, foram publicados 19 artigos. Muitos dos assistentes técnicos produziram vários artigos para a *Revista*, incluindo alguns antes de 1927 e outros quando exerciam outras funções. A presença deles na *Revista*, como pode ser observado, foi intensa. Os primeiros artigos em que os autores se identificam como assistentes técnicos surgiram em janeiro de 1929. Vale lembrar que o primeiro concurso para o cargo foi realizado em 1928.

QUADRO 1
Artigos publicados pelos assistentes técnicos
na *Revista do Ensino* – MG (1929-1930)

	N. REVISTA DO ENSINO	NOME DO(S) AUTOR(ES)	TÍTULO DO ARTIGO
1929	29 – Jan.	Maria Luíza de Almeida Cunha	Caderno de Preparo das Lições (p. 61-64)
1929	29 – Jan.	Maria Luíza de Almeida Cunha	Primeiros Frutos (p. 65-66)
1929	30 – Fev.	F. F.	Não preparou a lição (p. 86)
1929	31 – Mar.	Firmino Costa; Plínio Ribeiro; Ramos César	Caderno de Preparação das Lições – Tres opiniões (p. 17-28)
1929	35 – Jul.	Oscar Arthur Guimarães	Escola Nova (p. 44-46)
1929	35 – Jun.	Annibal Tiradentes Dória	O ensino de ortografia (p. 19-26)
1930	41 – Jan.	J. Albano de Moraes	A Escola Ativa (p. 69-71)
1930	41 – Jan.	José Raymundo Netto	O Espírito Associativo do Professorado Mineiro (p. 71-73)
1930	42 – fev.	Adherbal de Alvarenga	Pedagogia
1930	43 – Mar.	Abel Fagundes	A personalidade do professor (p. 4-6)
1930	44 – Abr.	José Raymundo Netto	Escola Ativa – Liberdade e Disciplina (p.4)
1930	45 – Maio	Oscar Arthur Guimarães	Anseio de Falar (p. 37-38)
1930	45 – Maio	Oscar Arthur Guimarães	Escola Nova (p. 70-71)
1930	46 – Jun.	Aymoré Dutra	Dona Ephigenia (p. 52-56)
1930	48 – ago.	Maria Luíza de Almeida Cunha	Testes
1930	48 – Ago.	Maria Luíza de Almeida Cunha	Que se "testa" (p. 15-16)
1930	45 – Maio	Nair Starling	Por que e para que o museu escolar? (p. 69-70)
1930	46 – Jun.	Levindo Lambert	A disciplina na escola
1930	47 – Jul.	Levindo Lambert	A escola ativa

¹ Embora o cargo de assistente técnico tenha sido criado pelo Decreto n. 7970-A/1927, a Escola de Aperfeiçoamento, onde deveriam ser formados, começou a funcionar em 1929 e o primeiro concurso para a seleção desses técnicos, previsto até que a primeira turma se formasse só foi realizado em 1928.

Os artigos publicados por eles de 1929 a 1930, durante o governo Antônio Carlos, focalizavam especialmente a importância do trabalho do professor, a dificuldade em sua formação, e qual a postura que deveriam ter. Constantemente chamavam a atenção do mestre para a importância de sua tarefa, para a qual era exigida formação moral, dedicação e, mesmo, abnegação, desprendimento. As palavras usadas para se referirem aos professores, quase sempre utilizando o feminino – professoras –, transmitem a impressão de uma missão religiosa ou espiritual, como diz Moraes (p. 71, 1930): o professor é “à luz”, a quem compete a responsabilidade de educar a criança, que “é essencialmente boa”. O “mal em seu espírito, quando aparece, ou é por causas mórbidas ou por defeito de educação e nunca por vontade ou, desejo de praticar o mal”. A escola deve ser o “templo” do saber. Por ser a transcrição de um discurso feito pelo assistente técnico no Colégio Imaculada Conceição, no dia da formatura de professoras, Moraes diz (p. 71): “Vós, novas professoras, deveis fazer hoje, a vossa profissão de fé, ingressando na legião dos pioneiros da escola nova”.

No mesmo número da *Revista*, Raymundo Netto (1930, p. 72) retomou a discussão da grande importância do professor, acrescentando que não existia um bom método sem um bom professor, indicando que além de ser um bom técnico, necessitava de saúde e higiene. Para atender às dificuldades do professor sugeriu a formação de uma associação que pudesse atender, além de outros aspectos, às suas necessidades, oferecendo amparo aos professores pobres.

O artigo “A personalidade do professor”, de Abel Fagundes da *Revista* (n. 43, p. 4-6, mar. 1930), também mostra a importância do mestre, a necessidade de sua formação moral comparando-o ao sacerdote que precisa cuidar de sua alma: “Penso que ao professor e ao sacerdote incumbe o dever de ter constantemente os olhos voltados para dentro de si mesmo, numa incessante pesquisa, num incansável exame. Cabe-lhes fazer de cada instante da vida uma oportunidade para melhorar a sua alma.” Ainda se referindo ao professor e a suas qualidades, Aymoré Dutra (v. 46), publica uma crônica – “Dona Ephigênia” – que aborda a história de uma professora do interior, já mais velha, considerada “maluca”. Segundo o autor, essa professora dedicou toda a sua vida a lecionar aos pobres e por acreditar na “metempsicose”, isto é, pensava que seus ex-alunos estariam escrevendo uma música no céu: “teriam se encarnado em passarinhos e estariam compondo um hino nos fios que tem em sua casa. Os passarinhos seriam as notas, os fios as pautas e o céu o seu papel.” “Grande maluca por quê? Será porventura, maluquice viver por um ideal, saturar-se de um grande e puro

amor? Grande mística, santa sublime, tão santa e tão sublime como Santa Teresa de Jesus. Isto é o que ela é”.⁶⁷

Outro artigo “Não preparou a lição”, de F. F., da *Revista* (n. 46, p. 52-56, jun. 1930) parte de uma crítica a uma professora que não teria preparado a lição com antecedência. Em seguida, mostra a importância do preparo das lições. Para esses autores citados, os professores precisavam ter formação moral, ser como guias para seus alunos, uma “luz”, e, como tal, deviam iluminar o caminho de seus alunos, o que, certamente, aumenta a responsabilidade do professor. Todos esses artigos dirigidos aos mestres são pertinentes à proposta da *Revista do Ensino*.

Outros artigos publicados nesse período mencionado focalizam a liberdade como condição da disciplina. Esse tema surge com bastante frequência também nas escritas cotidianas deixadas pelas assistentes técnicas nos *Termos de Visitas*. As assistentes técnicas elogiam quando percebem que em uma turma, nas escolas visitadas, existe liberdade com disciplina. Isso significa a formação do autocontrole na criança, como é mencionado. Para Levindo Lambert a professora deve conduzir bem a lição, sem autoritarismo, mas com disciplina, o que supõe qualidades pessoais. O artigo redigido por José Raymundo Neto na *Revista do Ensino* n. 44, no qual o autor discute “Liberdade e Disciplina”, faz menção a Ferrière, citado também no “Livro de Notas” do Grupo Escolar Cesário Alvim, nessa mesma época, como será comentado à frente.

O preparo antecipado das lições é uma das exigências do Regulamento do Ensino (Decreto n. 7.970-A/1927), que determina que as professoras devem ter um “Caderno de preparo de lições”. Esse mesmo caderno, como foi observado nos documentos escolares, é fiscalizado pelos assistentes técnicos. A insistência do tema referente ao preparo das lições, e a necessidade de ter o seu caderno fiscalizado é um indício da resistência em relação a essa norma, controlada também nas visitas feitas às escolas. Dois artigos abordam esse tema, um deles escrito por Maria Luiza Almeida Cunha e outro por três professores, Firmino Costa, Plínio Ribeiro e Ramos César, este assistente técnico do ensino.

A necessidade da utilização dos testes é focalizada por Maria Luíza Almeida Cunha (1930) nos artigos “Que se testa” e “Testes” (quadro acima). Segundo a autora, o teste deve medir a

⁶⁷ DUTRA, Aymoré. Dona Ephigenia. *Revista do Ensino*, Ano V.

mentalidade, preocupação que já existia desde o século XIX, mas coube a Binet publicar a “Escala métrica da inteligência em colaboração com Th. Simon”. Coube a esses pesquisadores, que exerceram grande influência na reforma mineira, com seu estudo sobre “A fadiga intelectual”, datado de 1898, a apresentação de um quadro “bastante convincente de pedagogia experimental: baseada na observação e na experiência” (CAMBI, 1999, p. 501). Ainda segundo esse autor, a psicologia experimental se institucionaliza com Binet e Th. Simon e suas pesquisas sobre escrita, leitura e ortografia, e também sua grande preocupação didática. Esses pesquisadores mencionados nos artigos, Ferrière, Binet e Th. Simon foram divulgados na Escola de Aperfeiçoamento e são citados também nas escritas cotidianas localizadas nas escolas, mostrando a grande influência dos mesmos e a participação dos assistentes técnicos em sua divulgação.

Os artigos mencionados, quando se referem à reforma do ensino em Minas, registram sempre elogios, e como diz Albano de Moraes: “a reforma feita em Minas colocou o estado em um lugar de vanguarda em função da criança”. Oscar Arthur Guimarães, no artigo “Escola Nova”, menciona a expansão do ensino no governo e acrescenta que a administração não se preocupou apenas com o crescimento do número de escolas, criando instituições de amparo, saúde nas escolas, assistência médica. Novamente são utilizadas imagens religiosas como: Evangelho Novo nas Escolas, obra salvadora. Esse autor considera que um dos problemas enfrentados pela Escola Nova está relacionado às condições culturais, sócio-econômicas das famílias e dos alunos.

A percepção de uma dificuldade semelhante é relatada por Arreguy (1958) em sua autobiografia. Designada para técnica do Grupo Noturno Diogo de Vasconcellos, quando se encontrou com a diretora, essa declarou “com muita sinceridade”:

Naquele meio escolar talvez eu nada pudesse fazer como técnica de Escola Nova. Os alunos eram na maioria adultos: operários, militares, guardas-civis, caixeiros, etc, que não queriam saber de atividades nem modernismos. Limitavam-se às lições de leitura, das quatro contas e de escrita mecânica. O horário das 18 às 21 horas e, ainda assim mais limitado pois só chegavam das 19 em diante. (p. 113)

As questões metodológicas também são apresentadas nos artigos, focalizando o ensino da ortografia, a importância dos museus escolares que, segundo a autora Nair Starling (1930, p. 69-70) é um recurso importante na escola. O museu, “deve ter o aspecto da malinha infantil”, dentro dela estão cadernos, livros, bons-pontos, etc. O objetivo do museu é despertar o interesse infantil.

Esses artigos, publicados na *Revista* no período de 1929-1930 já mostram a presença deles em cidades do interior: Barbacena, Juiz de Fora e Sete Lagoas. “Todavia, nós assistentes técnicos, peregrinos da instrução nos mais afastados rincões, podemos asseverar que o mais grave e relevante problema da reforma do ensino está sendo [...] a formação do professorado mineiro, sua orientação nos caminhos indicados pelas sábias disposições de nosso regulamento”, como propõe Raymundo Neto (1930, p. 71-73). As palavras utilizadas nos artigos, como já foi sugerido, podem ser consideradas indícios da grande influência e presença constante da Igreja. Na Escola de Aperfeiçoamento, onde deveriam ser formados, ou fizeram cursos, e na sociedade como um todo, a influência da Igreja era muito forte.

A *Revista do Ensino* de Minas Gerais tem sido utilizada por diferentes autores em suas pesquisas. Peixoto (1983) indica a sua importância no aperfeiçoamento constante do professor. Prates (1989) também analisa esse impresso como um dos aspectos significativos da reforma Campos. Recentemente, sob a influência da história cultural, a *Revista do Ensino* tem sido mais explorada como fonte de pesquisa. Souza (2001), em sua dissertação de mestrado, investigou a relação entre os diferentes sujeitos da educação e as práticas disciplinares. Para essa autora a *Revista do Ensino* foi a principal fonte de consulta. Recentemente, Biccás (2001), em sua tese de doutorado, estuda a *Revista do Ensino* como objeto e fonte de pesquisa. Faz um estudo detalhado da *Revista* no período de 1925 a 1940. Além disso, têm sido produzidos artigos que a utilizam também como fonte privilegiada.

Quanto a essa pesquisa, a *Revista do Ensino* constitui-se em uma fonte fundamental, considerando que os assistentes técnicos aqui focalizados participaram ativamente da produção e divulgação da *Revista*; além disso, a maior parte dos documentos que deveriam ter sido enviados à Secretaria do Interior, no período em questão, como relatórios dos próprios assistentes técnicos e das diretoras de escolas, ainda não foi localizada Assim, o impresso em pauta constitui-se em uma privilegiada fonte que permite a aproximação do trabalho desenvolvido por esses sujeitos. A *Revista do Ensino* não apenas abre a possibilidade de

estudar de forma mais dinâmica esse momento específico, mas constitui-se em fonte indispensável para a compreensão desse período da história da educação mineira. Por seu intermédio foi possível apreender, algumas vezes, as propostas veiculadas pelos assistentes técnicos e a sua apropriação pelos sujeitos escolares. Isso se evidencia na incidência de determinadas questões nos artigos veiculados pela *Revista*, tais como a necessidade da utilização de testes psicológicos, a ênfase na utilização do caderno de preparação de lições e as questões metodológicas.

3.2 Cultura escolar na escrita cotidiana

Gomes (2002) quando estuda o significado do Grupo Escolar Mello Vianna (1925), em Carangola, cidade do interior de Minas, faz uma análise do espaço mostrando a importância desses dados em relação ao projeto educacional, dentro dos critérios de “higiene, civilidade e estética” (p. 6). A localização da escola, a distribuição espacial e o projeto arquitetônico já mostram o papel reservado para a escola no momento em que foi idealizada. A localização em um terreno amplo, “uma bela rua”, uma arquitetura imponente, já são indícios da concepção de educação na época, pois, o espaço da escola não é neutro. A sua localização na paisagem urbana ou a imponência do prédio já apontam para o papel da escola na cidade.

Na análise de Viñao Frago (1998) o espaço é um elemento essencial na atividade educativa. “A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar” (p. 61). A escola como instituição é um espaço e um lugar. Um espaço construído e destinado a uma determinada forma de utilização é um lugar, pois é um espaço ocupado e utilizado. Nesse sentido o “que conta é o território, uma noção subjetiva” (p. 63). A escola como território e como lugar, destaca o autor, é uma construção social. Quando se pretende apreender o significado, a cultura escolar, as práticas educativas desenvolvidas, é necessário levar em conta todos esses significados.

Entretanto, conhecer o trabalho desenvolvido pelos assistentes técnicos nas escolas junto aos professores, os aspectos por eles privilegiados não é uma tarefa simples. A história das práticas culturais, com efeito, é difícil de se reconstruir porque ela não deixa traços. Como questiona Julia, o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser escrito? (2001, p. 15)

Uma forma de se chegar ao trabalho desenvolvido nas escolas é pelos documentos produzidos no cotidiano, tais como, relatórios dos antigos inspetores técnicos ou os assistentes técnicos, como foram chamados após a reforma Francisco Campos, das diretoras das escolas. Mesmo assim, nem sempre esses documentos são preservados. Em Minas Gerais, no acervo do Arquivo Público Mineiro, existem documentos da Secretaria do Interior produzidos no século XIX e início do século XX. Quanto à década de 1920 e início da década de 1930, relatórios como esses mencionados, até o momento, não estão disponíveis para consulta. Dessa forma, uma das maneiras é utilizar a escrita produzida no dia a dia das escolas, até recentemente pouco valorizada como documento histórico. Como mostram Mignot e Cunha referindo-se a documentos próprios ao fazer docente, existem aqueles que são produzidos pelas professoras pela necessidade de relatar suas próprias experiências, mas existem também aqueles produzidos nas escolas, que atendem às normas institucionais. Ambos correm o risco de serem descartados.

Desvalorizados a cada arrumação, são relidos, selecionados, destruídos. Têm o mesmo destino de outras escrituras ordinárias, também desprezadas. Ganham importância para a compreensão da cultura escolar e, especialmente, da cultura docente. (2003, p. 9)

Documentos como esses, quando localizados, oferecem fontes valiosas para o estudo. Todavia, como mostram essas autoras, apesar de sua importância, ainda não existe uma política de preservação de acervos escolares. Segundo Medeiros ([s./d.], p. 2) em função do conceito legal de arquivo,⁶⁸

⁶⁸ “Conjunto de documentos produzidos ou recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como pessoa física, qualquer que seja o suporte ou a natureza dos documentos”. (MEDEIROS, s/d, p. 1)

[...] o arquivo escolar será um conjunto de documentos produzidos ou recebidos pelas escolas públicas ou privadas, em decorrência do exercício de suas atividades específicas, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos.

Alguns desses documentos são oficiais e devem ser obrigatoriamente preservados, tais como, diários de classe, histórico escolar, transferências, principalmente esses que dizem respeito à vida dos estudantes. A escrita cotidiana das escolas como, relatórios, atas de reuniões, cópias de correspondências expedidas, apesar de seu valor informativo ou significado para o conhecimento da história educacional não estão sob a proteção legal. Por isso são destruídos ao longo do tempo pela falta de informação dos gestores das escolas e pelo descaso do poder público. Entretanto, nos últimos anos, os raros centros de preservação da memória da educação brasileira, alguns pesquisadores e professores têm se mobilizado organizando seminários, debates, divulgando a importância de se preservar esses documentos, utilizando diferentes estratégias, como mostra Mignot:

[...] lançando mão de exposições colocando em evidência os seus acervos o que contribui para a divulgação da importância dos documentos escolares para a produção do conhecimento científico [...] e promover a visibilidade das escritas ordinárias, para contribuir para a noção de documento histórico e divulgar as iniciativas de salvaguarda e conservação destas escritas. (2003, p. 5)

A preocupação com a preservação da escrita produzida nas escolas, a valorização desses documentos e essas iniciativas de preservação são recentes. Só nos últimos anos, a história da educação ampliou seus estudos, focalizando não apenas o pensamento pedagógico ou a política educacional, como se as teorias e normas instituídas pelo Estado fossem os agentes exclusivos da educação. Anteriormente, elas eram tomadas como parâmetros para o conhecimento da escola e das transformações educacionais. Tal inflexão proporcionou à história da educação dialogar com diferentes perspectivas teóricas e utilizando novas fontes documentais, já que o diálogo com as mesmas permite a renovação da interpretação histórica. Por isso, essas escritas cotidianas que anteriormente não eram preservadas ganham importância.

Escritas ordinárias de natureza profissional, relatórios sobre as atividades escolares redigidos por inspetores, assistentes técnicos e diretores das escolas, ajudam a compreender as práticas pedagógicas, a cultura e o cotidiano escolar, entre outros. Mas, como lembram Mignot e Cunha (2006), a dificuldade na localização é ainda maior quanto às escritas de professores e alunos. Em vista disso as fontes autobiográficas, memórias de professoras, são importantes para a história da educação pois permitem o conhecimento da cultura escolar, a imagem que elas tinham de si mesmas e dos alunos (MIGNOT, 2003). São poucas as escolas que se preocupam em guardá-los e quando isso ocorre, a sua seleção é bastante arbitrária, o que faz com que o pesquisador tenha que realizar um verdadeiro trabalho de garimpagem.

Além das escolas se preocuparem em preservar exclusivamente os documentos que são preservados por lei e apesar do acesso aos que restaram ser um direito de todos, na prática, nem sempre isso acontece, sendo necessário todo um processo de negociação com a direção das escolas. Evidentemente existem exceções, aquelas instituições onde o pesquisador é bem recebido e, mesmo sem incentivo público, os documentos são preservados, ainda que de forma parcial.

O caminho percorrido em direção à localização da escrita cotidiana referente ao período em estudo, envolveu a localização das escolas criadas nessa época e que ainda estão em funcionamento, levantamento e consulta da documentação existente em Belo Horizonte, incluindo a documentação sob a guarda do Museu da Escola/Centro de referência do Professor. Nesse conjunto mencionado foram localizados 23 grupos escolares, uma escola infantil e uma para alunos com dificuldades especiais. O mapeamento das escolas que existem em Belo Horizonte criadas nas décadas de 1920 e 1930, verificando a existência de documentos, permitiu a definição das escolas onde a pesquisa seria iniciada. Foram investigados os arquivos de 13 escolas, nas quais foi feito o levantamento dos documentos existentes.⁶⁹

Em apenas seis delas existem documentos situados no período do estudo em pauta: Grupo Escolar Barão do Rio Branco⁷⁰ (1906), Grupo Escolar Cesário Alvim (1909), o Grupo Escolar

⁶⁹ Após o mapeamento das escolas existentes, foi utilizado, em grande parte, o levantamento dos documentos existentes nos arquivos feito por Souza (2006).

⁷⁰ Esse último, mesmo sendo o Primeiro Grupo Escolar de Belo Horizonte, uma verdadeira escola modelo, seus documentos foram utilizados, pois também podem trazer alguns indícios da educação no período.

Assis das Chagas, o Grupo Escolar Olegário Maciel (1924), o Grupo Escolar Mariano de Abreu (1929) e o Grupo Escolar Tomaz Brandão (1930).

A necessidade de construção de espaços próprios para o ensino já vinha sendo discutida desde meados do século XVIII, como indicam Vidal e Faria Filho (2005), mas foi necessário esperar até o final do século XIX para a construção dos primeiros grupos escolares em São Paulo, seguida por outros Estados. Em Minas Gerais foram instituídos pela reforma João Pinheiro, em 1906. Como mostra Faria Filho (2000), nos primeiros anos, a capital foi privilegiada pela construção de um maior número de grupos escolares, e o crescimento da rede foi feito do centro em direção à zona suburbana.

Nos acervos onde foram localizados documentos, dois deles estão entre os primeiros grupos escolares criados na cidade, na época em que foram instituídas as escolas-monumento. Essas escolas foram criadas no momento em que os governantes queriam mostrar a república e seu “projeto educativo exemplar” valorizando sua ação em favor do ensino (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 52). Monumentais, deveriam espelhar o projeto republicano, no qual o povo construiria uma nova Nação. Nessas escolas as plantas eram padronizadas, em função do número de alunos, sendo que as fachadas poderiam ser modificadas. Nessa época, em que predominavam os princípios da escola tradicional, as carteiras eram fixas no chão, a mesa da professora localizava-se no centro da sala, indicando lugares definidos para a mestra e os alunos.

Como observam Vidal e Faria Filho (2005, p. 54):

[...]o convívio com a arquitetura monumental, os amplos corredores, a altura do pé-direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar em relação à cidade que o cercava visavam incutir nos alunos o apreço à educação científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República.

Os grupos escolares que tiveram parte de seus acervos preservados, localizam-se em espaços diversos. O Grupo Escolar Barão do Rio Branco, inicialmente nomeado como Primeiro Grupo Escolar da Capital, foi criado em 28 de setembro de 1906 e instalado em 30 de outubro do mesmo ano. Nessa época, como já indicado, era Presidente do Estado João Pinheiro e seu

Secretário do Interior era Carvalho de Brito. Esse Primeiro Grupo começou a funcionar, após as adaptações necessárias, na Avenida Liberdade, próximo à Praça da Liberdade, construída para ser o centro administrativo do Governo, no prédio que servira de residência ao Secretário do Interior e que foi cedido para esse fim. Em 1914 foi transferido para seu prédio definitivo, na antiga Av. Paraúna (atualmente Getúlio Vargas) (FARIA FILHO, 2000). Construído para ser um monumento, espetacular, como mencionam Faria Filho e Vidal (2005), é possível dizer que esse objetivo foi atingido. Localizado não muito distante da Praça da Liberdade, o centro do poder do Estado. Passando pela praça Pedro Nava relembra: “lá estava o coreto de linhas orientais, pintado de prata – ao instante recoberto de uma fina cama de pó de púrpura [...]”. (2003, p. 34)

O nomeado Terceiro Grupo Escolar, Cesário Alvim,⁷¹ criado durante a presidência de Wenceslau Braz, foi instalado em outubro do mesmo ano, no prédio onde já funcionava o Segundo Grupo Escolar, localizado na rua Guarani com Tupinambás. Situado, inicialmente, bem no centro da cidade, foi construído mais tarde, no governo do Presidente Antônio Carlos, e concluído em 1930, o prédio onde atualmente funciona a Escola Estadual Cesário Alvim. Esse prédio, apesar de localizado na zona urbana, na rua Rio Grande do Sul, encontra-se próximo à Av. do Contorno. (FONSECA, 2004)

Durante um certo período, no prédio onde está localizado o Grupo Escolar Olegário Maciel, funcionaram três grupos escolares.⁷² No turno da manhã, a escola citada; à tarde o “Cesário Alvim” e à noite o Grupo Escolar Assis das Chagas, a primeira escola noturna da cidade, o que explicaria a existência de documentos dessas três escolas nos arquivos do Grupo Escolar Olegário Maciel. Mas, segundo Nogueira (2006), a primeira escola noturna oficial da capital, funcionou nas dependências do Grupo Escolar Cesário Alvim até 1937, quando foi transferida para o grupo mencionado. No arquivo da atual Escola Estadual Olegário Maciel, uma grande parte dos documentos refere-se à própria escola; existem também documentos do Grupo Escolar Assis das Chagas e, em relação ao Grupo Escolar Cesário Alvim, restaram apenas dois livros, um deles de visitas de professores ao grupo e outro de matrículas e ocorrências. O “Olegário Maciel” foi o nono grupo escolar criado na cidade e como o Grupo Escolar Cesário Alvim está localizado na zona urbana, próximo à Avenida do Contorno.

⁷¹ Criado pelo Decreto n. 2.613, de 17 de agosto de 1909, foi denominado Grupo Escolar Cesário Alvim em 23 de janeiro de 1914.

⁷² Segundo informação da atual diretora.

As outras duas escolas onde também foram localizados documentos do período, estão situadas no subúrbio da cidade. O Grupo Escolar Mariano de Abreu⁷³ foi criado pela reunião de quatro escolas isoladas existentes na Cachoeirinha, município de Belo Horizonte. Eram escolas rurais mistas que funcionavam em um mesmo prédio construído para abrigá-las. Significavam uma reunião de cadeiras em um mesmo espaço. Essa soma de cadeiras, esse agrupamento inicial, como ocorria nos subúrbios da cidade, não significava uma organização prévia do espaço, como indica Faria Filho (2000). O prédio não era construído para abrigar um maior número de alunos, com dependências previstas para meninos e meninas, incluindo a construção de pátios diferentes, prevendo as mudanças necessárias para a nova organização do trabalho, como eram construídos os grupos.

De todo modo, mesmo a inauguração do prédio destinado às Escolas Reunidas da Cachoeirinha, contou com as presenças do Secretário do Interior, Francisco Campos; do inspetor técnico, Coronel Ernesto Santiago; do chefe da 5ª seção, Coronel Francisco Mota; do diretor da fábrica de tecidos, (que havia cedido o terreno para as escolas), além de jornalistas, professoras e membros da comunidade, tendo a diretora recebido “pessoalmente do Doutor Secretário autorização para contratar no Trianon um serviço completo de buffet”. Esse relato feito pela primeira diretora do Grupo Escolar Mariano de Abreu, consta em um documento localizado na escola e sinaliza a importância dada à inauguração do Grupo Escolar. Pedro Nava considerava o Trianon um espaço muito importante, uma instituição, freqüentada por toda a sociedade belohorizontina: “cavalheiros na parte da manhã”, [...] “durante todo o dia pela freguesia familiar” e à noite, por aqueles que iam ao cinema; o autor comenta ainda o alto custo do serviço ali oferecido (2003, p. 12). O que indica a importância atribuída à comemoração, bem como a grande preocupação do governo em divulgar as ações voltadas para a educação.

Nos documentos localizados no Grupo Escolar Tomaz Brandão,⁷⁴ localizado também em um subúrbio da cidade, atualmente Bairro Senhor Bom Jesus, foi criado o grupo originalmente chamado de Palmital, nome da região em que estava situado. Foi com esse nome que foi inaugurado por Francisco Campos. No mesmo ano, 1930, no dia 28 de agosto recebeu o nome de Tomaz Brandão. (FONSECA, 2004)

⁷³ Criada pelo Decreto n. 7.600, de 19 de abril de 1927.

⁷⁴ Criado pelo Decreto n. 9.380, de 8 fevereiro de 1930.

Entre os documentos localizados nessas escolas destacam-se os *Termos de Visitas* dos Inspetores, nos quais eram registradas as visitas dos inspetores e assistentes técnicos. Esses livros trazem muitas informações, mas também suscitam muitas questões relacionadas ao trabalho dos assistentes técnicos, desde à forma como eram recebidos até à sua influência no trabalho desenvolvido nas escolas.

Após consultar uma variada gama de documentos, atas, livros de ponto, frequência de alunos, atas de provas, entre outros, foram selecionados os documentos que poderiam trazer informações mais relevantes. Optei, então, por aqueles que, na avaliação feita anteriormente, poderiam revelar o dia-a-dia das escolas, incluindo os *Termos de Visitas* dos inspetores ou assistentes técnicos, livros de atas de reuniões de professores e da realização de provas, os livros-caixa das Caixas Escolares e um livro de *Notas Diárias*.⁷⁵ Esses documentos ofereceram pistas das práticas educativas desenvolvidas pelos professores, dos conhecimentos em circulação no espaço escolar, sinalizando aspectos da cultura escolar.

3.3 Prescrições e transformações das práticas educativas

Francisco Campos considerava que para atender às necessidades do ensino os assistentes técnicos, no exercício de suas funções, deveriam visitar as escolas tantas vezes quantas pudessem ou quando sua presença fosse solicitada. Era necessário que, no mínimo, uma vez por ano comparecessem a cada escola. Em suas visitas, deveriam dar as instruções necessárias para o desenvolvimento dos programas, inspecionando as classes e, ao final de cada quinzena, deveriam enviar um relatório das atividades desenvolvidas à Inspetoria de Instrução Pública. (Decreto n. 7.970-A/1927, art. 74, itens 1º, 2º e 3º; art. 77)

Os relatórios dariam visibilidade às práticas escolares, permitindo ao governo acompanhar a implementação da reforma e, ao mesmo tempo, controlar o trabalho dos próprios assistentes

⁷⁵ Esse livro pertence ao Grupo Escolar Cesário Alvim, no qual a diretora anotava diariamente as principais atividades realizadas na escola, no período 4/8/1929 a 12/10/1930.

técnicos. Desse modo, esses profissionais levavam até as escolas o modelo pedagógico que deveria ser implementado, colocando em circulação os métodos e as práticas, dando assistência aos professores. Participavam, assim, da implementação da reforma de 1927, como mediadores entre o projeto político do governo Antônio Carlos, que incluía educar a população de acordo com determinados padrões, preparando-os para as indústrias, incorporando os trabalhadores à cidade e, simultaneamente, às normas que deveriam ser implementadas nas escolas.

Como a cultura escolar é dinâmica, o estudo da legislação isoladamente, “material legal que a história da educação tradicional tem preferido” não é suficiente para o conhecimento das “transformações cotidianas, da cultura pedagógica, dos sentidos da construção da escolaridade e das formas de autoridade educativas” (CARUSO, 2006, p. 502). Surgiu, assim, a necessidade de buscar outras fontes, como as escritas cotidianas encontradas nos arquivos escolares já citados e até recentemente pouco valorizadas; biografias e autobiografias de professoras que viveram nesse período, pois, como mostra Hernandez Díaz 2002, p. 228), “uma cultura deve ser vista através de quem a vive”. Esses diferentes documentos podem iluminar o cotidiano das escolas.

Enquanto a legislação transmite as normas que orientam o olhar para o que deve ser praticado, outros documentos oferecem indícios de como essas normas interagem com os diferentes sujeitos ou, melhor dizendo, como mostra Tura (2002, p. 150), com os diferentes “padrões e lógicas culturais que se comunicam no interior das escolas.”⁷⁶ A noção de circularidade utilizada por essa autora indica que existe uma mobilidade entre diferentes culturas, “movimentos ascendentes e descendentes que se processam em uma hierarquia de poderes”. (TURA, 2002, p. 155)

Mesmo não sendo possível acompanhar o que acontecia no cotidiano, pela complexidade da cultura escolar e pela carência de fontes existentes nas escolas em relação ao período em

⁷⁶ Em um estudo a respeito da circularidade de culturas, essa autora mostra acontecimentos ocorridos em uma escola pública de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro. Os alunos da escola eram moradores de uma favela próxima, filhos de empregados que trabalhavam na região e jovens moradores do bairro. Apesar do formalismo da escola a autora pôde observar que os alunos não deixavam de expressar suas idéias. Enquanto os professores se pautavam pelos códigos da cultura escolar, os estudantes revelavam sua visão de mundo, própria das culturas populares. Nesse contexto, os professores procuravam eliminar o comportamento considerado negativo nos alunos, mas sob a perspectiva da circularidade entre culturas, ocorriam “traduções, adaptações – algumas críticas – e negociações”, influências recíprocas que se moviam nos dois sentidos – dos professores para os alunos e “vice versa”. Não havia dominação de uma cultura sobre a outra. (TURA, 2002, p. 150)

estudo, documentos encontrados apontam caminhos para a compreensão do percurso dos assistentes técnicos – o sentido e o significado da educação que deveriam levar às escolas. Foi, pois, considerando esses fatores mencionados que no desenvolvimento da pesquisa foram utilizados documentos diversos.

Nas escolas, os documentos que melhor relatam a participação dos assistentes técnicos são os *Termos de Visitas*,⁷⁷ as *Atas das Reuniões Pedagógicas*⁷⁸ e o *Livro de Notas Diárias* do Grupo Escolar Cesário Alvim. Esse último, apesar de trazer muitas informações, foi localizado apenas um exemplar. Mesmo assim, não se pode deixar de considerar as condições de produção dos documentos que, à primeira vista, parecem trazer informações “‘diretas’ do cotidiano escolar” (CARUSO, 2006, p. 501). No seu estudo, é preciso entender que foram produzidos por diferentes pessoas, em momentos distintos e, algumas vezes, com objetivos diversos. Na análise dos documentos, é necessário refletir sobre aspectos como esses.

Considerando que os assistentes técnicos registraram as práticas educativas existentes nas escolas em seus relatórios e sugeriram as que deveriam ser implementadas, é importante compreender que,

nos textos dos relatórios dos inspetores escolares, a presença do esforço de outras gerações que, ao descrever, narrar, inspecionar e sugerir ações para a escola, ajudaram a construir uma memória da escola e, igualmente, uma cultura escolar, uma vez que tais textos trazem marcas das práticas sociais vivenciadas na instituição naquele período. Tais relatórios, por estarem escritos, têm, hoje, poder de documento ao se apresentarem à temporalidade do historiador/leitor atual. (CUNHA, 2003, p. 51-52)

Os relatórios anteriores à reforma Campos e, principalmente, os posteriores a 1938, quando as visitas eram registradas, são sucintos, muitas vezes havendo um longo espaço entre elas. Só no período em que os assistentes técnicos eram encarregados das visitas às escolas, essas eram regulares e prolongadas, os relatórios extensos, redigidos cuidadosamente, detalhados. Essas características repetiram-se em livros localizados em diferentes escolas.

⁷⁷ Foram utilizados na pesquisa livros de *Termos de Visitas* dos grupos: Barão do Rio Branco, Olegário Maciel, Assis das Chagas, Mariano de Abreu e Tomaz Brandão.

⁷⁸ Os livros de *Atas* utilizados foram dos Grupos Escolares Assis das Chagas e Mariano de Abreu.

É o que pode ser observado no grande livro de “50 folhas rubricadas e assinadas” pela diretora como está no *Termo de Abertura*, destinado às anotações das visitas feitas pelos assistentes técnicos ao Grupo Escolar Barão do Rio Branco. Nesse livro estão registrados relatórios de 1932 a 1951. A diferença entre os relatórios elaborados no período em estudo (1932-1937) e aqueles feitos posteriormente mantêm o padrão indicado. As anotações feitas antes de 1937 eram regulares e prolongadas, os relatórios extensos, redigidos cuidadosamente, detalhados e incluindo as atividades observadas nas salas de aula, as desenvolvidas pelos próprios assistentes técnicos, as recomendações feitas aos professores, o número de alunos por turmas, frequência e, invariavelmente, elogios ao grupo escolar e seu corpo docente. O assistente técnico regional Manoel Penna, registrou, no dia 16 de agosto de 1932: [...] “deixo consignada a impressão que me ficou da boa marcha dos trabalhos que se vão encaminhando”.

As visitas feitas posteriormente foram se tornando esporádicas e os assistentes técnicos foram substituídos pelos inspetores técnicos regionais. Os últimos relatórios são escritos a lápis e, muitas vezes, as palavras são ilegíveis, apenas documentando a ida à escola. A primeira visita anotada após 1937,⁷⁹ no *Termo de Visitas* do Grupo Escolar mencionado, foi feita em 1946, como está anotado:

Tive a melhor impressão do Grupo Escolar Barão do Rio Branco na visita que acabo de fazer a este estabelecimento, de ensino primário. O seu corpo docente, sob a direção da ilustre educadora, Professora D. Ondina Amaral, honra o educandário. Deixo a quantos aqui trabalham, professores, alunos e funcionários, os meus mais vivos aplausos.

Belo Horizonte, 16 de julho de 1946.

João.⁸⁰

Situação semelhante foi localizada no *Termo de Visitas* pertencente ao Grupo Escolar Olegário Maciel. Nesse livro existem também observações a respeito do Grupo Escolar

⁷⁹ Em 1938, o que ocorreu foi a criação da Inspeção de Assistência Técnica do Ensino (Decreto-Lei n. 38, de 3 de janeiro de 1938). Os assistentes técnicos foram substituídos pelos inspetores técnicos regionais, e o Estado, dividido em 27 circunscrições. Na sede de cada uma delas seriam centralizados os serviços de diversos departamentos do Estado, “especialmente os interesses da Assistência Técnica do Ensino”, que seria chefiada pelo auxiliar técnico do Secretário da Educação, o qual centralizaria e orientaria os serviços de inspeção e assistência e fiscalização técnico-pedagógica.

⁸⁰ O segundo nome está ilegível.

Cesário Alvim, que funcionou no mesmo prédio. A ata de 1925 refere-se a essa escola. Nesse Livro, o Termo de Abertura foi feito por Ana Cintra, diretora do último Grupo Escolar citado e dele consta: “*Termos de Visitas* feitas pelo Inspetor Regional e mais autoridades – 1919 a 1966”. Os documentos anteriores a 1928 e os posteriores a novembro de 1937 são resumidos e as visitas registradas também não são regulares. O primeiro relatório foi feito no dia 19 de julho de 1919. Dele constam apenas informações gerais. A última visita registrada antes da reforma Francisco Campos foi em 1925. Nessa ata o inspetor deixou registrado que esteve na escola 11 dias não seguidos e inspecionou todas as classes. Menciona: higiene, disciplina, bom aproveitamento dos alunos nas classes e que sua inspeção em cada uma foi de uma hora. Acrescenta que deu aulas-modelo quando julgou necessário e observou que “este Instituto está melhorando”. Todas essas informações foram registradas em apenas 11 linhas.

Posteriormente, a visita foi feita pela assistente técnica em comissão, Helena Penna, que permaneceu no grupo escolar durante sete dias, como está indicado: “Visitei nos dias 27, 28, 29, 30 e 31 de agosto e 3 e 10 de setembro” e ao final foi colocada a data em que o relatório foi registrado – 9 de setembro de 1928. Mas todas as observações foram feitas de forma detalhada, e para registrá-las a assistente técnica utiliza 15 linhas da página em que iniciava o relatório e outra página completa.

Os relatórios são semelhantes. A diferença é que, no primeiro deles, os elogios são mais freqüentes e os relatórios ainda mais extensos. No primeiro relatório localizado no *Termo de Visitas* desse Grupo, em 1932, a assistente técnica elogia a diretora e o corpo docente, como pode ser observado: “Direção inteligente e dedicada da diretora, Exma. Sra. D. Elvira Brandão”, [...] “a excelente aula de Língua Pátria e a solução de problemas, retirada do *Livro de Solução dos Problemas* organizado pela própria... (a última palavra está ilegível). Na mesma ata ainda consta, referindo-se a outra classe: “Examinei as redações escritas na véspera, o bonito álbum de histórias inventadas e ilustradas pelas crianças”, e em outra classe “assisti à leitura dramatizada e a geografia ministrada sob a forma de um jogo inteligente e muito intuitivo”. Ao final da ata ainda acrescenta: “e, sobretudo, pela liberdade educada de que gozam os alunos nas classes”. Essa visita da assistente técnica levou 20 dias, e o relatório ocupou sete páginas. Já no Grupo Olegário Maciel, a diretora e a vice-diretora eram sempre elogiadas; quanto às professoras, os elogios, quando eram feitos, dirigiam-se a todo o corpo docente e eram anotados apenas no final da ata.

Qual o significado dessas mudanças? Por que, em períodos distintos, as exigências em relação à participação desses profissionais foram modificadas? Por que os relatórios têm características diversas, incluindo a ausência de inspetores/assistentes durante períodos tão longos?

Comparando a legislação da reforma Francisco Campos (1927) e a da reforma Mello Vianna (1924), não existem grandes modificações, além da exigência de formação específica (1927), como indicado. O Decreto n. 6.655, de 19 de agosto de 1924, em seu art. 94, determinava que competia aos inspetores técnicos regionais: assistir às aulas, indicando ao professor tudo quanto julgassem preciso modificar nos métodos por eles seguidos, lançando em livro próprio as necessárias instruções, e mostrar praticamente, dando aulas modelo, qual a melhor execução do programa (Decreto n. 6.655/1924, art. 94, inciso 3º). Indicava ainda que os inspetores técnicos regionais deveriam “lavrar em livro próprio nas escolas visitadas, um termo”, no qual deixariam registrada a data em que a visita foi feita, o nome do diretor, alunos presentes, o resumo das instruções dadas ao diretor ou aos professores, o número de aulas-modelo que tivessem dado (Decreto n. 6.655/1924, art. 94, inciso 14); e deveriam enviar também um boletim das notas de merecimento dos professores, dos diretores dos grupos (Decreto n. 6.655/1924, art. 406). Essas informações constariam de um relatório que seria enviado à diretoria de instrução (Decreto n. 6.655/1924, art. 15). Assim, as atividades realizadas seriam semelhantes àquelas realizadas pelos assistentes técnicos. No art. 92 do mesmo decreto, constava que nos *Termos de Visitas* não poderiam ser “consignados elogios, mas, resumidamente, os trabalhos realizados, as instruções ministradas, o dia, a hora e a duração da visita, bem como o tempo da inspeção”. Mas essa diferença pequena não eximia o inspetor técnico regional de registrar sua presença na escola (Decreto n. 6.655/1924, art. 92). As modificações pouco significativas entre os dois textos legais enfocados confirmam que apenas a legislação não era suficiente para explicar todas as mudanças. Como mostra Caruso (2006), existem transformações que acontecem no cotidiano, nos sentidos dados à escolarização, nas formas de autoridades que as normas não são capazes de explicar.

Entre as duas citadas reformas, uma das diferenças mais expressivas relaciona-se à formação técnica dos profissionais do ensino. Na reforma Francisco Campos, esta é enfatizada em virtude da redefinição das funções previstas para o serviço de assistência técnica. Importa ressaltar que Campos, desde o início de sua vida pública, nunca se afastou do pensamento autoritário, e a educação para ele era uma questão política. Por isso, mesmo quando

participava do governo Antônio Carlos com propostas liberais, não deixou de defender seus princípios. Como lembra Bomeny (1993), ele acreditava que na educação, os administradores poderiam obter resultados “através de processos rotineiros de formação e de procedimentos formais de treinamento previamente definidos, o aprimoramento em bases científicas, e a eficiência do sistema de ensino” (p. 28). Por isso, defendia a necessidade de “funcionários, inspetores, administradores centrais, tecnicamente treinados para implementar a reforma”. (BOMENY, 1993, p. 29)

Assim, durante o governo Antônio Carlos, é possível observar a preocupação do Secretário do Interior em controlar toda a administração do ensino. Com esse objetivo foram instituídos órgãos diretores, fiscalizadores e incentivadores das novas propostas. A implementação das decisões era controlada pelo sistema de inspeção. Toda essa arquitetura administrativa era centralizada pela Secretaria do Interior.

A partir de então, esses agentes deveriam ter a formação técnica necessária para difundir as idéias presentes na reforma – além de controlar com maior competência o trabalho desenvolvido pelos professores. O cargo de assistente técnico foi um dos mais altos da hierarquia educacional e suas funções eram semelhantes às dos inspetores, mas sua participação na implementação da reforma do Ensino era bem mais ampla. Compareciam com frequência às escolas, dando assistência, levando as propostas e acompanhando o trabalho desenvolvido. A exigência de uma formação específica ou a seleção via concurso, pela primeira vez exigida no Estado, supunha o domínio de determinados conhecimentos que deveriam levar até as escolas. Os assistentes técnicos seriam os mediadores entre o projeto de educação de acordo com determinados padrões técnicos, que visavam à formação dos trabalhadores para as transformações do momento.

Como lembra Sirinelli (1986. p. 258), citando Jacques Julliard, “as idéias não passeiam nuas pelas ruas; elas são levadas por homens que pertencem eles próprios a conjuntos sociais”. Para esse autor, em uma concepção ampla e sociocultural, a acepção de intelectual englobaria os criadores e os mediadores culturais. Os assistentes técnicos estariam incluídos entre os últimos. Aqueles que teriam acesso a determinados conhecimentos, levando-os até as escolas.

A mudança nas atribuições da inspeção do ensino, quando a fiscalização deixa de ser apenas a avaliação dos resultados e o processo de ensino passa a ser observado e a avaliação se torna mais assídua, não ocorreu apenas em Minas. Boynard (2006) mostra que, no Estado do Rio de

Janeiro, da mesma forma que em Minas, a inspeção do ensino, mesmo tendo existido desde o século XIX, passou por uma modificação na segunda década do século XX. A autora cita a mensagem presidencial enviada à Assembléia Legislativa em 1912 (p. 22, *apud* BOYNARD, 2006, p. 135), na qual Oliveira Bueno, Presidente do Estado, observa a vantagem na instituição de nova forma de inspeção: “Houve toda vantagem na criação desse serviço pela severa vigilância exercida, ao mesmo tempo que anima o professor a trabalhar, para alcançar essa última escala da carreira que abraçou”.

Boynard (2006, p.136) acrescenta também sua observação da atuação do inspetor nas escolas-modelo: “Assistiu às aulas e registrou os assuntos sobre os quais versavam, demonstrando que as atribuições da função de inspetor escolar estavam se ampliando – de mera fiscalização à observância de aspectos pedagógicos”. A autora observa ainda que, em sua visita, o inspetor observou “aspectos estatísticos, higiênicos e pedagógicos” e também os aspectos materiais. Esses comentários eram semelhantes aos feitos pelos assistentes técnicos em Minas.

Caruso (2006, p. 502), ao analisar protocolos de visitação, observa que quando a inspeção foi criada, no século XIX, era feita por eclesiásticos. Eram os inspetores locais ou de distrito e suas atividades seriam complementares às “tarefas pastorais”. Eram verdadeiros “chefes imediatos” dos professores e deveriam “melhorar o estado interno de todas e cada uma das escolas” (p. 505). O inspetor distrital visitava as escolas anualmente e o controle era feito pelos exames finais, muito importantes na Alemanha. Assim, o professor preparava seus alunos da forma exigida pelo pároco-inspetor. Essas preparações exigiam um tempo longo, o que transformava a escola em uma preparação para os exames. Nesses exames não apenas os alunos ganhavam notas, mas também o professor e a escola. Essa ritualização dos exames tinha uma função homogeneizadora do ensino. Mas, no final do século XIX, passou a ser considerado um “estorvo” (CARUSO, 2006, p. 503) para aqueles que pretendiam transformar a escola.

Só na passagem do século XIX para o século XX é que surgiram as primeiras mudanças. A partir daí, o que se tentava era o controle dos procedimentos e não apenas os resultados. Os inspetores tentaram, então, observar as classes, fiscalizando os procedimentos. A luta pela forma como deveria ser feita a visita à escola era muito mais “uma luta pela definição e controle do ritual escolar”. Enquanto os eclesiásticos valorizavam a obediência unicamente pela sua presença, os que desejavam modernizar a escola priorizavam o método e a didática.

Como veio a ocorrer no País na década de 1920, quando o governo pretendia transformar as práticas educativas, em Minas e, como mostra Boynard (2006), no Estado do Rio.

Os relatórios dos assistentes técnicos localizados nas escolas indicam que nas visitas realizadas preocupavam-se em observar as condições físicas e higiênicas dos prédios, os métodos e processos de ensino utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas e observações a respeito do trabalho desenvolvido. Os documentos eram registrados em livro próprio, invariavelmente no último dia da visita. Eram anotados os dias dessas visitas, o nome da diretora da escola e, para cada classe visitada, era citado o nome da professora, os dos alunos matriculados e os dos presentes. Em relação às condições dos prédios, no Grupo Escolar Mariano de Abreu, localizado em um bairro operário, a assistente técnica solicitou “cobrir o pátio”, mas não foi atendida, pois, posteriormente, voltou a fazer a mesma solicitação. A preocupação com a higiene e a saúde dos alunos é indicada quando menciona que vai requisitar “dois filtros para os alunos, do andar térreo, não beberem água da torneira”.

No Grupo Escolar Olegário Maciel, no *Livro de Correspondências*, onde estavam registradas as correspondências enviadas pela diretora, duas delas mostram, além do pedido para “entijolar o pátio por uma questão de higiene”, a solicitação constante de realização de consertos no prédio ou material para limpeza. Em relação às ações desenvolvidas pelos professores, é possível observar que, ao registrar suas observações, teciam seus comentários, deixando perceber as atividades mais valorizadas, aquelas que consideravam importantes para o desenvolvimento do trabalho docente.

Os *Termos de Visitas* encontrados nas escolas de Belo Horizonte privilegiavam o método e as atividades consideradas relevantes na reforma Francisco Campos e também pelos próprios assistentes técnicos. Nas visitas às salas de aulas, foram registradas as atividades que estavam sendo realizadas e as sugestões deixadas pelos assistentes técnicos, como está no *Termo de Visita* anotado no dia 28 de setembro de 1928, do Grupo Escolar Olegário Maciel: “Recomendei às professoras o emprego de métodos ativos” [...]; “sugeri jogos educativos nas classes de I e II anos, nas salas de III e IV os trabalhos aconselhados por Ferrière e a observância do art. 307 do Regulamento”. Nesse mesmo relato, elogia a diretora por estar conseguindo muita ordem e disciplina apesar de algumas classes do 1º e do 2º ano funcionarem apenas duas horas e trinta minutos. “Recomendei a utilização de atividades que envolvessem a participação dos alunos, como jogos, lição concretizada de aritmética, leitura

recreativa”. Mas não especifica como essas atividades eram realizadas. A influência de Ferrière na educação mineira é indicada na *Revista do Ensino*, como mencionado, e também no *Livro de Notas*, escrito pela diretora do Grupo Escolar Cesário Alvim. No dia de 8 de maio de 1930, referindo-se ao dia de leitura, está anotado que foi iniciado o estudo do livro de Ferrière *Transformemos a escola*.

Adolphe Ferrière (1879-1961) pertenceu à escola de Genebra, que existiu em torno do Instituto Jean Jacques Rousseau, fundado em 1912, e que exerceu grande influência na Escola de Aperfeiçoamento. Esse grupo se interessava pela pesquisa psicológica e educativa, influenciado pelo evolucionismo, em especial o spenceriano. Aderiu ao movimento das Escolas Novas, sendo um grande defensor da escola ativa. Entre as obras desse autor existem: *Projetos de Escola Nova* (1909); *Escola ativa* (1920); *Transformemos a escola* (1929); *A prática da escola ativa* (1922); *A liberdade da criança na escola* (1923); dentre outros. Defendia os direitos da criança, suas necessidades fundamentais, ligadas à livre iniciativa. Para ele, esses direitos da criança devem ser colocados no centro da escola ativa. Ou “educar pela liberdade para a liberdade”. Colocava no centro das atividades o jogo e o trabalho. Essa escola pensada por Ferrière desenvolveria o caráter da criança, maior autonomia da pessoa na liberdade e na democracia. A escola seria organizada de acordo com o princípio do autogoverno (CAMBI, 1999, p. 530). As atividades sugeridas por esse educador – o jogo e o trabalho – são freqüentemente mencionadas pelos assistentes técnicos.

Apesar da valorização das atividades pedagógicas no trabalho dos assistentes técnicos, o controle e a fiscalização são relatados freqüentemente. Como pode ser observado no *Termo de Visita* do Grupo Escolar Mariano de Abreu, quando a assistente técnica diz que “assistiu aulas em todas as classes, procurando conhecer individualmente cada professora e fazer um julgamento integral do Grupo”. Além disso, em outro *Termo de Visita*, a assistente técnica menciona que percorreu todas as classes e algumas reuniões de quinta-feira.

Em relação a características mais gerais, foi possível observar que nos grupos escolares suburbanos, principalmente no “Mariano de Abreu”, a assistente técnica está sempre focando “o meio”, o que não deixa de ser uma forma de discriminar. Como está registrado no *Termo de Visita* de 13 de maio de 1932, “o trabalho em prol da implantação definitiva da reforma tem sido intenso, verificando-se já alguns frutos magníficos, quais sejam: a socialização dos alunos, ponto esse de maior valor e interesse do Grupo, devido ao meio onde a ignorância

domina, acrescida pela promiscuidade em que vive o povo”. [...] “A minha impressão sobre o Grupo é muito boa e dado o meio em que se encontra, os resultados representam um esforço enorme, por isso mesmo, de valor inestimável”. No Grupo Escolar Noturno Assis das Chagas, também focalizando o meio e as condições dos alunos, a assistente técnica menciona ser necessário “adaptar-se às condições econômicas e mentais dos alunos”. Essas observações mostram a preocupação em ensinar novos hábitos à população, integrando-a à sociedade.

Os assistentes técnicos colocaram em circulação as propostas educacionais presentes na reforma Francisco Campos publicando artigos na *Revista do Ensino* e visitando as instituições escolares. Essa *Revista*, como indicado, foi um importante veículo para a divulgação da reforma e formação dos professores. Criada no governo Afonso Pena, em 1892, foi posteriormente adequada ao interesse do governo Mello Viana, em 1925, e finalmente, no governo Antônio Carlos, novamente reformulada em 1928.

Os artigos escritos pelos assistentes técnicos mostravam a importância atribuída aos professores na reforma Campos, a necessidade de se modernizarem, colocando em prática os métodos e técnicas presentes na reforma. Os métodos ativos, transmitidos aos professores, indicavam como deveriam preparar suas lições, sempre respeitando o ponto de vista da criança. Mostravam, ainda, que os professores deveriam ter um comportamento exemplar, o que implicava formação moral, de acordo com os princípios da Igreja Católica, dedicação ao trabalho, verdadeira abnegação. Os artigos apresentavam a importância da utilização de testes psicológicos, como o de Binet e Simon, justificados pela ideologia da técnica científica e racional. Entretanto, como os documentos localizados nas escolas indicaram, esses testes reforçaram a discriminação na escola, criando classes especiais, organizadas pelos resultados das medidas consideradas científicas utilizadas.

Finalmente, a escrita cotidiana localizada nos arquivos escolares mostrou, especialmente pelos *Termos de Visitas* deixados nos livros reservados para esse fim, e os livros de *Atas das Reuniões Pedagógicas* a participação dos assistentes técnicos nas escolas. Assim, publicando artigos na *Revista do Ensino*, verificando o trabalho desenvolvido nas escolas e participando das atividades desenvolvidas por professores e alunos, os assistentes técnicos exerceram importante papel na implementação da reforma Francisco Campos, colocando em circulação as novas idéias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação dos assistentes técnicos como mediadores entre as propostas educacionais e as práticas pedagógicas das escolas, no período 1926-1930, governo Antônio Carlos, objeto desta análise, teve expressiva repercussão na educação mineira, no âmbito da reforma da instrução, à época desencadeada, que ficou conhecida como reforma Francisco Campos, nome de seu idealizador. Esses profissionais tiveram o respectivo cargo criado e suas atribuições definidas no bojo do mencionado projeto reformista, o qual buscou introduzir mudanças no ensino, procurando alcançar de modo coordenado o antigo ensino primário e o ensino normal da época, por meio de uma minuciosa regulamentação. Essa normatização abrangia de modo amplo a dinâmica de funcionamento da escola, incluindo tanto aspectos administrativos como pedagógicos.

Os assistentes técnicos tiveram importância estratégica na implementação da reforma Francisco Campos, mas sua influência se estendeu para além do período do governo Antônio Carlos e marcou presença na educação mineira até a extinção do serviço de assistência técnica em 1938 e a criação do serviço de inspeção que o substituiu, com a conseqüente modificação de atribuições, segundo o projeto educativo então concebido sob a égide do Estado Novo. Como componentes da arquitetura idealizada por Francisco Campos para a administração do ensino, os assistentes técnicos integraram um projeto de educação cujo sentido era reformar a sociedade pela reforma da instrução. Essa idéia que já se encontrava presente nos projetos do governo do País desde o início do Império, na reforma em foco assumiu a especificidade das inquietações e interesses econômico-sociais e disputas políticas que marcaram o início da República, que se arrastaram até o início da década de 1920.

A República cuja emergência foi marcada, dentre outros aspectos, por valores de liberdade, ordem, progresso e ênfase no avanço da ciência, já em seus anos iniciais enfrentou a instabilidade econômica e social e disputas políticas que trouxeram à tona a decepção com o novo regime. Como decorrência, cresceu entre intelectuais e políticos a certeza de que seria necessário reconstruir a Nação e o Estado sob novos parâmetros, e a instrução pública passou a ter importante papel a cumprir. As preocupações se voltaram para civilizar a população,

fazer com que ela superasse o atraso em que vivia, prepará-la para a vida urbana e o trabalho, para a construção de uma nova sociedade.

A década de 1920 surgiu, assim, marcada por inquietações já presentes desde o início da República, entre as quais se incluem: integrar as classes populares ao projeto de modernização, educando as crianças e preparando-as para a sociedade, levando-as a compreender qual deveria ser a função e a participação delas nesse contexto. Para isso seria necessário inculcar-lhes os valores do mundo moderno e capitalista, tais como os do trabalho, do controle do tempo e do próprio corpo, considerados indispensáveis para o progresso do País.

Nesse âmbito, a idéia de reformar a sociedade pela via da reforma da instrução, que em Minas Gerais, no século XX, começou a ser engendrada com maior vigor na reforma João Pinheiro em 1906, ganhou relevância e foi incorporada à proposta de Francisco Campos, traduzindo as idéias que informavam o projeto republicano, essencialmente voltado para disciplinar a população de modo a assegurar a ordem social e construir uma sociedade civilizada e moderna, um importante caminho para adequar o País à modernidade.

Papel de destaque foi previsto para a inspeção do ensino. Nesse momento, a cargo dos assistentes técnicos, mantendo, portanto, uma perspectiva já presente também na administração do sistema educacional do Estado, em que a inspeção sempre foi considerada fundamental para que a escola cumprisse suas tarefas. Passando por redefinições e diferentes perspectivas com relação às atividades que deveriam ser desempenhadas, em diferentes reformas implantadas em Minas Gerais, a inspeção era vista como peça fundamental para o bom funcionamento da instrução pública. Instituída desde 1835, foi considerada no governo João Pinheiro a alma do ensino, tal a importância que lhe era atribuída.

Ao lado do direcionamento político-cultural decorrente dos interesses das classes emergentes e disputas políticas da época, o projeto de Francisco Campos incorporou o ideário escolanovista que vinha adquirindo visibilidade no País desde a criação da Associação Brasileira de Educação em 1924 e cuja influência alcançou amplamente a educação brasileira. Em Minas Gerais, a apropriação e a utilização do ideário escolanovista como fundamento pedagógico-científico, pela reforma Francisco Campos, tiveram nítida vinculação ao atendimento de interesses políticos.

Percebe-se, por um lado, que o governo mineiro preocupou-se com a expansão da instrução primária e, de outro, não se pode deixar de considerar que promoveu sua diversificação. Nesse sentido, buscou adequar a escola às especificidades dos distintos grupos sociais de diversas formas. O Regulamento do Ensino Primário (Decreto n. 7.970-A, de 1927) e os Programas de Ensino (Decreto n. 8.094, de 1927) tornaram oficial tal diversificação, ao definirem formas diferenciadas de organização e os conteúdos da instrução pública mineira. Desse modo cada escola teria recursos humanos e conteúdos programáticos diferentes, segundo suas peculiaridades.

Entre as idéias incorporadas à reforma Francisco Campos cumpre ressaltar dada a ênfase da época, a de que a escola deveria preparar a criança para a vida urbana e para o trabalho, ao lado da perspectiva de assegurar a igualdade de oportunidades, bandeira defendida pelo próprio governador do Estado. Nesse sentido, era necessário renovar a instrução e oferecer educação integral. Para fins de atendimento à população escolar de forma diferenciada, o sistema de ensino foi organizado estabelecendo uma hierarquia entre as escolas, em razão da sua localização em espaço urbano ou rural. Nas escolas, por sua vez, essa diferenciação se fazia em razão das chamadas capacidades individuais. A educação integral deveria alcançar o aluno em seus aspectos físico, moral e mental, todos necessários ao adequado preparo para a vida. Ressalte-se, ainda, a preocupação com a saúde e a higiene.

A preocupação com a formação do professor e com a assistência técnica ao seu trabalho integrou a proposta como forma de assegurar a observância e cumprimento dos princípios norteadores da reforma do ensino. Dessa necessidade emergiu, por sua vez, a importância de representantes da administração para a assistência técnica aos professores e de se proceder à mediação entre as propostas do governo e as escolas, ao mesmo tempo controlando e fiscalizando o trabalho delas. Nesse sentido, ao lado da natureza centralizadora, autoritária e coercitiva, e, em coerência com ela, outras características marcantes da reforma Francisco Campos foram a normatização, a hierarquização e a organização da administração do ensino, separando os setores técnicos dos pedagógicos.

Com o objetivo de formar esses profissionais, foi criada no âmbito da reforma a Escola de Aperfeiçoamento, a qual significou um importante espaço de produção e divulgação do ideário escolanovista. Constituiu importante local de sociabilidade, propiciando, ainda, a circulação e a disseminação das idéias norteadoras da reforma.

Sob o argumento de melhorar a qualidade do ensino mineiro, a Escola de Aperfeiçoamento foi criada para formar professores para atuar nas Escolas Normais, na direção das escolas e na assistência técnica, conferindo legitimidade ao trabalho exercido por esses profissionais e posição de destaque na administração do sistema de ensino.

Como mediadores da reforma de ensino, os assistentes técnicos atuaram de diferentes formas: no nível do órgão central do sistema, a Secretaria do Interior; no plano da produção e divulgação de artigos, de material informativo e de orientação ao trabalho das escolas, cujo principal veículo era a *Revista do Ensino*; na realização de conferências e cursos para os professores; na orientação direta aos mesmos e aos diretores nas suas respectivas atribuições, bem como no acompanhamento, controle e fiscalização desse trabalho. Constituía, ainda, parte importante do trabalho dos assistentes técnicos a elaboração de relatórios quinzenais, retratando as atividades desenvolvidas, de modo a traduzir para a administração do sistema a realidade das escolas.

Ao longo do período considerado, o trabalho dos assistentes técnicos passou por algumas alterações em razão de mudanças ocorridas na educação e na sociedade. Surgiu de um projeto em que grande enfoque era atribuído à inovação pedagógica e ao trabalho científico, ainda que sua utilização fosse direcionada por interesses políticos e pela preocupação com a formação das elites. Apesar do grande enfoque atribuído à inovação pedagógica e ao trabalho científico, ocasionando a vinda de renomados professores do exterior, quando da instalação da Escola de Aperfeiçoamento e, mesmo sendo visível o crescimento em importância do papel dos assistentes técnicos, após a saída de Antônio Carlos do governo, assumiram preponderância os interesses econômicos e políticos. A influência política própria do clientelismo correspondeu, na área da educação, à manutenção e ao fortalecimento da burocratização e, conseqüentemente, ao papel fiscalizador e controlador dos assistentes técnicos.

A reforma teve grande repercussão no Estado desde o momento de sua concepção e, principalmente, pelas estratégias organizadas pelo próprio governo para seu lançamento, divulgação e implementação. Nesse sentido, foi de grande importância a atuação dos assistentes técnicos como da própria Escola de Aperfeiçoamento, cujo funcionamento se estendeu até 1946, quando foi transformada em razão de alterações na legislação de ensino do País, mas importa ressaltar que o novo curso a que deu origem continuou a formar profissionais para o sistema de ensino e nas escolas. Outra contribuição fundamental foi a da

Revista do Ensino, como órgão oficial do governo, a cujo encargo ficou a divulgação das inovações pedagógicas pretendidas. Nesse sentido, possibilitou que as novas idéias e debates fossem levados a diferentes regiões do Estado, alcançando as mais distantes localidades, uma vez que sua distribuição era prevista de modo a alcançar todas as escolas públicas. Além disso, foi expressivo o número de escolas criadas e instaladas no período, cuja expansão atingiu também o interior do Estado.

As formas de apropriação das idéias veiculadas, entretanto, revelam diferentes culturas escolares, o que se pode depreender da análise dos *Termos de Visitas* presentes nas escolas, sinalizando que a legislação, por si só, não permite a compreensão do sentido assumido pelo processo de escolarização e evidenciam que a compreensão, do trabalho da escola, coloca a necessidade de percebê-lo como resultado da interação entre os dispositivos de normatização pedagógica e as práticas efetivas dos agentes escolares. É o que deu a ver a análise de documentos encontrados nas escolas pesquisadas, corroborando a importância atribuída nesta pesquisa à escrita cotidiana. Sua relevância está justamente em permitir o acesso às práticas desenvolvidas pelas escolas em diferentes épocas e possibilitar a tradução das idéias que as moveram. Nos *Termos de Visitas* presentes nas escolas, onde ficava registrada a ida, a permanência e a atuação dos assistentes técnicos, também ficavam inscritas as impressões deles sobre o trabalho da escola. Além do trabalho que o assistente técnico realizava com a equipe da escola, os *Termos de Visitas* relatavam o período de permanência na escola – às vezes longo, incluindo a visita a todas as classes e a assistência técnica a todos os professores –, além de mostrar que as idéias divulgadas pela reforma circulavam nas escolas.

Entre as idéias em questão incluem-se: as preocupações com a metodologia de ensino, com a necessidade de preparação das aulas, a importância atribuída às atividades denominadas à época instituições escolares, como clube de leitura, auditório, pelotão de saúde, pequeno escoteirismo, entre outras atividades voltada para a socialização.

Tanto os *Termos de Visitas* como as atas das reuniões de professores – que contavam com a presença dos assistentes técnicos – expressam a tensão existente nas escolas na absorção e interpretação das alterações propostas, além de revelarem a resistência a essas modificações, o que, por sua vez, denotam as diferentes formas de apropriação das idéias veiculadas, conforme as distintas culturas escolares.

REFERÊNCIAS

1 Livros, artigos e teses

ALMEIDA, Marcelina das Graças. A catedral da Boa Viagem de Belo Horizonte: fé, modernidade e tradição. In: DUTRA, Eliana de Freitas (Org.). *BH: horizontes históricos*. Belo Horizonte: C/ART, 1996. p. 239-288.

ANDRADA, Antônio Carlos Ribeiro de. *Plataforma*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1926.

ANDRADA, Antônio Carlos Ribeiro. *Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1927*. Disponível em: www.crl.edu/content/brazil/minahtm. Acesso em: set. 2006.

ANDRADE, Moacyr. *Memórias de um chauffeur de praça*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1964a.

ANDRADE, Moacyr. *República Decroly*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1964b.

ARREGUY, Maria da Glória. *Memórias de uma professora*. Belo Horizonte: Carneiro & Cia. Editores, 1958.

ARROYO, Miguel. Na carona da burguesia. Retalhos da história da democratização do ensino. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 3, p. 17-23, jun. 1986.

ATAS das reuniões pedagógicas. Grupo Escolar Assis das Chagas, 1927-1934.

ATAS das reuniões pedagógicas. Grupo Escolar Mariano de Abreu, 1932-1935.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943.

BARROS, José Márcio. Cidade e identidade: a avenida do Contorno em Belo Horizonte. In: MEDEIROS, Regina (Org.). *Permanências e mudanças em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BERNARDES, Arthur da Silva. *Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1919*. Disponível em: www.crl.edu/content/brazil/minahtm. Acesso em: set. 2007.

BICCAS, Maurilane de Souza. Da revista à leitura: a formação dos professores(as) em Minas Gerais (1925-1940). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. II. História e memória da educação brasileira. *Anais...*, 2002. (CD-ROM)

BICCAS, Maurilane de Souza. *O impresso como estratégia de formação de professores(as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista do Ensino (1925-1940)*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, (mimeo).

BOBBIO, Norberto *et al.* *Dicionário de política*. 8. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1995.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 24-39. 1993.

BOMENY, Helena. O Brasil de João Pinheiro: o projeto educacional. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p.

BOYNARD, Maria Amélia de Almeida Pinto. *A escola normal modelo de campos: a experiência da seis de março (1916-1932)*. Niterói: Faculdade de Educação da UFF, 2006. Mimeo.

BRANDÃO, Zaia. *A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil*. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH, Editora da Universidade de São Francisco/EDUSP, 1999.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Francisco. *Antecipações à reforma política*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

CAMPOS, Francisco. *Educação e cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

CAMPOS, Francisco. *Pela civilização mineira*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, v. 49, n. 17, 2003.

CARLOS, Antônio. Da mensagem presidencial de 1930. In: CAMPOS, Francisco. *Pela civilização mineira*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930. p. 233-263.

CARUSO, Marcelo. Lutas pela ordem ritual: Inspeção e cultura escolar nos protocolos de “visitação”. Baviera (Alemanha), CA. 1860 – 1918. In: PINTASSILGO, Joaquim; FREITAS, Marcos Cezar de; MOGARRO, Maria João; CARVALHO, Marta M. Chagas de. *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. Ouro, terra e ferro: vozes de Minas. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 55-78.

CARVALHO, Marta M. C. A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Modos de ler, formas de escrever*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

CARVALHO, Marta M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M.C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 269-287.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 4-11, ago. 1988.

CARVALHO, Marta Maria C. de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-252. (Coleção Historial, v. 6).

CASPARD, Pierre; CASPARD, Penélope. Imprensa pedagógica e formação contínua. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 33-46.

CATANI, Denice Bárbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*, São Paulo, n. 10, v. 20, p. 115-130, jul./dez. 1996.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 3, Campinas, Editora Autores Associados, jan./jun. 2002.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*. Lisboa: Difel, 1990.

COLEÇÃO das leis e decretos do Estado de Minas Gerais, 1929, p. 182.

COSTA, Firmino; RIBEIRO, Plínio; RAMOS, César. Caderno de preparo de lições: três opiniões. *Revista do Ensino*, p. 17-28, n. 31, mar. 1929.

CUNHA, Maria Luíza Almeida. Caderno de preparo de lições. *Revista do Ensino*, p. 61-64, jan. 1929.

CUNHA, Maria Luíza Almeida. F. F. Não preparou a Lição. Caderno de preparo de lições. *Revista do Ensino*, p. 86, fev. 1930.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Uma visita do senhor inspetor: cultura cívica em relatórios escolares. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-62.

CUNHA, Mário. O ensino primário em Minas Gerais. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, ano VIII, n. 102, p. 27-38, 1934.

DELL'ISOLA, Benedita. *Memórias de uma professora primária*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1970.

DIAS, Maria Helena Pereira. Helena Antipoff: pensamento e ação pedagógicas à luz de uma reflexão crítica. *Trajetos*, v. 2, n. 5 (6), out. 1995.

DIAZ, José Maria Hernández. La etnografía em la historia de la escuela. In: BENITO, Agustín Escolano; DIAZ, José Maria Hernández. La memória y el deseo. *Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2002.

DINIZ, Clélio Campolina. *Estado e capital estrangeiro na industrialização mineira*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial: UFMG, 1981.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira, LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães, MATOS, Maria do Carmo de; RODRIGUES, Ana Teresa Drumond. Políticas públicas e a organização do sistema de ensino em Minas Gerais: décadas de 30 e 40. Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, 1998. Relatório técnico de pesquisa. Financiamento FAPEMIG. Mimeo.

DULCI, Otávio Soares. Empresariado e política em Minas Gerais. *Revista do Departamento de História n. 10*. Belo Horizonte. Cadernos DCP, n. 8. Número conjunto. FAFICH/UFGM-apoio CNPQ), p. 93-124, 1990.

DULCI, Otávio Soares. Minas Gerais: Continuidade e mudança. *Revista de Cultura Política*, São Paulo, n. 7, p. 75-92, 1982.

DULCI, Otávio. João Pinheiro e as origens do desenvolvimento mineiro. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 109-136.

DUTRA, Aymoré. Dona Ephigenia. *Revista do Ensino*, Ano V.

DUTRA, Eliana Regina de Freitas. A igreja e as classes populares em Minas na década de 1920. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n.49, jul. 1979.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, GONÇALVES, Irlen A; VIDAL, Diana G.; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 177-135.

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-36.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Revista da faculdade de Educação*, São Paulo, v. 1, p. 126-140, jan./jun. 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: VEIGA, Cynthia Greive, FONSECA, Thais Nilma de Lima (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-79.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Profissionais da educação, cultura escolar e relações de gênero. In: MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Agustín (Org.). *Os professores na história*. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p. 147-163.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VAGO, Tarcísio Mauro. A Reforma João Pinheiro e a modernidade pedagógica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da secretaria de educação*. Belo Horizonte, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. A escrita da história da educação mineira: a produção de Paulo Krüger. In: GONDRA, José (Coord.). *Dos artigos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República*. Bragança Paulista, EDUSF, 2002. p. 37-57.

FONSECA, Cláudio Lúcio. *Arquitetura das escolas públicas nas reformas educacionais mineiras (1982 – 1930)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2004. Mimeo.

GARCIA, Daisy Freire. *A construção da ação supervisora em Minas Gerais*. 1988. 246 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

GOMES, Ângela de Castro. *Essa gente do Rio ...: modernismo nacionalismo*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GOMES, Ângela de Castro. *Essa gente do Rio...: os intelectuais cariocas e o modernismo*. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 62-67, 1993.

GOMES, Ângela de Castro. *Memória, política e tradição familiar: os Pinheiro das Minas Gerais*. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 79-108.

GOMES, Antonia Simone Coelho. *Templo do saber: a consagração da Escola Estadual Melo Viana em Carangola – Minas Gerais*. 2002. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

GOMES, Nilma Lino. *Supervisão escolar: esboço de sua trajetória em Minas Gerais do período imperial aos dias atuais*. 1988. 48 p. Monografia. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

GONDRA, José G. *Medicina, higiene e educação escolar*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 519-550.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; ROSA, Walquíria Miranda. *A Escola Normal em Minas Gerais*. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação*. Belo Horizonte, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

INÁCIO, Marilaine Soares *et al.* *Escola, política e cultura*. Belo Horizonte: Argumentum, 2006. Introdução. p. 7-19.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. *Moldando as práticas escolares: um estudo sobre os relatórios da inspeção técnica do ensino no Triângulo Mineiro (1906-1911)*. 2004. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo, n. 1, p. 9-44, 2001.

JULIÃO, Letícia. Belo Horizonte: itinerários da cidade moderna (1891-1920). In: DUTRA, Eliana de Freitas (Org.). *BH: horizontes históricos*. Belo Horizonte: C/ART, 1996. p. 49-118.

LINHARES, Joaquim Nabuco. *Itinerário da imprensa de Belo Horizonte: 1895-1954 / Joaquim Nabuco Linhares; estudo crítico e nota biográfica de Maria Ceres Pimenta S. Castro*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1995.

LOCATELLI, Isa. Ouvindo as vozes de professores: o impacto de uma proposta de mudança curricular na rede pública de ensino. *Teias: revista da Faculdade de Educação da UERJ*, Rio, ano 1, n. 2, p. 31-40, 2000.

LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães. *A expansão/contenção do ensino em Minas Gerais (1931-1934): um jogo político*. 1997. 120 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio, 1997.

LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães; RODRIGUES, Ana Teresa Drumond; SILVA, Lúlia Queiroz; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. *Organização do processo de trabalho nas escolas de primeiro grau*. Relatório final de pesquisa em educação. 1986. 132 fls. Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte. Mimeo.

MANIFESTO Programa do PRM à Presidência do Estado. *Minas Gerais*, 12 de fevereiro de 1906, p. 177, *apud* BOMENY, Helena. O Brasil de João Pinheiro: o projeto educacional. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MEDEIROS, Jarbas. *Ideologia autoritária no Brasil, 1930-1945*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1978.

MEDEIROS, Ruy. *Arquivos escolares: breve introdução a seu conhecimento*. (mimeo) s/d.

MELLO, Ciro F. B. de. A noiva do trabalho: uma capital para a República. In: DUTRA, Eliana de Freitas (Org.). *BH: horizontes históricos*. Belo Horizonte: C/ART, 1996. p. 11-48.

MERCKLÉ, Pierre. *Sociologie des Réseaux Sociaux*. Paris: Édition La Découverte & Syros, 2004. p. 39-52.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. A escrita nossa de cada dia; sonhos impressos em iniciativas de preservação da memória escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, II. As redes de conhecimento e a tecnologia: imagem e cidadania. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2003. (CD-ROM).

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras. In: _____; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 135-148.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Entre papéis: a invenção cotidiana da escola. In: _____; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 9-16.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Tereza Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. *Revista Educação em Questão*. Natal, RN, v. 25, n. 11, jan./abr. 2006.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e a república*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941-1942. 7 v.

MOLERO PINTADO, AntonioAntônio. En torno a la cultura escolar como objeto histórico. In BERRIO, Julio Ruiz (Ed.). *La cultura escolar de Europa: tendências históricas emergentes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000. p. 223-228.

MONTEIRO, Marta Nair. *Meu mundo*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1991.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Reformas de Ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MOREIRA, Delfim. *Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1916*. Disponível em: www.crl.edu/content/brazil/minahtm. Acesso em: ago. 2006.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da república*. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo do império*. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1959.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974. 400 p.

NAVA, Pedro. *Beira Mar*. São Paulo: Giordano, 2003 (Memórias: 4).

NAVA, Pedro. *Galo-das-Trevas (As doze velas imperfeitas)*. Memórias/5. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1981.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. O ensino noturno em Belo Horizonte nas três primeiras décadas do século XX: um estudo sobre a primeira escola noturna da capital – o Grupo Escolar “Assis das Chagas”. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Percursos e desafios da pesquisa em História da Educação, VI. *Anais...* 2006, Uberlândia, Digital CDDVD, 2006.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, n. 10, dez. 1985.

NÓVOA, Antônio. A imprensa de educação e ensino. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 11-31.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta M. C. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPEd*, Porto Alegre, v. 5, set. 1993.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. Questão nacional na Primeira República. In: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Org.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: UNESP, 1997. p. 185-193.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A reação de Minas ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: XAVIER, Maria do Carmo. *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 271-300.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *Educação no Brasil: anos vinte*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. A educação mineira na história: notas para um inventário. In: LOPES, Ana Amélia B. de M. *et al.* (Org.). *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p. 13-22.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. *Estudos Avançados*, n. 15, v. 42, 2001.

PRATES, Maria Helena de Oliveira. A Escola de Aperfeiçoamento: teoria e prática na formação de professores. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; PEIXOTO, Anamaria Casasanta (Org.) *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: 2000.

PRATES, Maria Helena de Oliveira. *A introdução oficial do movimento de Escola Nova em Minas Gerais – A Escola de Aperfeiçoamento*. 1989. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

PRATES, Maria Helena de Oliveira. Uma nova pedagogia para o professor primário mineiro: a Escola de Aperfeiçoamento. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 11, p. 12-29, jul. 1990.

RAYMUNDO NETTO. O espírito associativo do professorado mineiro. *Revista do Ensino*, n. 41, p. 71-73.

REGULAMENTO de instrução primária e normal do Estado de Minas, 1906, *apud* FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e cultura urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2000.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista*. Campinas, SP: Autores Associados, 1981.

SILVA, Cêris Salete Ribas; FRADE, Isabel Cristina S. Leituras de professores. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Cêris Salete Ribas (Org.). *Leituras de professores*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro, UFRJ: FGV, 1986.

SOUZA, Ângela Leite de. *Lúcia Casasanta, uma janela par a vida*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1984.

SOUZA, Rita de Cássia. *Sujeitos da educação e práticas disciplinares: uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925-1930)*, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001. (mimeo).

SOUZA, Rosa de Fátima. Um itinerário de pesquisa sobre cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinicius da. (Org.) *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000. p. 3-27.

SOUZA, Rita de Cássia. “*Não premiarás, não castigarás, não ralharás ...*”: dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955). Tese (Doutorado) – São Paulo, 2006. (versão digitalizada).

STARLING, Nair. Por que e para que o museu escolar? *Revista do Ensino*, n. 45, p. 69-70, maio 1930.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo dos corpos: a gymnastica como prática constitutiva de corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Belo Horizonte. Mimeo.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo dos corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola Nova: a invenção de tempos, espaços e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; PEIXOTO, Anamaria Casasanta (Org.) *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

VEIGA, Cynthia Greive. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; CHRISTIANO DE SOUZA, Maria Cecília Cortez (Org.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 107-116.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Belo Horizonte: a escola e os processos educativos no movimento da cidade. *Varia História*, Belo Horizonte, n. 18, p. 203-222, set. 1997.

VIANNA, Fernando de Mello. *Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1925*. Disponível em: www.crl.edu/content/brazil/minahtm. Acesso em: ago. 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Historiografia da educação no Brasil: uma aproximação histórica (1880-1970). *Revista da Educação*, Lisboa, v. XII, n. 1, p. 103-119, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 31-50. jan./jun. 2002.

VIEIRA, Evantina Pereira. *Minas Gerais: a dominação burguesa. Conflitos políticos e formas de organização (1927-1940)*. Tese (Doutorado) – USP, 1984.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 63-82, 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. Contemporaneidade e Educação: *Revista do Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC)*, ano V, n. 7, 1º. semestre 2000c.

VIÑAO FRAGO, AntonioAntônio. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

VIÑAO, AntonioAntônio. Autobiografias, memórias y diários como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Teias: Revista da Faculdade de Educação/UERJ*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 82-97, jun. 2000b.

VIÑAO, AntonioAntônio. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). *Teias: Revista da Faculdade de Educação/UERJ*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 99-133, jul./dez. 2000a.

WIRTH, John D. *O fiel da balança: Minas Gerais na Federação Brasileira*. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 385p. (Coleção Estudos Brasileiros; v. 1.

2 Documentos escolares

LIVRO de atas das reuniões de quinta-feira do Corpo docente do Grupo Escolar Assis das Chagas, 23/8/1934 a 4/9/1957.

LIVRO de atas das reuniões de quinta-feira do Corpo docente do Grupo Escolar Mariano de Abreu, 9/5/1935 a 4/3/1937. Localizado no arquivo da Escola Estadual Mariano de Abreu.

LIVRO de atas das reuniões pedagógicas. Grupo Escolar Assis das Chagas.

LIVRO de Atas de Reuniões Pedagógicas do Corpo docente do Grupo Escolar Olegário Maciel. 9/7/1936. Localizado no arquivo da Escola Estadual Olegário Maciel.

LIVRO de atas de reuniões Pedagógicas do Corpo docente do Grupo Escolar Mariano de Abreu, 2/2/1933 a 2/5/1935. Localizado no arquivo da Escola Estadual Mariano de Abreu.

LIVRO de notas diárias do Grupo Escolar Cesário Alvim, 14/8/1929 a 2/10/1930. Localizado no arquivo da Escola Estadual Cesário Alvim.

LIVRO de notas diárias. Grupo Escolar Cesário Alvim, 10/7/1930.

LIVRO de notas diárias. Grupo Escolar Cesário Alvim, 1929.

TERMO de visitas do Grupo Escolar Assis das Chagas, 14/2/1920 a 27/4/1969. Localizado no arquivo da Escola Estadual Olegário Maciel.

TERMO de visitas do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, 26/2/1932 a 24/10/1947.

TERMO de visitas do Grupo Escolar Mariano de Abreu, 3/5/1932 a 11/2/1941. Localizado no arquivo da Escola Estadual Mariano de Abreu.

TERMO de visitas do Grupo Escolar Olegário Maciel, 3/6/1919 a 17/10/1966. Localizado no arquivo da Escola Estadual Olegário Maciel.

TERMO de visitas do Grupo Escolar Tomaz Brandão, 29/8/1930 a 28/5/1987.

TERMO de visitas. Grupo Escolar Assis das Chagas, 1927-1934.

TERMO de visitas. Grupo Escolar Barão do Rio Branco, 1932-1937.

TERMO de visitas. Grupo Escolar Mariano de Abreu, 1932-1937.

TERMO de visitas. Grupo Escolar Olegário Maciel, 1919-1937.

TERMO de visitas. Grupo Escolar Thomaz Brandão, 1930-1937.

3 Documentos oficiais

MINAS GERAIS. Decreto n. 6.655, 1924.

MINAS GERAIS. Decreto n. 7.970-A, de 15 de outubro de 1927. Regulamento do ensino primário de minas gerais. In: COLEÇÃO das leis e decretos do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1928.

MINAS GERAIS. Decreto n. 8.987, de 22 de fevereiro de 1929; aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1930.

MINAS GERAIS. Decreto n. 8.987/1929.

MINAS GERAIS. Decreto-Lei n. 38, de 3 de janeiro de 1938; cria a Inspetoria de Assistência Técnica do Ensino. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais, 1939. v. 1, p. 5-12.

MINAS GERAIS. Ensino primário. *Programa do ensino primário.*

MINAS GERAIS. Exposição de Motivos do Regulamento do ensino normal, Decreto N. 8.094, de 20 de janeiro de 1928. CAMPOS, Francisco. Pela Civilização Mineira, 1930.

MINAS GERAIS. *Fala dirigida à Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais na sessão ordinária do ano de 1837 pelo Presidente da Província, Antônio da Costa Pinto.* Ouro Preto, Typ. do Universal, 1837. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/mina.htm>. Acesso em: jul. 2006.

MINAS GERAIS. *Fala dirigida à Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais na sessão ordinária do ano de 1837 pelo Presidente da Província, Antônio da Costa Pinto.* Ouro Preto, Typ. do Universal, 1837. <http://www.crl.edu/content/brazil/mina.htm>. Acesso em: jul. 2006.

MINAS GERAIS. *Mensagem apresentada por Antônio Carlos Ribeiro de Andrada,*

Presidente do Estado de Minas Gerais, na primeira sessão ordinária da décima legislatura, no ano de 1927.

MINAS GERAIS. *Mensagem apresentada por Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, Presidente do Estado de Minas Gerais, na quarta sessão ordinária da décima legislatura, no ano de 1930.*

MINAS GERAIS. *Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Dr. Delfim Moreira da Costa Ribeiro ao Congresso Mineiro em sua primeira sessão ordinária da sétima legislatura do ano de 1915.*

MINAS GERAIS. *Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Dr. Delfim Moreira da Costa Ribeiro ao Congresso Mineiro em sua segunda sessão ordinária da sétima legislatura do ano de 1916.*

MINAS GERAIS. *Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Dr. Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua primeira sessão ordinária da quarta legislatura do ano de 1903.*

MINAS GERAIS. *Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Dr. Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua segunda sessão ordinária da quarta legislatura do ano de 1904.*

MINAS GERAIS. *Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Dr. Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua terceira sessão ordinária da quarta legislatura do ano de 1905.*

MINAS GERAIS. *Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Dr. Raul Soares de Moura ao Congresso Mineiro, lida na abertura da segunda sessão ordinária da nona legislatura, no ano de 1924.*

MINAS GERAIS. *Mensagens apresentadas pelos presidentes do Estado de Minas Gerais. 1916 a 1930.*

MINAS GERAIS. *Regulamento do ensino primário. Decreto n. 7.970-A, 15 out. 1927. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1927.*

RIO DE JANEIRO. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa em primeiro de janeiro de 1912 pelo Presidente do Estado Dr. Francisco Chaves de Oliveira Botelho. p. 22, *apud* BOYNARD, Maria Amélia de Almeida Pinto. *A escola normal modelo de campos: a experiência da seis de março (1916-1932)*. Niterói: Faculdade de Educação da UFF, 2006. Mimeo.

MINAS GERAIS. Decreto n. 6.655, de 19 ago.1924. Aprova o Regulamento do Ensino Primário. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1924.

MINAS GERAIS. Decreto n. 7970-A, de 15 out.1927. Aprova o Regulamento do Ensino Primário. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Vol. III. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1928.

MINAS GERAIS. Decreto n. 8.162, de 20 jan.1928. Aprova o Regulamento do Ensino nas Escolas Normais. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929.

MINAS GERAIS. Decreto n. 8.987, de 28 fev.1929. Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

MINAS GERAIS. Decreto n. 9.653, de 30 ago.1930. Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

MINAS GERAIS. Decreto n. 1.0362, de 31 maio 1932. Aprova modificações aos Regulamentos que baixaram com os decretos n. 7970-A, de 15 de outubro de 1927 e 9450, de 10 de fevereiro de 1930. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1933.

MINAS GERAIS. Decreto n. 1.1501, de 31 ago.1934. Aprova modificações feitas no Decreto n. 10362, de 31 de maio de 1932. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1935.

MINAS GERAIS. Decreto n. 38/38, de 3 jan. 1938. Cria a Inspetoria de Assistência Técnica do Ensino. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1939.

4 Periódicos

DIÁRIO DE MINAS. 1927 a 1929.

MINAS GERAIS. 1927 a 1930.

REVISTA DO ENSINO, n. 19 p. 405-407, 1926.

REVISTA DO ENSINO. Ano II, n. 19, p. 405-407, 1926.

REVISTA DO ENSINO. Ano III, n. 20, abr. 1927.

REVISTA DO ENSINO. Ano III, n. 21, maio/jun. 1927.

REVISTA DO ENSINO. Ano III, n. 22, ago./set. 1927.

REVISTA DO ENSINO. Ano III, n. 22, ago./set. 1927.

REVISTA DO ENSINO. Ano III, n. 23, out. 1927.

REVISTA DO ENSINO. Ano IV, n. 29, jan 1929.

REVISTA DO ENSINO. Ano IV, n. 30, fev. 1929.

REVISTA DO ENSINO. Ano IV, n. 31, mar. 1929.

REVISTA DO ENSINO. Ano IV, n. 34, jun. 1929.

REVISTA DO ENSINO. Ano IV, n. 35, jul. 1929.

REVISTA DO ENSINO. Ano IV, v. 34, jun. 1929.

REVISTA DO ENSINO. Ano V, n. 41, jan, 1930.

REVISTA DO ENSINO. Ano V, n. 42, fev. 1930.

REVISTA DO ENSINO. Ano V, n. 43, mar. 1930.

REVISTA DO ENSINO. Ano V, n. 44, abr., 1930.

REVISTA DO ENSINO. Ano V, n. 45, maio 1930.

REVISTA DO ENSINO. Ano V, n. 46, jun. 1930.

REVISTA DO ENSINO. Ano V, n. 47, jul. 1930.

REVISTA DO ENSINO. Ano V, n. 48, ago. 1930.

REVISTA DO ENSINO. Ano VIII, n. 102, maio 1934.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1926-1938.

REVISTA DO ENSINO. n. 21, p. 457, maio/jun. 1927.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)