



Os saberes psicológicos e a formação de professores em Minas Gerais entre o final do século XIX e o início do século XX

The psychological knowledge and the training of teachers in Minas Gerais from the late nineteenth century to the early twentieth century

Deolinda Armani Turci
Erika Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo investigar os saberes psicológicos que circularam na Escola Normal de Ouro Preto entre 1890 e 1930. Para o trabalho utilizamos o referencial teórico da história da Psicologia e a análise documental. Os documentos consultados foram localizados em três acervos: no Arquivo Público Mineiro; em arquivo referente à Escola Normal de Ouro Preto, que atualmente se encontra na Escola Estadual Dom Veloso em Ouro Preto; e na biblioteca da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. O principal objeto de análise foram as avaliações dos alunos e os resultados mostraram que desde a década de 1880, com a inclusão de matérias de cunho pedagógico no currículo da Escola Normal de Ouro Preto, havia a circulação de diferentes saberes psicológicos, tais como memória e faculdades intelectuais, que auxiliaram na formação de professores e que a Psicologia como área específica de conhecimento também já fazia parte desta formação.

Palavras-chave: história da Psicologia; educação; formação de professores; escola normal; avaliações

Abstract

This research aimed to carry out a study of the psychological knowledge that circulated at the Ouro Preto Teacher Training School in the period from 1890 to 1930. We based our study on the theoretical framework of the history of psychology and analysis of documents. Documents were found in three collections: *Arquivo Público Mineiro* - The Public Archives of Minas Gerais; files concerning the Ouro Preto Teacher Training School, which are currently kept at the State School Dom Veloso in Ouro Preto; and in the library of the Legislative Assembly of the State of Minas Gerais. The main objects of analysis were the students' assessments and results showed that, since the 1880 decade, with the inclusion of subjects bearing pedagogical issues in the syllabus of the Ouro Preto Teacher Training School, there had been the circulation of different types of psychological knowledge such as memory and intellectual faculties, which helped to train teachers and, furthermore, that psychology, as a specific area of knowledge, was already a part of this training.

Keywords: history of psychology; education; teacher training; teacher training school; assessment



Introdução

Este estudo¹ teve como objetivo investigar os saberes psicológicos que circularam na formação de professores na Escola Normal de Ouro Preto, em Minas Gerais, no período que se estende de 1890 a 1930. A pesquisa se insere na área de investigação da História da Psicologia no Brasil e especificamente em Minas Gerais.

Sobre o recorte temporal inicial dado à pesquisa, tomamos como parâmetro a Reforma Federal de Ensino Benjamin Constant em 1890, que de acordo com os estudos de Cartolano (1994), teve como princípios norteadores a liberdade, a gratuidade e a laicidade do ensino, e, além disso, abriu as portas da educação para currículos pautados em conhecimentos científicos que pudessem explicar o homem enquanto ser orgânico e social, tais como a Biologia, a Sociologia e a Psicologia. Esta Reforma possibilitou outras reformas de ensino de nível estadual, que, com teores semelhantes, ocasionaram mudanças educacionais em muitos Estados brasileiros.

Quanto ao recorte temporal final, escolhemos o ano de 1930 por entendermos que marca o final de uma década bastante significativa para a Psicologia. A década anterior, 1920, foi um período em que a Psicologia passou a ter papel de destaque na formação de professores e na educação brasileira de um modo geral, principalmente através da divulgação das ideias escolanovistas. O movimento das Escolas Novas foi liderado por educadores, intelectuais e personalidades de vários segmentos sociais e culturais, que, segundo Antunes (1999), tinham um projeto de sociedade moderna, de um “homem novo”, “esculpido pela educação” (p. 71). Para os escolanovistas, a Psicologia era vista como a ciência que forneceria “subsídios teóricos e também todo um arsenal técnico para instrumentalizar a ação educativa” (Antunes, 1999, p. 72).

Com relação ao termo “escola normal”, em nosso estudo identificamos que o mesmo surgiu na Europa no século XVIII e se referia a instituições destinadas a formar professores, seguindo padrões e normas específicos. No entanto, menções à necessidade de formação de professores, segundo autores como Cambi (1999), Dias (2008), Saviani (2008) e Schaffrath (2009), estavam presentes já na obra “Didática Magna”, escrita por Comênio em 1632. No ano de 1684 foi fundado por Jean Battiste de la Salle (1651-1719), na França, o primeiro estabelecimento com este objetivo, que foi denominado Seminário dos Mestres de Escola. Tratava-se de uma escola para a formação de religiosos que desejavam ensinar. Já a primeira instituição que recebeu o nome de Escola Normal foi instalada em Paris, em 1795 (Saviani, 2008).

¹ Artigo produzido a partir da dissertação de mestrado de Turci, D. A. (2014) - “Os saberes psicológicos na Escola Normal de Ouro Preto de 1890 a 1930” - sob a orientação da professora Erika Lourenço, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais.



A partir destas experiências, com o movimento do Iluminismo e com os ideais de igualdade divulgados com a Revolução Francesa, as preocupações com a formação de professores foram se intensificando na Europa. Principalmente no final do século XVIII os Estados começaram a exercer certo controle sobre os conhecimentos dos professores, normalizando e regulamentando sua formação. Institucionalizando os espaços de formação, a preocupação dos governantes, além de inculcar normas para a atuação docente, era oferecer “locais autorizados para a formação de um novo corpo de funcionários públicos” (Vilella, 2008, p. 30). Além disso, mediante a necessidade de qualificar a mão-de-obra, consolidou-se a indispensabilidade de educar o povo para, dentre outras coisas, instruírem ao patriotismo e à consciência nacional.

No Brasil, a primeira escola normal foi a de Niterói instalada em 1835 no Estado do Rio de Janeiro. Segundo Villela (2008), o curso oferecido não tinha um período letivo fixo. O diretor, que também era o único professor, após um período de dois ou três anos de estudos, indicava os alunos ao exame final. O curso não era seriado, porém era distribuído em três classes de ensino: 1ª Classe - Leitura, Escrita, Gramática, as Quatro Operações, Frações e Moral Cristã e Religiosa; 2ª Classe - Noções de Geometria; 3ª Classe - Elementos de Geografia.

Mais escolas normais foram criadas em diversas partes do Brasil ao longo do século XIX e em quase todas as Províncias² havia uma dessas instituições de formação docente. Como exemplo, podemos citar a Escola Normal de Ouro Preto, criada também no ano de 1835 em Minas Gerais; a Escola Normal da Bahia, criada em 1836; a Escola Normal de Cuiabá, Mato Grosso, em 1842; a Escola Normal de São Paulo, em 1846; a Escola Normal do Piauí, em 1864; a Escola Normal do Rio Grande do Sul, em 1869; e a Escola Normal da Corte (Rio de Janeiro), em 1880; dentre outras (Araújo, Freitas & Lopes, 2008).

Nos anos de 1870, ações do poder público tais como conferências e exposições pedagógicas nacionais e internacionais, incentivavam a formação docente no país. Nos jornais eram vistas divulgações e espaços específicos para textos que continham informações e dados sobre a instrução, além de anúncios de livros e materiais pedagógicos. Dentre outras, essas experiências aclamavam a importância das escolas normais e houve um considerável aumento dessas instituições de formação Brasil afora (Villela, 2000).

Nos primeiros anos da República, o discurso vigente apontava para a expansão da escolarização como condição para a elevação do Brasil à posição de potência mundial. O argumento era o progresso social e a formação de hábitos, ou seja, valores e conhecimentos, identificados como necessários para que os alunos fossem futuramente úteis à sociedade.

Neste período, mais escolas normais foram abertas e enfatizava-se nos discursos políticos, segundo Villela (2000), que a formação deveria ser baseada na ciência e no

² Nome dado para a divisão territorial durante o Período Imperial e correspondente à mesma divisão de Estados no Período Republicano.



positivismo, acreditando-se que desta forma os professores seriam instrumentalizados para que pudessem disciplinar, ordenar e preparar os novos cidadãos para o progresso do país.

Especificamente em Minas Gerais, a Lei n. 13, de 28 de março de 1835, que regula a instrução pública e estabelece normas para a mesma, implantou a primeira escola de formação de professores em Ouro Preto, então capital do Estado. O Governo Estadual acreditava que a instrução precisava de procedimentos normativos e que a formação docente exigia condições e saberes específicos, além de necessária e devida habilitação.

A partir daí e ao longo do século XIX evidenciou-se a necessidade de formação de professores em estabelecimentos específicos e mais escolas normais foram criadas em Minas Gerais: a de Diamantina no final dos anos 1870 e as de Paracatu, Montes Claros, Sabará, Uberaba, Campanha, Juiz de Fora e São João Del Rey no início dos anos de 1880; também havia escolas normais nos municípios de Minas Novas, Cataguazes, Sete Lagoas, Pouso Alegre, Araçuaí, Januária, Barbacena, Três Pontas, Serro e Itajubá e algumas delas eram mantidas pelas prefeituras. De acordo com Durães (2002) “durante toda a segunda metade do século XIX, em toda a Província Mineira, existiram em torno de 19 escolas incumbidas de tal formação” (p. 142).

Segundo Antunes (2004) apesar de já no Brasil Colônia, haver preocupação com os fenômenos psicológicos, “não se poderia, entretanto, afirmar que se tratava propriamente de Psicologia; só aos poucos ela conquistaria a condição de área específica do conhecimento e, pouco mais tarde, por decorrência, a de campo de intervenção prática” (p. 111). No século XIX, os saberes e fenômenos psicológicos estavam presentes e eram divulgados a partir outras áreas do saber e, para a autora, as áreas a partir das quais a Psicologia teve maior entrada no Brasil foram, principalmente, a Medicina e a Educação. As escolas normais eram locais específicos de formação docente e, como tal, foram campo fértil para a difusão dos saberes psicológicos e para a consolidação da Psicologia como campo autônomo do saber. Este estudo se refere aos saberes psicológicos que circularam no contexto da Escola Normal de Ouro Preto no período entre 1890 e 1930.

Referenciais metodológicos

Para Certeau (1982) a historiografia remete à “subjetividade” do pesquisador, que baseado em um sistema de referências próprio escolhe os métodos historiográficos mais adequados para suas perguntas, tendo como parâmetros o contexto, o tempo e o âmbito da área de estudo a que pertence.

Para que a nossa pesquisa fosse coerente com o passado investigado, tomamos como orientação teórico-metodológica o campo de pesquisa denominado “história dos saberes psicológicos” que, para Massimi (2010), ocupa-se



daqueles aspectos específicos da visão de mundo de uma determinada cultura, relacionados a conceitos e práticas que na atualidade podem ser entendidas como psicológicos. A definição do que é psicológico, nesse caso, permanece necessariamente indeterminada e vaga, sendo uma denominação convencional e provisória a ser substituída no decorrer da pesquisa pela terminologia e demarcação de campo, próprias a específicos universos socioculturais investigados (p. 103).

Desta forma podemos dizer que a historia dos saberes psicológicos abarca, dentre outros, os temas, conceitos, métodos, autores, objetos e atores do processo de construção dos conhecimentos psicológicos ao longo dos tempos, sem nos distanciarmos da preocupação deste campo com os dados específicos dos espaços geográficos, tempos e cultura em que estão inseridos.

Por conseguinte, os fatores que constituem a pesquisa histórica não são estudados de forma isolada, pois estes fazem parte de um sistema dinâmico e, para entendê-lo, precisamos levar em conta o âmbito cultural em que os fatos, pessoas ou acontecimentos estão inseridos. As diferentes culturas são arquivos de riqueza própria e variada que nos proporcionam aspectos específicos acerca da história, sem nos esquecermos de que a pesquisa historiográfica requer coordenar as evidências com o objetivo de produzir um relato coerente com os acontecimentos do passado.

A partir das referências bibliográficas e estudos já produzidos sobre a Psicologia em sua confluência com a Educação e com a formação docente no Brasil e em Minas Gerais e do recorte temporal da pesquisa, buscamos possíveis acervos documentais que nos dessem pistas sobre o nosso objeto de estudo.

O levantamento de dados se iniciou tendo como referência o Arquivo Público Mineiro (APM). Este arquivo está localizado em Belo Horizonte, Minas Gerais e contém grande acervo de documentos que se referem à Instrução Pública Mineira desde o século XVIII, incluindo a legislação estadual de ensino. Para complementar os dados sobre a legislação de ensino, realizamos também pesquisa na Biblioteca da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, que possui acervo relacionado ao tema. Em visitas feitas à cidade de Ouro Preto, identificamos ainda um arquivo com documentos da Escola Normal de Ouro Preto. Este arquivo atualmente se encontra na Escola Estadual Dom Veloso, localizada nesta mesma cidade, e também forneceu fontes primárias para a pesquisa.

No APM selecionamos para análise os documentos pertencentes à secretaria da Escola Normal de Ouro Preto, tais como livros anuais de matrículas, livro de atas da congregação, atas de concurso de professores e de exames de alunos, atestados, certificados, diplomas, registro de matrícula e de frequência de alunos, bem como programas de matérias lecionadas na escola, avaliações³ e pareceres.

³ As avaliações dos alunos no período pesquisado eram denominadas “provas dos alunos”. Para este texto utilizaremos o termo avaliação para melhor compreensão do leitor.



Os documentos encontrados no APM não abrangiam todo o período do recorte temporal da pesquisa. Sendo assim, paralelamente, fizemos contato telefônico e visitas a arquivos e museus na própria cidade de Ouro Preto. Aí, na Escola Estadual Dom Veloso, localizamos um arquivo que continha outros documentos da Escola Normal de Ouro Preto. Dentre estes, localizamos alguns cadernos que continham dados da secretaria da Escola Normal no período entre 1910 e 1960, tais como lista de alunos matriculados, atas de reuniões e eventos realizados na escola, registros de dados de alunos, dentre outros.

Tiveram lugar central em nossas análises para esta pesquisa, as avaliações de Pedagogia dos alunos da Escola Normal de Ouro Preto, localizadas no APM. As avaliações da matéria de Pedagogia foram escolhidas como principais fontes primárias porque após uma análise das fontes localizadas, foram nelas que observamos conteúdos pertinentes ao campo da Psicologia. Entendemos que as avaliações, sendo produtos dos próprios alunos em resposta a questões colocadas pelos professores, podem ser consideradas representativas dos conteúdos que eram lecionados naquela formação. Em seu conjunto, as fontes localizadas nos permitiram conhecer um pouco mais sobre a rotina da Escola e sobre os saberes psicológicos que nela circulavam.

A Escola Normal de Ouro Preto

A Escola Normal de Ouro Preto foi a primeira escola de formação de professores implantada em Minas Gerais e serviu como parâmetro para a formação de docentes mineiros em outras escolas normais durante muito tempo.

Apesar de criada legalmente em 1835, suas atividades só se iniciaram em 1840, com um curso de formação de professores que durava apenas dois meses. O curso era gratuito e além de avaliar leitura, escrita, noções de aritmética e doutrina católica, tinha como foco preparar os docentes para o uso do Método Mútu⁴. Funcionando em condições precárias, a Escola foi fechada por ordem do Presidente da Província em 1842, quando do falecimento de seu diretor. Foi reaberta em 1847, para instruir professores no Método Simultâneo⁵ outorgado pela Lei n.311 de 1846, porém permaneceu aberta por apenas mais cinco anos.

Durante muitos anos, o funcionamento da Escola Normal de Ouro Preto foi descontínuo, tal como aconteceu em outras escolas normais brasileiras da época. As atividades foram retomadas com maior vigor, na década de 1870, quando a Lei n^o 1.769, de 4 de abril de 1871 determinou a reabertura das escolas normais em Minas Gerais. Sua

⁴ Método de ensino no qual os alunos adiantados ensinam aos mais atrasados, através da imitação. Foi criado na Índia e o escocês André Bell (1753-1832), que dirigiu uma escola de órfãos na Índia, adotou-o depois na Inglaterra. Foi usado no Brasil no Período Imperial, com o nome de "Método Lancarsteriano". Recuperado em 15 de junho, 2014, de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_mutuo2.htm

⁵ Método de ensino criado por São João Batista de La Salle (1651-1719) que tinha como característica atender um número de alunos reunidos em subgrupos de acordo com o grau de desenvolvimento. Recuperado em 15 de junho, 2014, de <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=277>



reinauguração se deu no dia 18 de abril de 1872. Passou a apresentar um curso de formação de professores que durava dois anos e um formato curricular diferente.

A Escola Normal de Ouro Preto foi anexada a outro estabelecimento de instrução pública, o Liceu de Ouro Preto, em 1874, conforme Relatório do Presidente da Província Delfim Moreira da Costa Ribeiro (1916). No entanto, continuou sendo considerada Escola Oficial da província até 1890. Teve, na ocasião, seu curso ampliado para quatro anos, passando a contar com um currículo mais extenso e com a expansão da carga horária das matérias ministradas.

Considerando o Relatório do Presidente do Estado de Minas Gerais, Francisco Antonio Salles, redigido em 1906, observou-se a suspensão do ensino normal na Escola Normal de Ouro Preto, dentre outras escolas do Estado de Minas, pela Lei 395 de 23 de dezembro de 1904⁶. Esse fato pode explicar a ausência de documentação e registros sobre a escola nos arquivos pesquisados, no período que se estende de 1906 a 1910. Durante o ano de 1905, de acordo com o Livro de Registros Gerais da Escola Normal de Ouro Preto, as atividades da Escola foram direcionadas somente para os alunos que ainda estavam fazendo o 4º ano do curso, tendo findados os exames dos mesmos no segundo semestre de 1905.

Os documentos encontrados nos arquivos pesquisados revelaram que em março de 1910 iniciou-se um novo curso normal anexo ao Ginásio de Ouro Preto, que recebeu a denominação de "Curso Normal Anexo ao Gymnasio de Ouro Preto". Este curso foi reconhecido e equiparado à Escola Normal da Capital, pelo Decreto nº 3.201, de 23 de junho de 1911 e permaneceu na condição de anexo até fins de 1928. Consta no Livro de Registros Gerais da Escola que o curso se manteve por esforços da Congregação do Ginásio, dos professores e funcionários administrativos, mas foi suprimido em janeiro de 1929 e em abril do mesmo ano foi transformado em Escola Normal Oficial.

Não encontramos registros sobre funcionamento da Escola no período entre 1929 e 1968. O que se sabe é que em 1968 foi oficializada a Escola Estadual de Ouro Preto de 1º e 2º graus oferecendo também o curso normal para formação docente. Contudo, observamos nos documentos encontrados, que o último registro de matrícula para o curso normal se refere a 1969. Atualmente o nome dessa escola é Escola Estadual Dom Veloso e oferta o curso normal, de nível médio, para a formação de professores para a educação infantil, desde 2010 até a presente data.

Com relação às rupturas no funcionamento das primeiras escolas normais, em meados do século XIX, Vilella (2008) ressalta que tais ocorrências se davam principalmente devido a críticas relacionada à morosidade da formação, já que os dirigentes políticos desejavam uma formação mais rápida de novos professores, pois havia vagas para professores da instrução primária que precisavam ser preenchidas, além da dificuldade em encontrar pessoas que se

⁶ Recuperado em 20 de junho, 2014, de <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u290/000055.html>



interessavam pelo magistério. Já a reabertura e expansão das mesmas, após a década de 1850, para essa autora, se relacionava muito mais a um Estado conservador, desejoso de civilizar através do ensino de padrões morais e religiosos nos alunos da escola pública, do que a uma preocupação com a formação intelectual dos mesmos. A autora conclui que os períodos de crise e extinção dessas escolas,

não significaram que a formação do professor deixava de ter importância para o Estado que as instituiu. O que aconteceu em alguns momentos pode ser interpretado como um re-direcionamento de prioridades que variavam de acordo com as necessidades materiais e as representações de cada época (p. 43).

Romanelli (1986), por sua vez, revela que o período de maior desenvolvimento das escolas normais foi, de fato, o período republicano e que então as mesmas não possuíam organização fundada em diretrizes do Governo Federal. A responsabilidade pela promoção de políticas para seu funcionamento era dos Estados, a partir de reformas do ensino.

De todo modo, na Escola Normal de Ouro Preto, os conhecimentos pedagógicos e metodológicos ganharam espaço na formação docente ao longo do tempo, com inclusão de matérias de Metodologia, Pedagogia e Legislação de Ensino, como pudemos observar nos documentos localizados. A matéria de Psicologia foi incluída nesta formação, como matéria independente, em 1916 pelo Decreto n. 4524, de 21 de fevereiro sob o nome de “Psicologia Infantil e Higiene” e não localizamos nenhuma avaliação ou programa da mesma nos arquivos pesquisados. Antes disso, os conteúdos desta disciplina eram apresentados no âmbito da matéria de Pedagogia. Para tratarmos dos saberes psicológicos no ensino normal no período focado nesta pesquisa, privilegiamos a identificação e análise dos conteúdos que subsidiavam a formação e a prática docente, nas avaliações de Pedagogia dos alunos, entrecruzando estas informações com dados da legislação vigente.

Os saberes psicológicos nas avaliações da Escola Normal de Ouro Preto

As análises das avaliações dos alunos indicam que, em 1890, saberes psicológicos já estavam presentes na rotina da Escola Normal de Ouro Preto. Identificamos saberes psicológicos relacionados a temáticas educacionais, como aprendizagem, desenvolvimento, inteligência e sensação, dentre outros.

A tônica do período era que o ensino primário compreendesse tanto a educação física, quanto a intelectual e a moral, ou seja, os professores seriam responsáveis pela educação integral de seus alunos. Sendo assim os mesmos deveriam ter uma formação que abrangesse essas três dimensões. Podemos citar como exemplo desse aspecto, a avaliação escrita de Pedagogia, da aluna Francisca Penido, datada de 20 de dezembro de 1892. A aluna disserta sobre os aspectos que incluem os três âmbitos da educação. Cita a evolução histórica do



pensamento sobre a educação e justifica que, desde os gregos, já se considerava a divisão da educação em física, intelectual e moral.

O aporte psicológico para a educação nesta avaliação pode ser observado quando a aluna relata que o tempo e a experiência mostravam que a educação do corpo deveria estar ligada à educação da alma, e que, sendo assim, deveria ter em vista sempre auxiliá-la. Em seu texto, a aluna Francisca Penido (1892) cita as contribuições de John Locke, na relação da saúde do corpo ligada à saúde da mente e seu exemplo revela vários termos ou saberes psicológicos:

Um homem pode ser muito inteligente ter um espírito muito esclarecido, sendo débil e doente de nada vale o esclarecimento do seu espírito nem a sua intelligencia, visto que ele não pode (por exemplo) ficar escrevendo algumas horas, por conseguinte não pode fazer um tratado que possa ser lido e estudado pelos outros. Um menino sendo doente e fraco, o educador não pode desenvolver completamente o seu espírito, porque para que elle adquira certo conhecimento é preciso que empregue esforços, e assim o professor tem antes de começar a dar lhe conhecimento, procurar dar-lhe saude e força, eis pois a grande utilidade da educação physica em relação ao espírito⁷ (p. 2).

Fica evidente que a educação intelectual era indissociável da educação moral e física, e, desta forma, era necessário que os docentes conhecessem os aspectos que abrangiam esses níveis da educação. Para justificar a importância da ênfase na saúde, a normalista enfatiza a necessária formação dos alunos para serem os futuros trabalhadores operários e das alunas para as atividades da família, e relembra as ideias de Spencer dizendo que o mesmo considerava que para a prosperidade da nação, eram necessários homens vigorosos e fortes. Interessante citar que Herbert Spencer, filósofo positivista do século XIX, foi responsável pela teoria do darwinismo social, perspectiva que utilizava da teoria de Darwin para interpretar o atraso cultural de determinados povos. De acordo com Masiero (2002), Spencer entendia que todas as dimensões humanas, incluindo a psicológica, eram evolutivas e que com o tempo os humanos iam se aperfeiçoando. Da mesma forma, as incapacidades físicas, comportamentais ou intelectuais tendiam a desaparecer e os bem adaptados seriam encarregados das melhorias humanas. Neste sentido, Spencer acreditava que o Estado não devia intervir nesta ordem natural e isso o diferenciava dos demais darwinistas sociais, como Francis Galton, por exemplo, que fundou a Eugenia como campo de estudo. Segundo o autor, Galton desejava melhorar as qualidades inatas humanas o máximo possível, principalmente no que se relacionava às habilidades mentais e à raça.

Por outro lado, os saberes psicológicos também foram utilizados para justificar a educação moral no ensino primário. Ao tratar da “moral”, nesta mesma avaliação, a aluna

⁷ As avaliações citadas são parte da pesquisa realizada em fontes primárias. Sendo assim mantivemos nas citações a mesma grafia das avaliações dos alunos da Escola Normal de Ouro.



Francisca Penido aborda aspectos da percepção interna, ou segundo a mesma, o uso da razão aplicada ao ato moral, que denomina de “consciência moral ou simplesmente consciência”. Revela que esse sentimento inato se aperfeiçoa em muito com a educação, “é tanto assim que os selvagens, não tem a mesma consciencia moral que os povos civilizados”. Diz que a primeira condição da moralidade é a liberdade e que esta “não pode ser atribuída aos actos dos seres privados de razão, taes como as creanças, os loucos e certos doentes, porque estes não tem liberdade”. A consciência ligada às questões morais é concebida como moldável e aperfeiçoada pelos conteúdos da escola. Era justificável assim, que a escola fosse responsável por oferecer a educação moral para as crianças.

O termo “liberdade” também é discutido na avaliação de Francisca Penido. Para tal, a aluna toma como referência dois argumentos teóricos: o determinismo e o fatalismo. Pondera que, para os fatalistas, as ações do homem independem de sua vontade, e, para os deterministas, as ações humanas são definidas por leis imutáveis, tendo estas causas internas e externas:

O homem de uma parte esta submettido a influencia do seu temperamento physico que é deteminada por causas exteriores, taes como o clima, a hereditariedade, etc, e de outra é modificado pela educação, pelo meio social em que vive, circunstancias estas que incontestavelmente influem em suas acções. Tal é o que dizem os deterministas externos. Os internos sustentão que entre os diversos motivos que solicitam as acções humanas, há sempre um que prepondera, de modo a resoluções tomadas são determinadas por esse motivo, o qual depende por sua vez de disposições moraes anteriores a acção da lei moral, é a affirmação da sua liberdade (p. 3).

Na avaliação citada os saberes psicológicos ligados à consciência estão mesclados aos saberes filosóficos da moral, além do que, tudo indica que o termo “liberdade” aqui é tratado numa perspectiva de que o homem, sabendo fazer a distinção entre o bem e o mal, tem a liberdade de seguir o caminho que desejar. Sendo assim, os estudos sobre os aspectos morais, incluídos os psicológicos, são justificados, pois que para se formar cidadãos instruídos e melhores moralmente, é preciso conhecer o seu íntimo, os aspectos internos dos mesmos ou de sua consciência.

A questão da influência do ambiente na aprendizagem é bastante recorrente nas avaliações da época, como pode ser visto na avaliação do 3º ano da aluna Maria Milagres, de 1894. A aluna, ao tratar da importância da leitura e a justificativa para tal empreendimento escolar, argumenta que crianças criadas por pessoas instruídas pronunciam corretamente as palavras, mas que outras, devido à influência dos adultos, têm uma pronúncia inadequada. Revela ainda que o que eram considerados defeitos naturais tais como a gagueira, influenciavam a aprendizagem e os professores devem corrigi-los, além de infundir o gosto da leitura em seus alunos.



Esta avaliação indica que nesse período do final do século XIX preponderavam as ideias de que os comportamentos e os hábitos eram moldáveis e modificados pelo ambiente. Sendo assim, a escola e os professores poderiam assumir e se responsabilizar pelas mudanças na educação dos alunos. Os dados encontrados revelam que se considerava que a prática pedagógica deveria levar em consideração o desenvolvimento humano. Há que se ressaltar que as ideias empiristas de que o conhecimento é fruto das experiências, se mesclam ao suporte científico ambientalista, onde a escola e a instrução seriam responsáveis por determinar o futuro e a personalidade das crianças. As menções a Locke e a Spencer evidenciam essas afirmativas.

Em outras avaliações do mesmo período, em muitas situações os componentes da consciência são chamados a respaldar o uso de métodos e ou procedimentos pedagógicos. Tomando como referência a avaliação de pedagogia do 3º ano do curso normal que desenvolve o tema da importância do estudo da geografia, a aluna Maria Brígida de Medeiros (1894) discorre sobre a sua utilidade prática e a sua utilidade pedagógica. Relata que a primeira se refere ao seu uso na vida cotidiana, ou seja, conhecer geograficamente o país aumenta nosso amor à pátria, enquanto a segunda se refere à vida intelectual dos alunos, ou seja, desenvolve a imaginação e a memória.

Em outra avaliação também de 1894, mas sem identificação do aluno, podemos observar que o tema tratado é o ensino da aritmética, e nesta é defendido que o seu uso desenvolve a reflexão e o raciocínio, sendo que sua utilidade pedagógica também é o desenvolvimento das faculdades intelectuais além da utilidade prática. Os processos intuitivos são identificados nesta avaliação como os meios materiais que o professor deve empregar tanto para a compreensão, como para a fácil assimilação dos assuntos tratados, sendo que no 1º grau o professor deve usar para isso a materialização do ensino com o uso de aparelhos próprios, no 2º grau deve concretizar e no 3º grau abstrair⁸.

Citando Pestalozzi, em avaliação também de 1894, Maria Brígida de Medeiros revela a ideia de que o ensino dos fatos deve preceder as palavras, exemplificando que este teórico fazia excursões com os alunos para ensinar-lhes geografia. Logo em seguida fala também das concepções de Rousseau, sobre o ensino do menor para o maior, diz que primeiro estudar-se-ia a escola, depois o bairro, depois a cidade e assim sucessivamente. Para todos os dois métodos citados ressalta que os mesmos demandariam investimento maior de tempo, por isso entendia que a melhor maneira para ensinar os alunos seria através de cartas mudas e

⁸ Os graus de ensino citados não são equivalentes aos graus de ensino na atualidade. Conforme Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, as escolas públicas primárias seriam divididas em escolas primárias de 1º grau com instrução elementar e escola primária de segundo grau com instrução pública superior a elementar, ou seja, que ensinariam além da leitura, escrita e elementos de aritmética. Recuperado em 15 de setembro, 2014, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>



dos exercícios cartográficos, pois que estes “são meios de colorir na imaginação dos meninos.”

A partir do Decreto n. 607, de 1893, as alunas do curso normal deveriam ter aulas práticas no primeiro ano do curso, além da inclusão da matéria de Lições de Coisas. A proposta era de que sempre que possível se fizesse uso dos processos intuitivos, utilizando-se um ensino progressivo até se chegar à abstração dos conhecimentos aprendidos. Preocupava-se com a aprendizagem do aluno em função do seu desenvolvimento mental, respeitando seu processo evolutivo.

Determinava-se também que o ensino primário fosse ministrado de forma progressiva, isto é, indo do conhecimento mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato, inclusive dividindo-o em graus. O ensino da leitura, por exemplo, comportaria os graus: leitura elementar, leitura corrente, leitura interpretada e até a leitura comentada, sempre que possível, tendo como parâmetro as faculdades intelectuais das crianças.

A justificativa presente na avaliação da aluna Francisca Apollinaria Duarte (s.n.), era que no 1º grau, a criança ainda não tinha o desenvolvimento do raciocínio e da abstração, sendo assim o professor deveria materializar o ensino. No caso da aritmética, por exemplo, os alunos deveriam contar objetos fáceis de manejar tais como cubos, bastonetes ou aparelhos escolares denominados “*Arithmometros*”⁹. Já para o 2º grau, com maior desenvolvimento do raciocínio e abstração das crianças, não seria mais necessário o uso de objetos concretos e, no 3º grau, o ensino deveria ser mais abstrato, sendo utilizado o concreto apenas quando demandado para problemas ou questões práticas.

O ensino por graus era considerado mais suave e interessante, reforçando a ideia de que era necessário conhecer a dinâmica da criança para estabelecer os métodos para o seu aprendizado, em relação principalmente ao desenvolvimento intelectual da mesma.

Ainda na avaliação de Francisca Apollinaria Duarte observamos que havia preocupação com relação à educação dos meninos, devendo ser usado um método que atendesse à natureza irrequieta dos mesmos: “O menino tem necessidade de correr, saltar, gritar e quem exigir que ele se conserve imóvel e silencioso por muito tempo constrangerá sua natureza” (p. 4). O método segundo, a aluna, seria o uso de lições e tarefas de curta duração, com recreios de dez minutos a cada uma hora:

ao ar livre se fôr possível, afim de que correndo, brincando satisfaça sua necessidade natural e assim retempere o systema nervoso. Demais, o espírito

⁹ “Arithmometro”- máquina para execução das quatro operações aritméticas básicas, desenvolvida por Thomas Colmar em 1820. Para mais informações consultar books.google.com.br/books?id=GZ4DAAAAYAAJ&pg=PA117&lpg=PA117&dq=Arithmometro+usado&source=bl&ots=C_-K9GVLFr&sig=8n14lr1U0LXMnM7hj1xO4iGpvSM&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKewjF8KGskvvpPAhVDbz4KHxeqC9gQ6AEIJDAB - v=onepage&q&f=false e retroplayerbrazil.wordpress.com/2010/07/07/anos-30-40-50-e-60-da-informatica-mundial-tamanho-era-documento/



do menino requer a variedade, se quizerdes ensinar-lhes todos os dias a mesma cousa, no fim de certo tempo se fastigará e com grande dificuldade prestará atenção (p. 4).

O professor desse período deveria ser, além de outros quesitos, um conhecedor da infância, pois era imprescindível entender a dinâmica da personalidade infantil, além das diferenças com relação à idade, sexo e aprendizagem dos alunos. A Psicologia poderia auxiliá-lo à medida que ampliava seu conhecimento sobre as diferentes fases do desenvolvimento humano.

As faculdades intelectuais também eram temas das avaliações da década de 1890. Em avaliação datada de 1895, a aluna Maria Celestina da Silva Brandão disserta que a educação espiritual se divide em educação intelectual, que desenvolve as faculdades intelectuais ou da inteligência, aquelas que denotam conhecimento, e em educação moral, que se incumbem de fazer do homem um ser perfeito no sentido do bem e da verdade. Segundo a aluna, a alma se desenvolve em paralelo ao corpo, sendo que o homem é dotado de afeições, sentimentos brandos e duráveis, como a amizade e de paixões, tais como o amor e os sentimentos violentos e de pouca duração, além de que o bem-estar do corpo depende do bem-estar do espírito.

Conforme esta avaliação, o professor deveria desenvolver em seus alunos além da leitura, a educação física e intelectual. A educação física faria com que se tornassem homens robustos e úteis à sociedade. O gosto pela leitura faria com que os alunos, ao saírem da escola, não se esquecessem do que haviam aprendido e não se tornassem homens brutos. O desenvolvimento das faculdades intelectuais, por sua vez, ajudaria a compreenderem o que se passava na vida social.

Datada de 03 de janeiro de 1896 a avaliação de pedagogia da aluna Alzira C. Baptista, trata da educação intelectual e dá uma visão mais ampla sobre o que se entendia acerca de determinados conceitos e saberes psicológicos no período. Relata, por exemplo, que as ideias ou “fenômenos sensíveis” de nosso espírito são os que se ligam a objetos materiais, como a lembrança de uma pessoa ou de um objeto. Sobre as ideias chamadas abstratas, a aluna diz que são as que não se ligam a objetos materiais e dá como exemplo “a ideia da alvura” (p.6). Conceitua fenômeno como “toda a mudança que sobrevém a um corpo, quer em sua natureza quer em suas propriedades” (p. 6), dizendo que os fenômenos podem ser fisiológicos e psicológicos. Os fisiológicos se localizam em nosso corpo e são conhecidos por outras pessoas, sendo assim suscetíveis de medidas. Um exemplo seria a audição. Já os “Phenomenos psicologicos são os que se localizam na nossa alma, não são susceptíveis de medida e nem podem ser reconhecidos por outra pessoa; por exemplo: a alegria” (p. 6).

Para esclarecer sobre as faculdades, a mesma aluna pondera que estas são o princípio ativo por meio do qual os fenômenos se reproduzem. Elas se dividem em fisiológicas (pertencentes ao corpo) e psicológicas (pertencentes à alma), sendo que as “faculdades da



alma são tres: a intelligencia, a sensibilidade e a actividade. Intelligencia é a faculdade de conhecer, conceber e produzir. Sensibilidade é a faculdade de gozar e sentir. Atividade é a faculdade de produzir movimentos” (p. 7).

Ainda de acordo com esta avaliação, a inteligência se subdividiria em: “atenção, juízo, raciocínio, reflexão, memória, abstracção, etc. A sensibilidade divide se em: *physica* e *moral*. Sensibilidade *physica* é a que se manifesta com intervenção dos nossos sentidos. Sensibilidade *moral* é a que se manifesta sem intervenção dos nossos sentidos” (p. 7).

Com relação à “atividade” a aluna Alzira C. Baptista relata que esta poderia se diferenciar em atividade voluntária (sofre intervenção da vontade) e atividade espontânea (sem intervenção da vontade). Sobre os movimentos, esclarece que podem ser físicos (os do corpo) e espirituais (os da alma). Revela aspectos da educação intelectual, dividindo as faculdades intelectuais em: faculdades de aquisição (através das quais o homem adquire conhecimento) e faculdades de elaboração (o homem elabora os conhecimentos já adquiridos).

A aluna revela que não concordava que as faculdades intelectuais aparecem sucessivamente, pensamento este que ela diz ser de Rousseau. Conclui que as inteligências são desiguais, e que todos têm a capacidade de aprender, “excepto em algum caso morbido” (p. 8). A aluna continua afirmando que sendo as faculdades intelectuais instrumentos de nosso espírito, os meios para que as mesmas possam se desenvolver são os exercícios, e os professores devem buscar fazê-las crescer em seus alunos de forma harmoniosa.

Faz distinção entre educação ativa e educação passiva:

Educação activa é aquella, por meio da qual o educador procura promover o desenvolvimento das faculdades intellectuaes. Educação passiva é aquella que o educador dá sem se importar que desenvolva ou excite as faculdades. Na escola primaria deve predominar o ensino activo, porque o educador tem em vista desenvolver as faculdades intellectuaes do menino. Nas escolas normaes e no curso secundario deve predominar o ensino misto, porque o educador procura desenvolver as faculdades intellectuaes do alumno apesar de as terem um pouco desenvolvidas. No ensino superior deve predominar o ensino passivo porque presume se que os alumnos já têm as faculdades intellectuaes completamente desenvolvidas (pp. 9-10).

Continuando, a aluna Alzira C. Baptista relata que o ensino de outras matérias desenvolve a memória e a reflexão, como no caso do ensino de história; desenvolve a memória e a imaginação, como no caso da geografia; ou ainda desenvolve a observação, como o ensino da matéria Lições de Coisas, dentre outros.

Ao tratar do tema da educação moral, a aluna também usa saberes psicológicos para justificá-la. Diz que a educação moral se funda na sensibilidade, sendo esta uma faculdade que a alma tem de experimentar emoções despertadas por causas tanto externas como internas. De acordo com a aluna, a emoção é “um movimento da alma, despertado por uma



causa externa ou interna” (p. 11). Discorre ainda sobre sensibilidade que diz se dividir em física e moral: “Sensibilidade physica é a que se exerce com intervenção dos nossos sentidos que poem em comunicação com o mundo objectivo. Sensibilidade moral é aquella que mediante causas internas nos desperta emoções” (p. 11). O último tema tratado nesta avaliação é sobre o mundo: “é o domínio para o qual nosso espírito volta sua atenção. Mundo subjetivo é o que é relativo ao nosso eu. Mundo objectivo é o que é estranho ao nosso eu...” (pp. 11-12).

Se tomarmos como referência esta avaliação observa-se que a Psicologia estudada pelos futuros docentes do período possuía muitos aspectos ligados a uma herança filosófica. Porém percebe-se também que os temas são tratados integrados à prática pedagógica. Deve-se acrescentar que havia a preocupação com o desenvolvimento das faculdades psíquicas (inteligência, sensação, etc.) e, principalmente, com o processo educativo que estimulasse o seu desenvolvimento. Além do mais, a avaliação pode nos revelar um momento de transição entre os saberes psicológicos desenvolvidos no interior da Filosofia, da Educação e da Pedagogia, e o processo de autonomização desta como ciência, que se consolidará na sua aplicabilidade, particularmente na Educação.

Um dado interessante também observado nesta última avaliação mencionada é a concepção de que todas as pessoas têm a capacidade de aprender, porém com inteligências diferentes. Desta forma, caberia ao educador conhecer a inteligência de seus alunos para que os pudesse educar de forma harmoniosa, ou seja, respeitando as diferenças entre os mesmos.

Aspectos relacionados à cognição, tais como a atenção, memória e imaginação, também eram temas tratados nas avaliações de Pedagogia da Escola Normal de Ouro Preto do início do século XX, como se pode verificar na Avaliação de Pedagogia do aluno Antonio Alves dos Santos, de 1903. A atenção, por exemplo, era vista como um ato do espírito e não como uma faculdade, sendo indispensável a qualquer ato mental, tomando diferentes formas e nomes, tais como “observação, quando se concentra nos objectos exteriores; reflexão quando se concentra na alma para estudal-a ou procura descobrir as relações e as leis dos factos; meditação quando é uma reflexão prolongada, e contenção quando se concentra com grande esforço em um ponto” (p. 2).

Segundo o aluno Antonio Alves dos Santos (1903), para educar a atenção era necessário que o professor aproveitasse o interesse do aluno sobre determinado objeto, habituando-o a ter atenção sobre outras matérias que lhes eram ensinadas. O professor deveria apresentar ao aluno coisas concretas, utilizando os processos intuitivos e satisfazendo a sua curiosidade, que segundo o texto da avaliação, seria apetite do espírito e não do social. Conforme essa avaliação, o professor não deveria dar longas lições, mas lições variadas, uma vez que a atenção provoca grande dispêndio de energia cerebral. Além disso, deveria escolher momentos em que o espírito do aluno estivesse bem disposto e não apresentar muitos objetos ao mesmo tempo, para não distraí-lo.



Para desenvolver o espírito de observação, que segundo a avaliação de Antonio Alves dos Santos se refere à atenção alerta e pronta para se concentrar nas particularidades dos objetos, era necessário que se obrigasse o aluno a descrever as minúcias das coisas. A memória é definida nesta avaliação como

a faculdade que os espíritos tem de reter, conservar e recordar, não só as impressões recebidas mas os conhecimentos que adquirimos. As impressões recebidas pela consciência, as percepções experimentadas por intermédio dos sentidos, as noções percebidas pelo entendimento podem ser conservadas pela memória e reaparecer em nosso espírito no estado de lembranças. As lembranças são espontâneas ou voluntárias. A memória será tanto mais fácil quanto mais vivas e repetidas forem as impressões recebidas...a atenção pelo facto de tornar mais viva a impressão do espírito torna-se assim uma condição essencial para gravar na memória que queremos adquirir: o alumno distraído esquece as lições mal entendidas. Os principais meios para promover seu desenvolvimento são: aproveitar o fenómeno da associação natural, mas não recorrer sem necessidade á associação artificial...em geral em todos os exercícios deve dirigir-se tanto ao entendimento como a memória (Antonio Alves dos Santos, 1903, p. 2).

O aluno continua sua avaliação relatando que a imaginação:

é a faculdade de não apresentar inteiramente as impressões que se recebemos mas de combinar de uma maneira ideal. Assim o compositor musical desenvolve muitas vezes em suas melodias o que elle ouviu e que julga lhe pertencer. Quando nossas lembranças ou reminiscencias toma o em nosso espírito uma força, uma vivacidade, um brilho particular, a faculdade que nol-as fornece toma o nome particular de imaginação representativa. Da mesma maneira que não devemos confiar á memória sinão noções úteis; não devemos fornecer á imaginação senão imagens boas e bellas (Antonio Alves dos Santos, 1903, p. 3).

Nas avaliações de início do século XX, aspectos psicológicos também serviam de base para justificar a importância do estudo de determinados conteúdos. É o que mostra outra avaliação, sem nome ou assinatura, da matéria de Pedagogia, datada de 1903, em que são expostos a relevância prática e pedagógica do ensino da língua pátria. Argumenta-se que além de ensinar a língua de seu país, o estudo da mesma auxiliaria o desenvolvimento da inteligência, da imaginação e da reflexão dos alunos. Tal intento, segundo a avaliação, deveria ser feito de forma que não se expusesse o aluno ao ridículo, sem repreendê-lo pelos erros que cometesse e sem perturbar a sua tranquilidade de espírito.

Além do enfoque no aluno, esta avaliação demonstra a perspectiva de que este deve ser respeitado acima de tudo e que a sua integridade deve ser preservada física e psicologicamente, denotando uma mudança no sentido da utilização de instrumentos educativos que possibilitem o aprendizado e que a priori superariam os castigos.



É o que se vê também quando o tema discutido é disciplina. Ele aparece, por exemplo, em uma das avaliações datadas do ano de 1904. Segundo a avaliação da aluna Angelina Quites, disciplina é um “conjunto de regras por meio das quaes se podem governar os espíritos e formar os caracteres” (p.1). Para consegui-la, o professor deve ter organização pedagógica, capacidade, tino e exatidão. Esta pode ser autoritária ou liberal, conforme a exposição. Na forma autoritária, em que o professor diz tudo que o aluno deve fazer ou não, tira-se a iniciativa dos alunos, já na forma liberal, permite-se que as faculdades do mesmo se expandam, deixando-o agir à vontade.

A forma autoritária de disciplina deveria ser utilizada pelo professor inicialmente para provocar nos alunos o respeito e a submissão, de acordo com a aluna Angelina Quites (1904) “depois á medida que a razão se for desenvolvendo nelles, lhes proporcionará ocasião de se dirigirem por si só” (p. 3). A emulação também é tema desta avaliação e, segundo Angelina Quites, deve ser usada no ensino tendo como referência o próprio aluno, “o alumno não se compara com os seus companheiros, mas consigo mesmo” (p. 3).

As recompensas e punições são também moveis de uso geral. Mas os moveis mais elevados são o appelo á razão e a consciência, ao sentimento de honra e affeição. O professor não rezeará dar os motivos de suas determinações, de tudo ao que faz dirigir-se-á ao amor próprio e respeitará a dignidade dos meninos... O mestre provocará também o amor e o reconhecimento dos discípulos por meio da affeição effectiva e dedicação com que os dirige... estes moveis não terão efficacia senão quando fôrem precedidos do respeito e da submissão racional (Angelina Quites, 1904, p. 4).

Observa-se que os argumentos se relacionam, principalmente, à necessidade de proteger a criança e ao reconhecimento da sua fragilidade. A relativização com relação aos castigos é incentivada nesta avaliação com o uso da razão, ou seja, o professor deveria usar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança para entender os prejuízos causados pelos castigos severos. Acima de tudo o uso da afeição e dedicação seria recompensa para minimizar as punições.

Discussão

Ao longo da pesquisa pudemos identificar que vários saberes psicológicos compunham o conteúdo da formação docente na Escola Normal de Ouro Preto e, aparentemente, seu ensino enfatizava o conhecimento desses termos, bem como de seus significados e de suas aplicações nos processos de ensino.

Embora os saberes psicológicos acima mencionados apareçam nos conteúdos das avaliações, não foram localizados nos arquivos da Escola Normal de Ouro Preto ou na legislação vigente no período das avaliações, informações específicas sobre os livros ou autores que eram indicados como referência para os conteúdos das aulas de Pedagogia.



Assim, a seguir apresentamos uma discussão acerca dos principais saberes psicológicos que identificamos nas avaliações.

Nas avaliações das décadas de 1870 a 1880, bem como nas avaliações das décadas de 1890 a 1905, percebemos que não diferente do ocorrido em outras cidades brasileiras, muitos termos que circulavam ali, diziam respeito a uma Psicologia filosófica, como os conceitos de faculdades da alma, sensações, deveres, dignidade, missão, virtudes, dentre outros, mais ligados a moralidade.

Assis e Martins (2012) ressaltam que a Psicologia, no final do século XIX, era compreendida como a parte da filosofia que estudava as faculdades da alma, sendo a cultura responsável pela formação moral e direcionamento destas faculdades. Já a educação seria o “instrumento por meio do qual os homens passam do estado natural ao estado social, desenvolvendo e enriquecendo sua alma mediante a aquisição de conhecimento e a formação dos princípios de moralidade” (p. 110).

Se comparados estes dados às exposições que Massimi (1989) faz em referência aos conceitos e temas utilizados por Gauthey em seu *Compêndio de Pedagogia*, “De l’Education ou Principes de Pédagogie Chrétienne” (1854) usado nas Escolas Normais de São Paulo, as informações são muito pertinentes a um ideal pedagógico voltado para o equilíbrio entre o corpo material e a alma imaterial, onde as faculdades da alma se dividiriam em intelectuais, afetivas e sensoriais: “com efeito, sendo o objetivo da Pedagogia definido como a direção e a educação das ‘faculdades da alma’, é evidente sua dependência da Psicologia, que consiste no conhecimento da natureza e do funcionamento de tais faculdades” (Massimi, 1989, p. 358).

Além dos aspectos que denotam a preocupação com o caráter humano, os saberes psicológicos que circulavam na Escola Normal de Ouro Preto a partir da década de 1890, indicam que havia também uma preocupação com o desenvolvimento físico e intelectual do aluno.

Dados relacionados com a consciência, prescrições para a memorização e o uso da intuição, podem demonstrar uma necessidade de orientação mais experimental nos métodos e processos pedagógicos. Nas avaliações dos alunos dessa escola percebemos traços de uma Psicologia vinculada à prática pedagógica e a importância dada ao conhecimento sobre as características das crianças.

Dentro desta perspectiva, algumas doutrinas denominadas por Massimi (1989) de “psico-pedagógicas” foram também observadas na formação dos professores na Escola Normal de Ouro Preto. As ideias de Locke e Spencer eram sempre citadas nas avaliações de Pedagogia das alunas do final do século XIX, bem como Pestalozzi e seu método de ensino intuitivo.



Conforme Rudolfer (1961)¹⁰, a doutrina de John Locke figurou por bastante tempo e acentuou as concepções a respeito da educação concebida “como treino de faculdades, poderes, atividades ou estados inatos, por outro lado nega a possibilidade de haver processo educativo sem o material oriundo da experiência sensorial...” (p. 34). Nas concepções de John Locke, a atividade mental é resultado da experiência sensorial, portanto, todas as ideias seriam adquiridas pela experiência, sendo assim, entendia que as ideias mais complexas derivavam das ideias mais simples.

Para a autora, a concepção empirista de Locke foi a primeira de maior influência sobre uma Psicologia educacional que se configurava no século XIX, tendo como base a consciência, e, assim, opondo-se à concepção de “faculdades da alma”.

Partindo da concepção dos poderes da mente, afirmou que a instrução, para ser eficiente, precisa conduzir ao exercício, à disciplina desses poderes, cujas várias formas são: perceber, reter, lembrar, associar, atender, querer, sentir, imaginar, pensar, etc. O mundo exterior deve apresentar as coisas que vão dar origem ao conteúdo do pensamento, as sensações, passivamente recebidas em virtude da estimulação sensorial. As atividades da mente, então, discriminam e combinam esse conteúdo, segundo a sua divisão e união no mundo exterior (Rudolfer, 1961, p. 20).

O filósofo Jean-Jacques Rousseau também é citado pelas alunas nas avaliações da Escola Normal de Ouro Preto. Para este genebrino, a educação dos seres humanos inicia-se com o nascimento e a aprendizagem era derivada da experiência. Entendia que a sensação e o movimento eram fatores determinantes para o desenvolvimento da criança. Afirmou que o desenvolvimento infantil era dividido em fases e que o reconhecimento das mesmas era primordial na educação.

Para Massimi (1989), Rousseau entendia o desenvolvimento como “fruto da atividade natural e das potencialidades da criança, tendo o educador apenas o papel de estímulo... a estimulação é fundamental para que possa haver progresso...” (p. 375), sendo assim, o ambiente teria papel fundamental neste processo do desenvolvimento da criança. Este mestre genebrino valorizava o homem e suas especificidades psicológicas, repensando a formação e a existência humana. A citação deste autor nas avaliações do final do século XIX sugere que uma das preocupações do período era conhecer o aluno, para então auxiliá-lo em sua adaptação ao ambiente.

O educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi também é citado nas tarefas das alunas da Escola Normal de Ouro Preto das últimas décadas do século XIX. De acordo com Rudolfer (1961), Pestalozzi propunha que a criança tinha faculdades inatas que se desenvolviam através da experiência sensorial e de seu enriquecimento.

¹⁰ Decidimos utilizar como referência aqui a autora Noemy Silveira Rudolfer e sua obra “Introdução à Psicologia Educacional”, em consideração ao fato de que ela foi grande pesquisadora da área da Psicologia Educacional e por entender que sua obra se aproxima do conteúdo de nossa pesquisa.



O esforço fundamental da educação, para ele, que se propõe a 'tornar psicológica a educação', é analisar o conhecimento em qualquer ramo, nos seus elementos mais simples, e apresentá-los naturalmente à criança. Deviam, assim, ser adquiridos não apenas na sua forma mais simples, mas no seu sentido essencial, pelo processo da observação ou impressão sensorial (a intuição, como ele chamava), e deviam ser desenvolvidos por uma série progressiva de exercícios graduados. Tais exercícios precisam ser baseados fundamentalmente no estudo dos objetos e não no das palavras. A lição de coisas, então, constitui a essência do método, não apenas empregada com o objetivo de obter o conhecimento do objeto, mas, sobretudo, de desenvolver a intuição do aluno, o seu poder de observação. Só esse treino da observação é que conduz ao desenvolvimento mental do aluno (Rudolfer, 1961, p. 49).

Para alcançar o interesse e a aprendizagem do aluno, Pestalozzi entendia que o ensino deveria partir das experiências da própria criança, através da observação e de elementos mais simples que seriam processados gradualmente, de acordo com o desenvolvimento da criança, para depois chegar a elementos mais complexos.

Reportando-nos aos autores Locke, Rousseau e Pestalozzi, citados nas avaliações das alunas da Escola Normal de Ouro Preto, podemos dizer que o empirismo e a experiência sensorial foram a base dos estudos relacionados às concepções sobre a educação, métodos de ensino e o desenvolvimento da criança, pelo menos a partir da última década do século XIX, na formação de novos professores.

Partindo do pressuposto de que a vida mental é resultante da experiência sensorial, estes empiristas produziram mudanças na forma de conceber a educação, não mais entendida como um treino ou a disciplina das faculdades, mas vinculando-a ao interesse e ambiente do aluno, partindo da intuição. Rudolfer (1961) revela que foi Pestalozzi quem colocou em prática essa maneira de entender o processo educativo.

As ideias do filósofo inglês Herbert Spencer também serviram de referência para os alunos da Escola Normal de Ouro Preto, desde a década de 1890. Representante do evolucionismo, Spencer compreendia a importância da ciência e entendia que a educação deveria ter um cunho científico.

De acordo com Mendonça (2013), Spencer entendia que os seres humanos apreendiam a realidade através das experiências, ou seja, o desenvolvimento das faculdades superiores nasce através destas experiências na apreensão da realidade. Desta forma as crianças aprendiam de forma espontânea, mas o aprendizado só ocorria se houvesse interesse nele, quando havia demanda por parte do aluno. Assim, era imprescindível que a apresentação do conhecimento fosse agradável e fizesse sentido para o aluno, pois não acreditava que o ensino fosse apenas um treino da cultura e artificial.

Spencer também acreditava que o ensino deveria seguir a lógica do mais simples para o mais complexo, pois o espírito também se desenvolveria desta forma e



o mais importante deste princípio não é a concatenação lógica entre as ideias, mas a asserção de que a educação deve ser pensada, ensinada, problematizada, do simples para o complexo, seja no campo disciplinar, seja no sentido mais amplo de concepções educacionais (Mendonça, 2013, p. 6).

Considerações finais

Com este estudo pudemos perceber que desde o século XVIII na Europa as escolas normais se constituíram como espaços institucionalizados de formação docente. Mais especificamente no Brasil a partir de 1835, tiveram como premissa a necessidade de formar professores para uma sociedade em processo de urbanização. Ao longo do século XIX e primeiras décadas do XX, em Minas Gerais, várias escolas normais foram abertas e a cada ano percebeu-se um número considerável de leis educacionais direcionadas a reger seu funcionamento.

Nesse panorama foi inaugurada a Escola Normal de Ouro Preto, primeira escola de formação de professores em Minas Gerais e referência em termos de prática para outras que eram abertas no Estado. Além de ali se formar um número significativo de professores, serviu também como espaço para concursos e exames de educadores para todo o estado.

Observa-se que na década de 1870, matérias de cunho pedagógico foram incluídas no currículo de formação dos novos docentes e a partir da década de 1890 observamos na matéria de Pedagogia, saberes psicológicos e a Psicologia como campo específico compondo a formação de professores. Considera-se ainda que houvesse certa preocupação em exercitar as faculdades mentais ou da conduta através dos exercícios pedagógicos, e como tal, o próprio termo “psychologia” se ligava à concepção de formação da conduta.

Como resultado das análises feitas nas avaliações dos alunos do ensino normal em Ouro Preto, esta pesquisa demonstrou que saberes psicológicos tais como memória, faculdades intelectuais, consciência, atenção, sensibilidade, imaginação, processos intuitivos, emulação, punição, dentre outros, vinculados principalmente ao uso de novos métodos e na prática pedagógica do período, eram conteúdos presentes na formação de novos professores.

Pudemos perceber, portanto, que cada vez mais a Psicologia era chamada a respaldar o ensino normal e a legislação do ensino mineiro mostrava as modificações curriculares prescritas para uma formação que se desejava mais especializada no conhecimento sobre a criança e no respeito ao universo próprio das mesmas.

Vimos ainda que algumas teorias bem como técnicas psicológicas foram gradativamente incluídas nos currículos das Escolas Normais, sustentando algumas práticas e teorias pedagógicas no começo do século XX e que foram primordiais para embasar a legislação educativa da segunda década deste mesmo século. Também observamos que, dentre outras ciências, a Psicologia também respaldou o movimento de educadores



preocupados com uma educação onde o centro dos interesses fosse a criança e seu desenvolvimento. Sobre isso apresentamos também alguns dos teóricos citados nas avaliações e legislação educacional mineira.

É importante considerar que não pretendemos afirmar que somente os saberes psicológicos e os teóricos listados aqui fizeram parte da formação de professores na Escola Normal de Ouro Preto e nas outras escolas de formação em Minas Gerais no período da nossa pesquisa. Compreendemos que outros trabalhos históricos serão importantes para que possamos ter uma visão mais completa sobre o tema. Em nossa pesquisa, fizemos escolhas por um local específico, por um período determinado, por fontes e documentos que foram traçados a partir de nossos objetivos iniciais. Novos estudos são essenciais para que entendamos como ocorreu a entrada da Psicologia nas escolas normais de Minas Gerais, bem como para que os vários documentos de outras instituições e instâncias educativas disponíveis no APM sejam analisados.

Acreditamos também que um estudo mais detalhado sobre a legislação educacional mineira, principalmente sobre outros decretos e leis não contemplados aqui possam nos dar indicadores fundamentais para a construção histórica da Psicologia na educação de Minas e apontar dados mais precisos sobre as bases teóricas na formação de professores mineiros.

Fontes primárias

Avaliações:

Avaliação de Pedagogia da aluna Alzira C. Baptista (1896). Em Atas, pareceres e avaliações de caligrafia, geometria, francês, ginástica, instrução moral e cívica, música e pedagogia de alunos da Escola Normal de Ouro Preto. Disponível no Arquivo Público Mineiro, SI série 4, subsérie 2, Cx 06, Pc 07.

Avaliação de Pedagogia da aluna Angelina Quites (1904). Em Programas, editais e avaliações de história, geografia, português, aritmética, pedagogia, química, desenho, botânica e francês de alunos da Escola Normal de Ouro Preto. Disponível no Arquivo Público Mineiro, SI série 4, subsérie 2, Cx: 11, PC: 02.

Avaliação de Pedagogia do aluno Antonio Alves dos Santos (1903). Em Programas, editais e avaliações de história, geografia, português, aritmética, pedagogia, química, desenho, botânica e francês de alunos da Escola Normal de Ouro Preto. Disponível no Arquivo Público Mineiro, SI série 4, subsérie 2, Cx 11, Pc 03.

Avaliação de Pedagogia da aluna Francisca Apollinaria Duarte Pinto (s.n). Em Pareceres e avaliações de caligrafia, pedagogia, aritmética, geometria, música, geografia e álgebra de alunos da Escola Normal de Ouro Preto. Disponível no Arquivo Público Mineiro, SI série 4, subsérie 2, Cx 03, Pc 07.



Avaliação de Pedagogia da aluna Francisca Penido (1892). Em Avaliações de instrução moral e cívica, química, pedagogia e caligrafia de alunos da Escola Normal de Ouro Preto. Disponível no Arquivo Público Mineiro, SI série 4, subsérie 2, Cx: 01 Pc: 03.

Avaliação de Pedagogia da aluna Maria Brigida de Medeiros (1894). Em Pareceres e avaliações de caligrafia, pedagogia, aritmética, geometria, música, geografia e álgebra de alunos da Escola Normal de Ouro Preto. Disponível no Arquivo Público Mineiro, SI série 4, subsérie 2, Cx 03, Pc 07.

Avaliação de Pedagogia da aluna Maria Celestina da Silva Brandão (1895). Em Atas de exame e avaliações de pedagogia, geografia e corografia de alunos da Escola Normal de Ouro Preto. Disponível no Arquivo Público Mineiro, SI série 4, subsérie 2, Cx 04, Pc 05.

Avaliação de Pedagogia da aluna Maria Milagres (1894). Em Atas de exame e avaliações de pedagogia, geografia e corografia de alunos da Escola Normal de Ouro Preto. Disponível no Arquivo Público Mineiro, SI série 4, subsérie 2, Cx 04, Pc 05.

Avaliação de Pedagogia sem identificação (1894). Em Atas de exame e avaliações de pedagogia, geografia e corografia de alunos da Escola Normal de Ouro Preto. Disponível no Arquivo Público Mineiro, SI série 4, subsérie 2, Cx 04, Pc 05.

Avaliação de Pedagogia sem identificação (1903). Em Programas, editais e avaliações de história, geografia, português, aritmética, pedagogia, química, desenho, botânica e francês de alunos da Escola Normal de Ouro Preto. Disponível no Arquivo Público Mineiro, SI série 4, subsérie 2, Cx 11, Pc 03.

Livros de atas e registros:

Livro de Atas dos Exames Finais da Escola Normal de Ouro Preto (1916-1926). Disponível no Acervo particular da Escola Estadual Dom Veloso. Ouro Preto, MG.

Livro de Registros Gerais da Escola Normal de Ouro Preto. (1910-1929). Acervo da Escola Estadual Dom Veloso. Ouro Preto, MG.

Livros das Leis Mineiras. (1835-1929). Acervo da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.

Legislação:

Lei n.13 (1835, 28 de março). Regula a criação das cadeiras de instrução primária, o provimento e os ordenados dos professores. Ouro Preto, Província de Minas Gerais. Em Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais (pp 27-33). (Disponível no acervo da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG).



Lei n. 311 (1846, 08 de abril). Carta de lei determinando que nas escolas de instrução primária se adote o método simultâneo, declara o ordenado, e as habilitações que deve ter o professor da escola normal criada pelo artigo 7º da Lei n.13 e contém outras disposições a respeito. Ouro Preto, Província de Minas Gerais. Em Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais (pp.141-146). (Disponível no acervo da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG).

Lei n. 1769 (1871, 04 de abril). Altera o regulamento n. 56 de 10 de março de 1867, a Lei 1.400 de 09 de dezembro do mesmo ano e contém outras disposições a respeito da Instrução Pública. Ouro Preto, Província de Minas Gerais. Em Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. (pp.27-32). (Disponível no acervo da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG).

Lei n. 3201 (1904, 23 de dezembro). Modifica a Lei n.393 de 19 de setembro de 1904. Ouro Preto, Governo de Minas Gerais. Em Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais 1904 (pp. 45-49). (Disponível no acervo da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG).

Decreto n. 3201 (1911, 23 de junho). Concede ao curso normal anexo ao Ginásio de Ouro Preto as regalias de Escola Normal. Belo Horizonte: Governo de Minas Gerais. Em Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais (p.302). Disponível no acervo da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG).

Decreto n. 607 (1893, 27 de fevereiro). Promulga o regulamento das escolas normais. Ouro Preto, Governo de Minas Gerais. Em Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais (pp.171-204). Disponível no acervo da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG).

Relatórios de Presidentes do Estado de Minas Gerais:

Relatório do Presidente do Estado de Minas Gerais Francisco Antonio Salles, (1906). Recuperado em 15 de março, 2014 de Center for Research Libraries, http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais

Relatório do Presidente do Estado de Minas Gerais Delfim Moreira da Costa Ribeiro. (1916). Recuperado em 15 de março, 2014 de Center for Research Libraries, http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais

Referências

Antunes, M. A. M. (1999). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco/Educ.

Antunes, M. A. M. (2004). A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. Em M. Massimi & M. C. Guedes (Org.s). *História da psicologia no Brasil: novos estudos* (pp. 109-152). São Paulo: Cortez.



- Araújo, J. C. S., Freitas, A. G. B. F. & Lopes, A. P. C. (Org.s). (2008). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Alínea.
- Assis, R. M. & Martins, J. S. (2012) Faculdades da alma e suas implicações para a educação: saberes divulgados no século XIX. *Revista Educação e Pesquisa (São Paulo)*, 38(1), 97-113. Recuperado em 12 de março, 2015, de www.revistas.usp.br/ep/article/view/28328
- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp.
- Cartolano, M. T. P. (1994). *Benjamin Constant e a instrução pública no início da República*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, SP.
- Certeau, M. (1982). *A escrita da história* (M. L. Menezes, Trad.). Rio de Janeiro: Forense-Universitária. (Original publicado em 1975).
- Dias, M. H. (2008). Escola Normal de São Paulo do Império: entre a metáfora das luzes e a história republicana. Em J. C. S. Araújo, A. G. B. F. Freitas & A. P. C. Lopes (Org.s). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República* (pp. 75-89). Campinas, SP: Alínea.
- Durães, S. J. (2002). *Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1905)*. Tese de doutorado, Departamento de Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Masiero, A. L. (2002) "Psicologia das raças" e religiosidade no Brasil: uma intersecção histórica. *Revista Psicologia: Ciência e profissão*, 22(1), 66-79. Recuperado em 21 de outubro, 2016, de www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000100008
- Massimi, M. (1989). *A psicologia em instituições de ensino brasileiras do século XIX*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Massimi, M. (2010) Métodos de investigação em história da psicologia. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 4(2). Recuperado em 13 de abril, 2014, de www.ufjf.br/Psicologiaempesquisa/files/2011/01/v4n2a03.pdf
- Mendonça, S. (2013). Herbert Spencer e os princípios dirigentes da educação intelectual. Em *Anais da XXXVI Reunião Anual da ANPED. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais*. Goiânia: UFG. Recuperado em 04 de junho, 2014, de 36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aavaliados/gt17_trabalhos_pdfs/gt17_2701_texto.pdf
- Romanelli, O. O. (1986). *História da educação no Brasil* (8a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rudolfer, N. S. (1961). *Introdução à psicologia educacional* (2a ed.). (Atualidades Pedagógicas, vol. 30). São Paulo: Companhia Editora Nacional.



Saviani, D. (2008). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados.

Schaffrath, M. A. S. (2009). Escola Normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores. Em *Anais do I Encontro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes* (pp. 142-152). Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná. Recuperado em 13 de outubro, 2013, de www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf

Turci, D. A. (2014). *Os saberes psicológicos na Escola Normal de Ouro Preto entre 1890 a 1930*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

Villela, H. O. S. (2000). O mestre-escola e a professora. Em E. M. T. L. Lopes, L. M. Faria Filho & C. G. Veiga (Org.s). *500 anos de educação no Brasil* (pp. 94-134). Belo Horizonte: Autêntica.

Villela, H. O. S. (2008). A primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. Em J. C. S. Araújo, A. G. B. F. Freitas & A. P. C. Lopes (Org.s). *As escolas normais no Brasil: do Império à República* (pp. 61-74). Campinas, SP: Alínea.

Notas sobre as autoras

Deolinda Armani Turci é mestre em Psicologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG e doutoranda no mesmo programa. É professora da Faculdade Pitágoras - Unidade Venda Nova e trabalha com pesquisas em História da Psicologia e Psicologia Escolar e Educacional. E-mail: deoarmani@gmail.com

Erika Lourenço é docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG e Coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino em História da Psicologia. Realiza pesquisas em História da Psicologia no Brasil e em Minas Gerais. E-mail: erikalourenco.mail@gmail.com

Data de recebimento: 19/10/2015

Data de aceite: 31/10/2016