

LISTAS DE TABELAS

1 – Comparação entre alguns dos títulos da 1ª e 2ª fase da <i>Revista do Ensino</i>	24-25
2 – Matérias do Curso Normal de 1º grau na Reforma de 1927.....	139
3 – Matérias do Curso Normal de 2º grau na Reforma de 1927.....	139
4 – Matérias do Curso Normal Rural da Reforma de 1927.....	141
5 – Causas que excluía a punição nos Regulamentos do Ensino Primário de 1924 e 1927.....	168
6 – Comportamentos dos professores do Ensino Primário a ser reunidos no Registro de Notas em 1924 e 1927.....	170
7 – Matrículas da 1ª e 4ª séries primárias em 1929 e 1930.....	209
8 – Programa de Psicologia Educacional do Curso de Aplicação.....	271

ANEXOS:

1 – Relação dos números publicados da <i>Revista do Ensino</i> entre 1925 e 1930	307
---	-----

LISTA DE FIGURAS

1 – Capa da <i>Revista do Ensino</i>	
A Escola Antiga – Reconstituição de Wolffe	51
2 – Propaganda do óleo de fígado de bacalhau <i>Jemalt</i>	59
3 – Canto do Trabalho.....	100
4 – Grupo Escolar Bernardo Monteiro	
Grupo dos alunos do “Pelotão de Saúde”.....	132
5 – A Escola Antiga.....	155
6 – A Escola Moderna.....	156
7 – Leitura para as crianças - O jantar de Bébé.....	212
8 – Como evitar a tuberculose	256
9 – A transmissão de doenças.....	257
10 – A criança sem verminose e a com verminose.....	258
11 – “I e II teams de basket-baal - Alumnas do 4º ano da Escola Normal Modelo”.....	264
12 – As bandeirantes.....	268

ANEXOS:

13 - Aspecto da festa escolar realizada no Estádio do América (capital) pelos grupos “Affonso Penna” e “Rio Branco” – Bailado das horas.....	352
14 – Gabinete de inspeção médica instalado no Grupo anexo à Escola Normal Modelo.....	352
15 – Grupo escolar “Barão de Macaúbas” Alunas em ginástica.....	353
16 – Campo Belo – Grupo Escolar “Cônego Ulisses” Diretor e corpo docente.....	353
17 - Santo Antônio do Monte – Grupo Escolar “Amâncio Bernardes” – Alunos que tomaram parte no “Hino a Tiradentes”, no dia 21 de abril.....	354
18 - Escola Rural de Divisa Nova.....	354
19 – Propaganda da escarradeira <i>Hygêa</i>	355

RESUMO

Esta pesquisa refere-se à relação entre os diversos sujeitos da educação e as práticas disciplinares tal como foi compreendida em duas reformas mineiras do ensino (1925 e 1927) e divulgada nos seis anos iniciais do mais importante canal de comunicação do governo mineiro para com os professores do Estado: a *Revista do Ensino*.

A análise das propostas dos reformadores para a disciplina escolar baseou-se em três eixos que constituem as partes deste trabalho. O primeiro desses eixos, tratado na primeira parte, refere-se às Reformas, ao periódico e suas contribuições relacionadas ao novo modelo disciplinar que se pretendia implantar no sistema educacional mineiro. Baseadas nas propostas do movimento escolanovista e das discussões em torno da Escola Ativa e adaptando-as às necessidades e interesses locais, os reformadores propunham uma escola renovada, moderna e ofereciam um conjunto de práticas disciplinares que prometiam a implantação de uma escola alegre, festiva, sem castigos e punições, produtiva e disciplinada. O papel da escola expandia-se não somente para o atendimento a classes sociais desfavorecidas, assim como pretendia muito mais que instruir, educar.

A segunda parte do trabalho e que se refere ao segundo eixo constitui-se de uma análise dos sujeitos envolvidos na missão disciplinar e educadora da escola. A família, a sociedade, os médicos, os alunos e principalmente os professores eram encarregados de uma tarefa que consistia em se “reformarem” para, posteriormente, reformarem a sociedade. Aos professores era destinada a maior parte das tarefas e, segundo os reformadores, nada seria feito se os mestres não mudassem a realidade atrasada e sombria da escola. Investimentos altos eram feitos, portanto, na sua capacitação. Entre eles destaca-se a própria *Revista do Ensino*, que consistia num sistema eficiente e barato de comunicação e atingia as mais longínquas regiões do Estado.

Como forma de subsidiar as discussões disciplinares que envolviam o conhecimento da criança, suas características e dando um respaldo científico para as ações que se pretendia na escola, utilizavam-se os conhecimentos da Estatística, da Arquitetura, das Ciências Médicas, da Educação Física e, principalmente, da Psicologia. Com base em pesquisas e testes psicológicos, podia se afirmar que as reformas estavam assentadas sobre o que de mais novo, moderno e atualizado se conhecia em termos de educação. A partir daí, seria possível também criticar os modelos tidos como ultrapassados e retrógrados, como a utilização dos castigos físicos, por exemplo. A análise desses elementos que fazem parte do terceiro eixo constitui a terceira parte da dissertação.

Com características peculiares, portanto, puderam os reformadores mineiros realizar uma fusão de diversos modelos aparentemente contraditórios, mas que faziam sentido na lógica da educação no Estado. Reunindo uma profunda religiosidade com as recentes descobertas científicas do período e ainda utilizando métodos da tão criticada Escola Antiga, como o método intuitivo, formava-se o modelo disciplinar que partia da escola e estendia-se para toda a sociedade. Educar era, nesse sentido, preparar cidadãos para a implantação de um país moderno, industrializado, urbanizado, cuja construção dependeria tão somente de braços e mentes eficientemente preparados para tal.

RÉSUMÉ

Cette recherche traite des rapports entre les divers sujets de l'Éducation et les pratiques disciplinaires telles qu'elles ont été comprises dans les deux réformes de l'enseignement à Minas Gerais (1925 et 1927) et diffusées pendant les six premières années parmi les enseignantes de l'État à travers le plus important moyen de communication du gouvernement du Minas avec les enseignants: La *Revista do Ensino* (*Revue de l'Enseignement*).

L'analyse des propositions des réformateurs sur la discipline à l'école se fonde sur trois axes qui constituent les parties du présent travail. Le premier, c'est les Réformes, la revue et ses contributions se rapportant au nouveau modèle de discipline que l'on prétendait implanter dans le système disciplinaire du Minas. Fondées sur les propositions du mouvement de la Nouvelle École et de discussions autour de l'École Active et s'adaptant aux nécessités et aux intérêts locaux, les réformateurs proposaient une école renouvelée, moderne, offrant un ensemble de pratiques disciplinaires qui promettaient l'implantation d'une école joyeuse, en air de fête, une école sans punitions et châtimens, productive et disciplinée. Le rôle de l'école ne se restreignait plus aux classes défavorisées, et prétendait beaucoup plus qu'instruire: éduquer.

La deuxième axe est l'analyse des sujets chargés des tâches disciplinaires et éducatrices de l'école. La famille, la société, les médecins, les élèves et, surtout, les instituteurs, étaient chargés d'une tâche qui consistait à "se réformer" pour, postérieurement, réformer la société. La plupart des obligations étaient attribuées aux instituteurs et, selon les réformateurs, rien ne pourrait être fait si ceux-là ne disposaient pas à changer la réalité dépassée et sombre de l'école. Des investissements élevés ont été faits dans leur formation. Parmi ceux-là, la *Revista do Ensino* consistait en un système efficace et bon marché de communication, qui atteignait les coins les plus perdus de l'État.

Le troisième axe est l'analyse de l'utilisation des connaissances de Statistique, Architecture, Sciences Médicales, Éducation Physique et, surtout, de Psychologie, dans le but de fonder les discussions disciplinaires sur les connaissances de l'enfant. On pouvait affirmer, sur les bases des recherches et des tests psychologiques, que la réforme s'asseyait sur ce qu'il y avait de plus nouveau, moderne et actualisé que l'on connaissait en terme d'Éducation. À partir de là, il était possible de critiquer les modèles considérés comme rétrogrades et dépassés, comme l'utilisation de châtimens physiques, par exemple.

Avec des caractéristiques particulières, donc, les réformateurs du Minas ont réalisé une fusion de divers modèles apparemment contradictoires, mais qui avaient un sens dans la logique de l'Éducation de l'État. En unissant une profonde religiosité avec les récentes découvertes scientifiques de l'époque, et, encore, utilisant les méthodes très critiquées de l'École Ancienne, comme la méthode intuitive, on forma le modèle disciplinaire qui partait de l'école et se répandait sur toute la société. Éduquer était, dans ce sens, préparer des citoyens pour l'implantation d'un pays moderne, industrialisé, urbanisé, dont la construction ne dépendrait que des bras et de l'esprit efficacement préparés pour la tâche.

INTRODUÇÃO

Tudo teve início no ano de 1997 quando trabalhávamos voluntariamente num serviço de atendimento psicológico do BENVINDA – Programa de Atendimento a Mulheres em situação de violência, criado pela Prefeitura de Belo Horizonte. Vinha nos despertando a atenção o fato de as mulheres que enfrentavam dramáticas situações de violência psíquica, física e sexual dos companheiros, considerarem natural e até mesmo necessária a prática de bater nos filhos, embora isso as incomodasse um pouco, sem, entretanto, encontrarem o motivo exato do incômodo.

Algumas dessas mulheres, cujas vidas estavam sendo ameaçadas, eram temporariamente encaminhadas para a “Casa Sempre Viva”, um abrigo criado pela Prefeitura de Belo Horizonte para acolhê-las, enquanto reestruturavam suas vidas e a de seus filhos. As funcionárias da Casa passaram a observar que as mães, embora numa tentativa de superarem a situação de violência com os companheiros, repetiam o mesmo modelo na relação com os filhos.

Se a relação de violência com o companheiro tornava-se insustentável e inadmissível, com os filhos a utilização de castigos físicos era compreendida não como violência, mas como uma prática educativa que demonstrava o amor e o cuidado da mãe para com o filho, almejando prepará-lo bem para a vida adulta.

A situação era paradoxal: por que as mulheres consideravam inaceitável sofrer violência de seus companheiros e, ao mesmo tempo, acreditavam ser tão natural e necessária a violência (que não era entendida como violência, mas como disciplina) para com os seus filhos?

Esta questão nos remeteu à disciplina escolar. Se a prática dos castigos físicos é ainda comum nas famílias atuais, houve um tempo em que, na escola, estes também eram permitidos e utilizados. O que teria ocorrido no sistema escolar para que esses castigos deixassem de ser preconizados? Que mudanças teriam levado à abolição de tais práticas na sala de aula? Foram essas perguntas que nos direcionaram para um momento muito significativo da História da Educação em Minas Gerais: para um período instaurador de uma nova mentalidade educativa nas escolas, com a introdução do modelo escolanovista.

O movimento escolanovista surgiu oficialmente em 1889 quando Cecil Reddie inaugurou a primeira “*new school*” na Inglaterra. Ela sintetizava uma série de discussões que buscavam melhorar a escola, adaptando-a às novas necessidades sociais. A escola que existia até então, passava a ser denominada de “tradicional” pelos escolanovistas. As denominações: Escola Tradicional ou Antiga *versus* Escola Nova ou moderna ou ainda Escola Ativa¹ criavam uma dicotomia entre o que era velho, antiquado, ultrapassado e retrógrado e o novo e moderno, com um olhar para o futuro. “*A educação nova nega tudo quando os tradicionalistas afirmam, o que ela afirma mais energicamente, os tradicionalistas declaram inadmissível. Encontramo-nos em presença de dois sistemas irreduzivelmente opostos*” (Cousinet, 1959, p. 8).

Essa dualidade era reforçada de forma maniqueísta: à Escola Antiga caberia todo o erro e à Escola Nova, as melhorias. Segundo os escolanovistas, a Escola Tradicional se justificava num período no qual as ciências, principalmente a Psicologia, não haviam surgido e demonstrado as características diferenciadas da criança, suas necessidades e as melhores formas de se ensiná-la. No final do século XIX, as investigações científicas haviam provocado alterações significativas no meio escolar, modernizando suas técnicas e aprimorando a concepção de ensino-aprendizagem, de criança e de aluno. Dava-se, assim, início à Escola Nova. Sob esta designação encontravam-se diversas concepções e práticas educativas, às vezes, até mesmo contraditórias.

Logo no início do século XX algumas propostas escolanovistas foram chegando ao Brasil. Entretanto, foi na década de vinte que elas se impuseram com mais força. Várias reformas públicas na educação foram realizadas² e tinham em comum a crença na educação popular como um mecanismo modernizador e disciplinador da sociedade brasileira. Naquele período, também Minas Gerais participava dessa mobilização pela

¹ Marta Carvalho (1997) chama atenção para o uso indiscriminado do termo “escolanovismo” como se o movimento da Escola Nova tivesse sido único, coeso, indiferenciado. Na verdade, esse movimento reúne perspectivas muito diferenciadas do que seja educação, do seu caráter laico (católicos e liberais), entre outras diferenças. No entanto, não temos por objetivo, neste trabalho, realizar essas diferenciações. O que se fez em Minas foi adaptar as novas e modernas tendências da educação às pretensões do Estado com as reformas educacionais e as características mineiras (como a religiosidade). As novidades eram incorporadas ou não pelos editores da *Revista* na medida em que atendessem as suas expectativas, necessidades e interesses.

² Reforma Anísio Teixeira, Bahia, 1925; Reforma Carneiro Leão, Pernambuco, 1926; Reforma Fernando de Azevedo, Rio de Janeiro, 1928.

renovação educacional, realizando duas reformas que abrangeram tanto o ensino primário, quanto o normal, e que serão aqui analisadas.

O escolanovismo em Minas teve influências tanto européias quanto americanas³. Buscando inspiração nessas diversas fontes, as Reformas mineiras construíram um entendimento bastante singular da educação, embora apresentassem divergências e contradições. Uma dessas contradições era com relação à própria Escola Nova, expressão poucas vezes utilizadas entre os reformadores, que preferiam intitulá-la Escola Renovada ou Moderna. Por ser um Estado de forte cunho religioso, muitas das novidades educacionais eram vistas com reservas, sendo acusadas de um excessivo materialismo e distanciamento da moral cristã. Em decorrência, as reformas educacionais em Minas buscavam conciliar as propostas modernas com o conservadorismo e religiosidade característicos do Estado no período.

Chamamos a atenção aqui pela opção feita, no decorrer deste trabalho, de intitularmos como Moderna a escola que se pretendia implantar no estado no período citado. Apesar dos problemas com a utilização desse título, consideramos que a designação Escola Nova era imprópria devido às condições anteriormente citadas. Além disso, Escola Ativa também não seria uma expressão capaz de abranger todas as multiplicidades propostas⁴.

Objetivamos compreender de que forma novas concepções disciplinares foram introduzidas a partir das Reformas do ensino no Estado. Por isso, optamos por investigar um dos canais mais eficientes de comunicação da Diretoria de Instrução Pública: a *Revista do Ensino*. A imprensa periódica educacional constitui-se em uma fonte de pesquisa que tem trazido diversas contribuições para a História da Educação,

³ De acordo com Casasanta (1981, p. 176), embora o Regulamento e Programa de Ensino de 1927 recomendassem a adoção dos Centros de Interesse de Decroly, na Escola de Aperfeiçoamento e classes anexas o Método de Projetos de Kilpatrick era utilizado mais freqüentemente. Assunção (2000, p. 46) afirma ainda que a pesquisa realizada por Goulart (1985) apontaria que as raízes da história da Psicologia em Minas são européias, já que mesmo os educadores que tiveram formação americana, conviveram com europeus que também iam aos Estados Unidos estudar. Para Veiga (mimeo, s.d.), entretanto, a Escola de Aperfeiçoamento teria sofrido mais influência americana, já que o próprio Secretário da Educação aliava ao pensamento do filósofo J. Dewey. Para a autora, mesmo a presença dos testes, significativamente desenvolvidos com a vinda de Helena Antipoff, era de cunho instrumental e utilitário e não de produção de conhecimentos.

⁴ Uma análise dos autores da Revista e suas referências poderia auxiliar na compreensão de propostas diferenciadas para a escola mineira. Em não realizando tais análises, tivemos uma relativa dificuldade em encontrar adesões explícitas, entre os artigos analisados, ao modelo escolanovista ou à Escola Ativa. Esta é uma das limitações do trabalho, e devido a isso, optamos pela referência à criação de uma Escola Moderna que aglutinava não somente estas propostas como as mudanças e adaptações que caracterizam as reformas mineiras.

possibilitando a análise das informações e comunicações circulantes no período em estudo. O impresso pedagógico vem sendo utilizado como uma fonte de grande importância para a compreensão dos debates acerca da educação, revelando especificidades nem sempre possíveis de ser encontradas nos documentos oficiais⁵. Tendo por objetivo pesquisar a questão da disciplina escolar, optamos por analisar as recomendações feitas pelos responsáveis pelo ensino público mineiro aos professores⁶, não somente nos documentos, mas também através de um canal de informação entre o governo e os docentes.

Com relação ao nosso objeto de pesquisa, a *Revista do Ensino*⁷ apresentava-se como uma fonte extremamente rica, sendo o principal canal de comunicação do governo do Estado com os professores, chegando às mais longínquas cidades do interior de Minas. Compreender o discurso dos reformadores⁸ veiculado a partir desse veículo, sobre a questão disciplinar foi, portanto, a nossa escolha.

Acreditávamos que a utilização da *Revista* pudesse auxiliar-nos na compreensão dos motivos pelos quais os castigos físicos eram criticados ou defendidos; de que forma deveriam ser utilizados e como os professores eram orientados em relação a tal assunto. Se os castigos não fossem preconizados, o que se colocaria em seu lugar? Quais as vantagens que a disciplina apresentava em relação aos castigos? Além dessas, mais diretamente vinculadas à disciplina escolar, muitas outras questões nos mobilizavam: quais as representações acerca do aluno, da criança, do professor, da família, da educação, da escola? Quais as concepções de disciplina e indisciplina? Como manter a disciplina em classe? Qual o papel do professor nessa tarefa disciplinadora? Qual a importância da disciplina? Quais as formas de disciplinar? Que práticas eram ou não permitidas? Qual o significado do Trabalho Manual, da Educação Física, do Canto, para

⁵ Diversos pesquisadores têm utilizado os periódicos como fonte de estudo para a História da Educação. Ver Catani & Bastos, 1997; Lima, 1998.

⁶ Durante todo o estudo, optamos por utilizar os substantivos professores e alunos sem demarcar o feminino destes, o que, em nossa opinião, tornaria o texto desnecessariamente cansativo. Tal escolha não significa entretanto, uma ocultação da problemática de gênero, pelo contrário, buscamos evidenciar as formas pelas quais a questão era tratada tanto nas legislações quanto na *Revista* e suas implicações com a disciplina escolar. Somente estaremos utilizando professoras quando o artigo a que estivermos nos referindo se direcionar a elas.

⁷ A *Revista do Ensino* mineira tem sido fonte e objeto de estudo para diversas pesquisas. Ver Biccas, 2000; Prates, 1989; Borges, 1993; Maciel, 1998.

⁸ Como reformadores entenderemos os governantes mineiros do período e todos aqueles envolvidos com a educação pública de modo geral, que eram autorizados a emitir pareceres e opiniões através da *Revista*.

a formação do aluno disciplinado? Quem era o aluno indisciplinado? E o disciplinado? Quem eram os responsáveis pela tarefa disciplinadora?

Diante desse emaranhado de questões, tornou-se necessário estabelecer uma ordem que nos possibilitasse uma investigação mais organizada. Dessa forma, as reunimos em três eixos básicos que conduzirão o trabalho.

- **A disciplina escolar nas reformas da década de 20 em Minas Gerais**

Esta primeira parte da dissertação trata, de uma forma geral, das reformas, suas semelhanças, diferenças e os aspectos relativos à disciplina escolar presentes nas legislações e na *Revista do Ensino*.

No primeiro capítulo apresentaremos o periódico estudado, bem como as Reformas da década de vinte, salientando os aspectos relacionados à disciplina escolar. No segundo capítulo, trataremos mais especificamente da discussão a respeito da disciplina que envolvia a utilização ou não de castigos físicos, a problemática da liberdade e as causas apontadas para o tão sério problema da indisciplina. Finalizando esta parte, o terceiro capítulo apresenta algumas das principais práticas disciplinares sugeridas como forma de se resolver o problema, eliminando as punições escolares.

- **Os sujeitos da disciplina**

Embora estivéssemos, inicialmente, mais interessados na disciplinarização dos alunos, foi impossível não perceber a importância de diversos setores sociais nessa tarefa que incluía a disciplinarização dos próprios educadores. Dessa forma, optamos por dedicar o quarto capítulo às autoridades sociais e médicas que tanto eram convidadas a disciplinar, quanto passavam por mecanismos disciplinadores. A família, que fazia parte desse grupo chamado a participar da missão educativa, constituía-se num dos exemplos mais contundentes de que, antes de tudo, cabia disciplinar a si própria para, depois, exercer um papel disciplinador.

Os dois capítulos seguintes referentes a este segundo eixo foram uma descoberta da pesquisa e, por isso, optamos por dedicar esses capítulos na discussão do papel do professor na escola. Começando a ser formado nas Escolas Normais, a importância do professor era crucial para as Reformas, sua imagem, seu exemplo, sua dedicação à causa educacional são aspectos fundamentais tratados no capítulo V. No sexto capítulo selecionaremos as diversas estratégias que buscavam disciplinar o professor, além de moldá-lo, formá-lo e prepará-lo para a missão de sacrifício e resignação a empreender

na escola, utilizando com eficiência e sensibilidade as prescrições da nova escola que se pretendia implementar em Minas.

No sétimo capítulo buscaremos identificar o que era ser criança para os reformadores mineiros e sua representação enquanto aluno: as características apresentadas pelos escolares na infância; as diferenças e semelhanças percebidas no comportamento de meninas e meninos; os comportamentos tidos como disciplinados e aqueles apresentados pelos alunos indisciplinados.

• **As ciências e a escola**

Na terceira e última parte do trabalho optamos por identificar algumas das ciências mais utilizadas na organização dos métodos disciplinares, subsidiando as propostas veiculadas e dando um caráter de “neutralidade” às intervenções realizadas. No oitavo capítulo discutiremos a utilização das ciências pelos reformadores mineiros. No nono e último capítulo, discorreremos sobre o papel da Psicologia, uma das ciências mais importantes nas Reformas mineiras, que colaborou de forma intensiva para a elaboração de um modelo disciplinar. Tal colaboração se deu principalmente a partir dos testes psicológicos e da organização das classes homogêneas, além de, obviamente, respaldar diversas pesquisas sobre o caráter e as qualidades típicas da infância.

Uma das maiores dificuldades do trabalho foi a reunião de tantos dados dentro de uma ordem, dentre as tantas possíveis. A organização, segundo os temas acima delimitados, muitas vezes criava impasses. Nos artigos da *Revista* e também nas legislações consultadas, a moral dependia da higiene que, por sua vez, dependia da família, das características psicológicas da criança, da alimentação e assim por diante. Por esse motivo, muitos temas se repetem nos capítulos porque forçar uma separação seria contraproducente, já que as temáticas relacionadas à disciplina estavam sempre muito imbricadas. Queremos salientar que tivemos o cuidado de não apresentar os artigos segundo sua ordem de aparecimento na *Revista*, agregando-os conforme os assuntos abordados. Não demarcar uma linearidade temporal dos artigos justifica-se pelo fato de que não foram percebidas mudanças significativas sobre a questão disciplinar, ao longo do tempo estudado. Logicamente que as mudanças percebidas foram apresentadas e discutidas.

É importante ressaltar também que fizemos opção por uma investigação mais abrangente dos aspectos relacionados aos sujeitos e práticas escolares que comprometeu

uma avaliação mais aprofundada do assunto. Certamente que muitas dúvidas e temáticas explicitadas só poderão ser melhor compreendidas a partir de uma análise mais verticalizada do assunto. Para nossos objetivos, uma leitura menos detalhista e mais ampla pareceu-nos ideal e possível, dentro do prazo programado.

Como fontes de investigação foram utilizadas as legislações correspondentes às Reformas de 1925 e de 1927⁹, principalmente no que se referiam ao ensino primário e à disciplina escolar, assim como a *Revista do Ensino* publicada em 1925 e que teria um papel crucial na divulgação das Reformas entre os professores mineiros. A escolha desse período foi motivada pela criação da *Revista* que seria uma fonte muito rica de investigações para o trabalho, além de estar divulgando as Reformas de ensino realizadas no Estado e orientando os sujeitos da educação a respeito das práticas disciplinares a serem utilizadas ou proibidas. O período dos seis anos iniciais permitir-nos-ia não somente uma análise das duas reformas, comparando-as com relação aos aspectos relativos à disciplina, mas também a introdução de um modelo “moderno” de se fazer escola.

No período analisado, entre 1925 e 1930, foram publicadas 52 edições da *Revista do Ensino*¹⁰. A partir da consulta a essas edições, selecionamos 407 artigos que se referiam direta ou indiretamente ao tema da disciplina. O título, as páginas e os autores de tais artigos foram colocados em anexo, bem como uma tabela dos meses em que a *Revista* foi publicada no período.

Buscamos, nas notas de rodapé, oferecer ao leitor informações quanto às citações indicando o/os autores dos artigos, bem como seu título, data e página de referência. Entretanto, foram encontradas algumas dificuldades: nem todos os artigos possuíam autoria conhecida e outros eram resumos, adaptações de conferências, livros e artigos de outros periódicos. No primeiro caso, quando desconhecíamos a autoria do artigo, optamos por iniciar a referência pelo seu título, sem mencionar autores; no segundo, a situação era mais delicada. Quando as alunas da Escola de Aperfeiçoamento publicavam o resumo das aulas-modelo assistidas, eram elas as autoras do texto, mas

⁹ Foram consultadas algumas legislações de 1929 e 1930 que serão incluídas na Reforma de 1927, também conhecida como Reforma Francisco Campos.

¹⁰ A *Revista* continuou existindo até a década de 70. Em janeiro de 1971, o número 239 da *Revista* encerrou a publicação deste periódico. Os anos de 1929 a 1939 constituíram-se nos de edição mais regular. Entre outras interrupções, a maior delas se verificou entre 1941 a 1946 quando não houve sequer uma edição publicada.

referiam-se a um assunto exposto por outra pessoa, o professor. Optamos portanto, por indicar entre parênteses a origem do texto, se vinha de uma conferência, de um periódico, de uma aula. Saliemos, porém, que não podemos garantir com precisão a real autoria dos artigos. Quando se fala das teses que o Dr. Claparède apresentou em Paris no capítulo 3, página 84, por exemplo, são as teses traduzidas, ou além de traduzidas, também adaptadas?

Uma outra dificuldade na indicação dos autores é que nem sempre a referência tem início com o sobrenome. Isso porque preferimos utilizar os dados tal como estavam dispostos na *Revista*, sem fazer alterações. Dessa forma, Antônio Carlos teve como entrada: CARLOS, Antônio; por exemplo. Acreditamos que outras dúvidas possam ser sanadas com a consulta aos anexos.

Esperamos que este estudo possa trazer contribuições para o entendimento da disciplina escolar e de que forma ela estava sendo discutida no período, bem como da apropriação mineira de diversos modelos educacionais, agregando-os numa proposta moderna de educação pública primária. Acreditamos que esta pesquisa seja relevante também no sentido de se conhecer com mais profundidade a realidade educacional de Minas Gerais na década de vinte, a relação do governo mineiro com os docentes do ensino público e o entendimento de educando, assim como a tarefa moralizadora da escola e regeneradora da sociedade imposta às escolas naquele período.

PARTE I
A DISCIPLINA ESCOLAR
NAS REFORMAS DA DÉCADA DE VINTE
EM MINAS GERAIS

CAPÍTULO I

A *REVISTA DO ENSINO* E AS REFORMAS EDUCACIONAIS MINEIRAS (1925 e 1927)

1.1 – Trajetória da *Revista*

A *Revista do Ensino* foi criada no final do século XIX no governo Afonso Pena, ao realizar a primeira Reforma no ensino do período republicano. Nesse período, o Secretário do Interior – Silviano Brandão - era responsável pela educação no Estado. Tal Reforma, implementada a partir da Lei n.º. 41 de 3 de agosto de 1892, criava, no § 18 do artigo 27, a *Revista do Ensino* mineira. Sua impressão e administração ficaria a cargo da imprensa do Estado tendo uma edição, de acordo com a Lei, mensal ou quinzenal. Aos inspetores do ensino, a *Revista* deveria ser enviada gratuitamente; aos professores e funcionários da instrução pública do Estado seria cobrado um valor máximo de 6\$000 anuais pela assinatura, que era compulsória. Aos demais assinantes da *Revista*, o valor máximo da assinatura estava estipulado em 10\$000 por ano.

Os professores públicos também deveriam ser colaboradores da *Revista*, cuja redação e revisão seriam de um professor do Ginásio Mineiro, da Escola Normal ou da Escola de Farmácia da Capital, eleitos anualmente pelos professores de tais estabelecimentos. O cargo de redator/revisor era remunerado, recebendo 1:000\$000 anuais, pagos mensalmente mediante a publicação da *Revista* do referido mês.

Os professores e funcionários da instrução pública condenados ou processados disciplinarmente, e, ainda, os candidatos que se julgassem injustamente classificados em exames e os reprovados tinham direito a publicar gratuitamente na *Revista* uma manifestação em defesa própria. Esta, entretanto, só seria publicada depois de examinada previamente e após “*supprimir as demasias inuteis ou inconvenientes, e expurgal-os de qualquer expressão descortez ou menos aceitavel*”.¹¹

Nesse primeiro momento, a publicação tinha um caráter técnico-jurídico, limitando seu conteúdo formativo em privilegiar o raciocínio em detrimento da memorização. A primeira publicação, de acordo com a Lei, dar-se-ia em 1º de janeiro

¹¹ MINAS GERAIS, 1892, p. 94 (Regulamento do Ensino Primário).

de 1892. Três números da *Revista* foram editados neste primeiro momento¹², entretanto, não nos foi possível encontrá-los.

Em 1920, no governo Artur Bernardes, a Lei nº. 800 instituía novamente a *Revista*:

*“Art. 59. A Directoria de Instrucção editará a Revista do Ensino, na qual serão publicados trabalhos dos professores, relatorios e informação que interessem ao aperfeiçoamento e diffusão do ensino primario, assim como todos os actos officiaes que convenham aos professores concorrer e conservar para seu governo.”*¹³

Sua publicação, entretanto, não aconteceu nesse momento. Em 1925, no governo de Fernando Mello Vianna¹⁴, foi realizada uma Reforma na Instrução Pública do Estado, sob a coordenação do Secretário do Interior, Sandoval Soares Azevedo, e instituída através dos seguintes decretos, que serão analisados neste trabalho:

- Decreto n. 6.555 de 19 de agosto de 1924 - regulamentava o Ensino Primário¹⁵;
- Decreto n. 6.758 de 1º de janeiro de 1925 - dispunha sobre o Programa do Ensino Primário;
- Decreto n. 6.831 de 20 de março de 1925 - regulamentava o ensino nas Escolas Normais;
- Decreto n. 6.832 de 20 de março de 1925 - prescrevia um novo Programa para as Escolas Normais.

O Regulamento do Ensino Primário de 1924, executava a lei de n. 800 (do ano de 1920) e dispunha, no Título X, da *Revista do Ensino*, explicitando seus objetivos e organização:

“Art. 479. A Directoria da Instrucção publicará, mensalmente, a Revista do Ensino, destinada a orientar, estimular e informar os funcionarios do ensino e os particulares interessados em assumptos com este relacionados.

¹² Cf. Biccás & Carvalho, 2.000, p. 73.

¹³ MINAS GERAIS, 1920, p. 77 (Reorganiza o ensino primário do Estado e contém outras disposições).

¹⁴ Raul Soares de Moura foi eleito Presidente do Estado de Minas Gerais e governaria entre 1922 e 1926, tendo como Secretário do Interior, Fernando Mello Vianna. Tendo o Presidente falecido em 1924, Olegário Maciel, então vice, assumiu o cargo, convocando novas eleições. Em dezembro de 1924, tomava posse com presidente eleito, Mello Vianna que convidou Sandoval Soares Azevedo para a Secretaria do Interior.

¹⁵ Como o Regulamento do Ensino Primário entrou em vigor no dia 1º de janeiro de 1925, a Reforma será compreendida como sendo de 1925. Apesar disto, todas as vezes em que o Regulamento for citado, será colocada a data correta de sua publicação, 1924.

Art. 480. A Revista do Ensino deverá constar:

1º de uma parte doutrinaria destinada a:

- a) dirigir o professorado publico do Estado, harmonizando seus esforços;*
- b) pôl-o ao corrente da evolução do ensino primario em todos os seus aspectos;*
- c) publicar-lhe os trabalhos ou extractos destes, quando de evidente interesse didático;*

2º de uma parte noticiosa destinada a publicar:

- a) factos e occorrencias locaes, nacionaes ou estrangeiras, que possam orientar os funcionarios do ensino;*
- b) dados estatisticos relativos á instrucção;*
- c) actos officiaes que interessem aos funcionarios do ensino conhecer.”¹⁶*

No dia 8 de março de 1925 era publicada novamente a *Revista do Ensino* que, desconsiderando os três números anteriores, iniciava sua edição a partir do número 1. A direção da *Revista*, nesse momento, ficava a cargo do Diretor da Instrução e este poderia selecionar, dentre os funcionários do ensino de “*maior merecimento*”, um auxiliar que se encarregaria da redação e receberia, por isso, uma gratificação. Além disso, um amanuense e um auxiliar para revisão de provas, escrituração e expediente seriam postos à disposição da *Revista*, pela Diretoria da Instrução Pública. O Regulamento previa também que, enquanto não houvesse uma organização definitiva, as matérias da *Revista* seriam publicadas no Órgão Oficial dos Poderes do Estado, até que ela passasse a constituir-se numa publicação independente.

O governo Mello Vianna se encerrou em 1926 e, a partir de 7 de setembro, Minas teria como novo Presidente do Estado Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, tendo este escolhido para Secretário de Interior, Francisco Luís da Silva Campos, que realizaria uma nova e importante Reforma no ensino público mineiro.

A Reforma de 1927, mais ampla que a de 1925, atingia também os professores já em exercício. Foram feitos altos investimentos em sua implementação: a vinda de professores estrangeiros; a intensa utilização da *Revista do Ensino* como divulgadora dos princípios da Reforma; a criação de Cursos de Aperfeiçoamento para professores, entre outras iniciativas.

Francisco Campos, recém-empossado como Secretário do Interior, convocou os professores, em outubro de 1926, a participar de um Congresso que se realizaria entre 9 a 14 de maio do ano seguinte. A realização de um Congresso de Instrução Pública em

¹⁶ MINAS GERAIS, 1924, p. 333-334 (Regulamento do ensino primário).

Minas Gerais tinha um duplo objetivo: dar aos dirigentes uma visão acerca dos professores do Estado e cooptá-los para levarem à frente a Reforma que se pretendia realizar (Casasanta, 1981). No mês de dezembro de 1926, a *Revista do Ensino* já anunciava as teses a serem discutidas no Congresso as quais se reuniam nos seguintes temas:

- Organização Geral do Ensino: compunha-se, ao todo, de quinze teses que abordavam diferentes questões na educação pública: a definição dos objetivos da escola primária, suas falhas e forma de corrigi-las, a definição das matérias escolares, forma de contratar docentes, data das férias e a aposentadoria compulsória para os professores.

- Questões de Pedagogia: suas dez teses referiam-se à parte propriamente pedagógica do ensino, envolvendo questões como: idades mínima e máxima para os alunos do ensino primário; ensino de gramática; classes especiais para “*retardados*”; origem da indisciplina e formas de tratá-la, entre outras.

- Instituições Auxiliares da Escola: compunha-se de apenas duas teses, uma tratando da organização das Caixas Escolares, e a outra sobre os Conselhos Escolares e Associações de Mães de Família.

- Aparelhamento Escolar: as nove teses colocavam em discussão quais e como deveriam ser utilizados os instrumentos e materiais escolares, como o cinematógrafo. A maior parte das teses versava sobre os livros escolares.

- Desenhos e Trabalhos Manuais: as oito teses concentravam-se em analisar se o ensino deveria basear-se em cópias e reproduções ou estimular a atividade criativa do aluno.

- Educação Moral e Cívica: as oito teses tratavam da melhor forma de realização desse ensino, buscando alcançar os objetivos de desenvolver o espírito de família, solidariedade social, noção do dever como obrigatório e desinteressado; bem como da forma de selecionar os professores e de graduar racionalmente tal ensino.

- Canto: questionava a obrigatoriedade do canto nas escolas primárias; o tempo e número máximo de alunos; assim como o papel dos professores nesse ensino, em cinco teses.

- Inspecção Técnica: discutia-se, a partir de quatro teses, a seleção dos inspetores regionais e municipais e a divisão do Estado em circunscrições literárias.

- Programas e Horários: em quatro teses, tratava das matérias a serem ensinadas, a organização do programa e dos horários escolares.
- Higiene e Educação Física: possuía, ao todo, oito teses, abordando a melhor forma de organizar a inspeção médica nas escolas, tratando também da Educação Física, do escoteirismo e da importância em se desenvolver hábitos sadios entre os alunos.
- Exames e Testes: tratava da substituição dos exames por testes pedagógicos e o emprego dos testes psicológicos, a partir de quatro teses.
- Escolas Infantis: dispunha, em cinco teses, da melhor forma de organizar tais escolas segundo os horários, materiais e formação do corpo docente.

As discussões realizadas naquele Congresso, que contou com a participação de cerca de 450 professores de todo o Estado¹⁷, permitiram a Francisco Campos conhecer a realidade dos professores mineiros, mas, principalmente, prepará-los para a Reforma que vinha organizando. Pudemos identificar que, mais que deixar aos professores a discussão sobre os rumos do ensino no Estado, o que se buscava com as discussões das teses era provocá-los a encontrar a melhor forma de realizar aquilo que seria posto, tão logo, no Regulamento do Ensino.

Temos como exemplos dessa forma de abordagem as teses a respeito do canto. A primeira tese consistia em investigar se o canto-corral deveria ou não ser obrigatório. As outras discutiam a melhor forma de organizar o ensino de canto nas escolas, inclusive preparando os professores para tal. Em não se considerando importante o ensino de canto, colocando-o como facultativo, não haveria necessidade de preparar professores não especializados ou de prever um horário adequado ou mesmo o número de alunos nas classes. A própria inserção do canto como um assunto a ser discutido, revelava-o como importante aos olhos do reformador. Assim também a questão referente aos horários: “*É conveniente que o horario seja uniforme para todas as classes ou deve haver horario especial para o 1º e 2º annos?*”, já sugeria um horário diferenciado para as séries iniciais. Também a pergunta: “*Haverá conveniencia em reduzir o ensino oral no curso primario, dando logar a maior actividade e iniciativa dos alumnos?*” parecia trazer a resposta em si mesma.

Os números 21 (mai-jun) e 22 (ago-set) de 1927 tratavam em detalhes o evento, as comissões responsáveis pelo tratamento de cada assunto, as teses discutidas, as

¹⁷ Casasanta, 1983, p.139.

visitas realizadas a diversas escolas na capital e a participação dos políticos mineiros. No discurso de abertura, Francisco Campos ressaltava a missão da educação pública enquanto formadora e disciplinadora da população:

*“... ensino primario em nossa terra, obra, por certo, a que nenhuma outra sobreleva em importancia, significação e força impulsiva no vasto quadro de influencias materiaes, moraes e politicas, que collaboram na formação dos nossos destinos collectivos e na modelagem da nossa civilização, dos ideaes, instrumentos e valores da nossa cultura.”*¹⁸

Realizado o Congresso, discutidas as teses, estava preparado o terreno para a execução da Reforma. Francisco Campos¹⁹, reunindo esses materiais, elaborou uma nova legislação estadual não somente para o Ensino Primário, mas também para o Ensino Normal:

- Regulamento do Ensino Primário (decreto nº 7.970-A de 15/10/1927)²⁰;
- Programas do Ensino Primário (decreto nº 8.094 de 22/12/1927)²¹;
- Regulamento do Ensino Normal (decreto-lei nº 8.162 de 20/01/1928)²²;
- Programa do Ensino Normal (decreto-lei nº 8.225 de 11/02/1928);
- Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento (decreto-lei nº 8.987 de 22/02/1929).

Francisco Campos, entretanto, não encerrou aí seus trabalhos enquanto reformador. Suas preocupações com a formação dos docentes no Estado levaram-no a ir aperfeiçoando a legislação, corrigindo seus erros e lacunas durante todo o período em que esteve no posto de Secretário do Interior do Estado. Os decretos abaixo consubstanciam essas alterações:

¹⁸ CAMPOS, Francisco. “Sessão Solemne de Installação”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 21, p. 454, mai-jun. 1927.

¹⁹ Segundo Casasanta (1983, p.94), é de autoria do Secretário do Interior, Francisco Campos, a legislação referente à Reforma do ensino de 1927, que a redigiu trancado em seu gabinete, durante alguns dias. Daí ser conhecida como Reforma Francisco Campos.

²⁰ A data escolhida para a publicação do primeiro documento referente à Reforma Francisco Campos não era destituída de significado para o Secretário do Interior. Aos dias 15 de outubro de 1827 havia sido criada a primeira lei referente ao ensino primário no país e cem anos depois, foram muitas as comemorações realizadas em Belo Horizonte. Uma festa grandiosa foi realizada na cidade, reunindo mais de 2.000 alunos, além da comunidade e autoridades presentes. A *Revista do Ensino* de n. 23 de outubro de 1927 era uma edição comemorativa dos cem anos de escola primária e, no mês seguinte, na edição de nº. 24, foram publicadas diversas fotografias das cerimônias ocorridas em homenagem ao Centenário.

²¹ A Reforma propriamente dita teria início no ano de 1928 já que os decretos aprovados em 1927 passariam a vigorar no dia 1º de janeiro do ano seguinte.

²² Foi a Lei n. 1.036 de 25 de setembro de 1928 que aprovou os decretos do Regulamento do Ensino Primário e do Ensino Normal.

- Decreto nº 8.949 que fazia modificações no Regulamento do Ensino Normal (25/01/1929);
- Decreto nº 9.450 aprovando o Regulamento do Ensino Normal, revisto e modificado (18/02/1930);
- Decreto nº 9.653 aprovando um novo Regulamento para a Escola de Aperfeiçoamento (30/08/1930).

Na exposição de motivos que acompanhava o Regulamento do Ensino Primário, Francisco Campos expunha os fundamentos de seu projeto educacional para o Estado, conferindo à escola a tarefa de educadora da sociedade, não devendo sua atuação limitar-se ao espaço intra-escolar, mas atingir as famílias dos alunos e o meio social no qual estivesse inserida.

Aos professores mineiros, caberia a tarefa de implementar a Reforma utilizando seus preceitos no dia-a-dia escolar. Num Estado de grande dimensão, com poucos meios de comunicação, era preciso garantir aos professores acesso às mudanças introduzidas pelo novo Regulamento, incutindo-lhes uma nova mentalidade sem a qual seria improvável que se realizassem mudanças efetivas no ensino público do Estado: “*A formação do professorado é o problema a cuja solução se acha condicionada a solução do problema da instrução primária. Esta reforma, portanto, sómente se completará com a reforma do Ensino Normal...*”²³.

Nesta perspectiva, Francisco Campos investiu grandes esforços na preparação do professorado, realizando Reformas também nas Escolas Normais. Como forma de preparar os professores já em exercício, foi criado o Curso de Aperfeiçoamento na Escola Normal Modelo em 14 de junho de 1928 e, no ano seguinte, em 14 de março, inaugurou-se a Escola de Aperfeiçoamento.

Como um dos instrumentos de formação do professorado nesse período, a *Revista do Ensino* consistia em um canal de comunicação de extrema importância, levando informações do governo do Estado até a mais longínqua escola do interior. Tal *Revista*, conforme já dissemos, constituía-se numa publicação oficial sob responsabilidade da Diretoria da Instrução²⁴ enviada a todas as escolas públicas de

²³ MINAS GERAIS, 1927, p. 1133 (Exposição de Motivos que acompanha o Regulamento do Ensino Primário).

²⁴ Com a extinção da Diretoria de Instrução seria a Inspeção Geral da Instrução, recém-criada, que passava a ser responsável pela direção da *Revista*.

Minas Gerais, inicialmente como um encarte do *Minas Gerais* – órgão oficial do Estado - e, posteriormente, por meio de assinatura²⁵.

A *Revista do Ensino*, a partir das Reformas efetuadas por Francisco Campos, passou a ter uma função mais incisiva na divulgação das mudanças a serem efetuadas no ensino, buscando garantir, dessa forma, sua correta utilização por parte dos professores, disciplinando suas atividades e tornando-os disciplinadores.

Na Parte XIII do Regulamento, assim era descrita a *Revista do Ensino*:

“Art. 508. A *Inspectoria Geral da Instrução Pública* editará, mensalmente, a *Revista do Ensino*, destinada a publicações relativas à educação e instrução primária no Estado, no país e no estrangeiro, contribuindo para a *illustração do professorado e para a orientação do ensino no Estado*.

Art. 509. A *Revista do Ensino* deverá constar:

1° de uma parte doutrinária destinada a:

a) pôr os professores em dia com o estado da evolução do ensino primário, a sua organização e os seus métodos;

b) publicar trabalhos originaes dos professores, na integra ou em resumo;

2° de uma parte noticiosa destinada a publicar:

c) factos e occorrencias locais, nacionaes ou estrangeiras, que possam orientar os funcionarios do ensino;

d) dados estatísticos relativos á instrução;

e) actos officiaes relativos á organização e administração do ensino.

Art. 510. A *Revista do Ensino* será dirigida pelo *Inspector Geral da Instrução Pública*, que terá como auxiliares os funcionarios da *Inspectoria* que o *Secretario do Interior* designar.”²⁶

Embora não tenha havido significativas mudanças nos artigos referentes à *Revista*, podemos identificar no novo regulamento, uma importância mais incisiva do periódico, enquanto formador do professorado mineiro. A *Revista* deveria contribuir para a “*illustração do professorado*”, colocando “*os professores em dia com o estado da evolução do ensino primário*”. Tal evolução identificava-se com as recentes teorias e práticas educacionais do período que pretendiam realizar mudanças profundas no ensino.

A *Revista do Ensino* configurava-se como uma importante estratégia para ganhar a adesão dos professores, para as principais idéias divulgadas pela Reforma. Sua política

²⁵ Na *Revista* de número 32 do mês de abril de 1929, aparecia na última capa, pela primeira vez, o valor das assinaturas que poderiam ser feitas, anualmente por 12\$000, por semestre a 6\$000, devendo os pedidos serem encaminhados à Secretaria do Interior. Números avulsos também poderiam ser adquiridos por 1\$000 nas livrarias Francisco Alves e Morais. Entretanto, segundo Biccas (2.000, p. 73) já a partir do número 9 a *Revista* passava a circular como um fascículo avulso, podendo ser adquirido por meio de assinatura.

²⁶ MINAS GERAIS, 1927, p. 1279 (Regulamento do Ensino Primário).

editorial propunha-se, também, a normatizar as condutas destes, orientando, doutrinariamente, suas práticas escolares, de acordo com os princípios tidos como ideais para serem adotados no ensino mineiro.

Se formar sujeitos disciplinados constituía-se na tarefa da escola naquele momento, caberia primeiro disciplinar os professores, normatizando suas ações, buscando o máximo possível unificar pensamentos e atividades, de forma a realizar uma Reforma que não desviasse dos seus princípios previamente estabelecidos. Nesse caso, a missão disciplinar da Reforma tinha, na *Revista*, um instrumento capaz de veicular e instituir uma nova mentalidade entre o professorado, traduzindo os Regulamentos e Programas em propostas concretas de utilização pelos professores, convencendo-lhes da necessidade de adotarem novos métodos e atualizarem-se, seguindo disciplinadamente as sugestões/prescrições divulgadas através da *Revista*.

1.2 - A *Revista* entre duas Reformas do Ensino

A *Revista do Ensino* apresentou significativas diferenças no período do governo Antônio Carlos, com relação ao período anterior. Para melhor analisarmos e compreendermos tais mudanças, fizemos uma divisão da *Revista* em duas fases. A primeira fase com 25 números encerrou-se em janeiro de 1928. Nesta fase, a *Revista* apresentava um formato maior (31,5 cm de comprimento x 22,85 cm de largura), com uma média de 35 páginas. A numeração das páginas era contínua nos dois primeiros anos da *Revista*, ou seja, de março a dezembro de 1925 ela teve 272 páginas; reiniciada a paginação, no ano de 1926, a *Revista* apresentava um total de 602 páginas, distribuídas ao longo das publicações mensais. A partir de janeiro de 1928, cada número passava a apresentar uma paginação independente. Eram comuns, nesse primeiro período da *Revista*, que os artigos fossem publicados parcialmente e tivessem continuidade por edições subsequentes. A numeração contínua das edições as reunia numa seqüência e podemos supor que objetivava remeter o leitor aos números anteriores e posteriores.

Nessa primeira fase, as edições apresentavam muitas fotografias (média de oito por edição) e muitas ilustrações. As fotografias eram diversas, incluindo desde prédios escolares, alunos, professores, solenidades escolares, até figuras como Fröebel, Pestalozzi, ou personalidades históricas do Brasil, como D. Maria Leopoldina e, ainda, alguns políticos mineiros. A edição de 18 de outubro de 1926, por exemplo, trazia as fotografias do Presidente e Vice-Presidente do Estado, dos Secretários do Interior, das Finanças, da Agricultura, da Segurança Pública, do Diretor da Imprensa Oficial e do Prefeito da Capital mineira. Eram comuns também figuras ilustrativas, mapas e desenhos. Com relação à Educação Física, por exemplo, vinham diversos desenhos orientando corretamente o professor na realização dos exercícios propostos. Durante todo o ano de 1927, foram publicadas um grande número de fotografias (algumas edições com mais de vinte) de escolas, professores e festas comemorativas.

Um tão grande número de imagens na *Revista* consistia numa forma de divulgação das realizações educacionais implantadas no Estado: o cuidado com os edifícios escolares, as crianças atendidas, os professores e demais funcionários empenhados na tarefa educativa. Não se descuidava também de homenagear àqueles que se empenhavam pela educação, seja num âmbito mais amplo, como os grandes nomes de educadores, seja divulgando os próprios políticos mineiros, nem sempre diretamente ligados às questões educacionais. Chama a atenção o fato de que, freqüentemente, as fotografias não ilustravam o assunto dos artigos, estavam simplesmente dispersas pela *Revista*, com uma indicação de quem eram seus componentes e onde haviam sido fotografados.

Eram também comuns na *Revista*, nesse momento, os artigos sobre heróis nacionais, em especial, aqueles que lutaram pela independência do país como Tomás Antônio Gonzaga e Tiradentes. Na segunda fase, não apareciam mais artigos como esses, que contavam a história e a importância dos heróis nacionais, embora a idéia de Pátria e civismo não fosse desconsiderada. A importância de tais temas permanece, apresentada de outras maneiras.

Eram muito utilizados, nesse primeiro momento, os provérbios e contos folclóricos com uma intenção moralizante. De maneira geral, podemos afirmar que a *Revista*, em sua primeira fase, era mais pragmática, trazendo sugestão de exercícios, pequenas histórias, poemas, pequenas peças teatrais que os professores poderiam

utilizar facilmente no contexto da sala de aula, embora houvesse também artigos teóricos sobre a educação. Tais artigos eram, entretanto, bem mais curtos (média de 2 páginas) que os da segunda fase e, freqüentemente, ofereciam receituários, fórmulas de trabalho para o professor: *o segredo de ser bom professor, como fazer, o que deve ser feito, o que se deve evitar*, entre outros. Entretanto, essa busca por oferecer soluções ao trabalho educativo não foi abandonada de todo na segunda fase da *Revista*. Os autores não somente ensinavam como enfrentar as dificuldades encontradas na escola, como ainda garantiam resultados satisfatórios na implementação de suas propostas.

Outra característica dos artigos, nessa primeira fase, consistia na apresentação de títulos bastante extensos, indicando claramente o conteúdo do texto, já prenunciando o tema a ser desenvolvido pelo seu autor. Este parece ser um recurso para chamar a atenção do professor, buscando interessá-lo, convidando-o para a leitura. Podemos supor também que este recurso garantiria que, ainda que não o lendo por inteiro, o professor poderia se inteirar dos assuntos tratados: uma leitura rápida já o informaria da questão básica desenvolvida pelo texto, anunciando, de antemão, as conclusões de seu autor. Além disso, os títulos dos artigos, bastante sugestivos, pareciam ser escolhidos com o objetivo de despertar a atenção do leitor, atendendo, supostamente, aos seus interesses e/ou necessidades. A tabela abaixo mostra as significativas diferenças dos títulos na primeira e segunda fase:

Tabela 1 (Continua)
Comparação entre alguns dos títulos da 1ª e 2ª fase da *Revista do Ensino*

Primeira fase	Segunda fase
“Um modelo para facilitar o trabalho dos professores: Como se faz uma lição de língua patria”. <i>Revista do Ensino</i> , n.10, jan.1926	“A punição na história da pedagogia”. <i>Revista do Ensino</i> , n. 26, out.1928
“Lição de leitura – O que a professora deve fazer para prender a atenção da classe e não tornar monótona a lição”. <i>Revista do Ensino</i> , n. 15, jun.1926	“Os metodos de estudo da Psychologia”. <i>Revista do Ensino</i> , n. 28, dez.1928
“Os exercícios da memória – Como devem ser realizados – O que se deve evitar é o que fatiga inutilmente a intelligencia do alumno, embaraçando-lhe e tolhendo-lhe a espontaneidade”. <i>Revista do Ensino</i> , n. 15, jun.1926	“Caderno de preparo das lições”. <i>Revista do Ensino</i> , n. 29, jan.1929

Tabela 1 (Conclusão)
 Comparação entre alguns dos títulos da 1ª e 2ª fase da *Revista do Ensino*

Primeira fase	Segunda fase
“As lições de optimismo nas escolas – Como a professora pôde provocar no alumno a confiança e o entusiasmo – É necessário nunca desiludil-o da victoria do seu esforço.” <i>Revista do Ensino</i> , n. 16 e17, jul-ago.1926.	“O cultivo da atenção”. <i>Revista do Ensino</i> , n. 32, abr.1929
“Disciplina e liberdade– Como organismo, o homem está sob o império das leis biológicas que não pôde violar impunemente. Taes leis não são o resultado de sua vontade; e quando essa vontade o põe fóra dessas leis; ipso facto, põe-se elle no caminho de sua destruição.” <i>Revista do Ensino</i> , n. 18, out.1926	“Os actos instintivos”. <i>Revista do Ensino</i> , n. 36, ago.1929
“Disciplina escolar – Para formar a alma da creança é preciso observá-la com sympathia – Não tema o educador, para isso, descer de sua cathedra e confabular amistosamente com seus alumnos.” <i>Revista do Ensino</i> , n.18, out.1926	“O desenho na escola primária”. <i>Revista do Ensino</i> , n. 42, fev.1930
“A gymnastica rythmica, na opinião de uma especialista – A gymnastica rythmica educa os sentidos, habituando-os á harmonia, á nobreza, á elegancia e á mais alta espiritualidade”. <i>Revista do Ensino</i> , n. 20, abr.1927	“A disciplina na escola”. <i>Revista do Ensino</i> , n. 46, jun.1930
“A educação moral e civica nas nossas escolas: ‘Essa disciplina não se pode limitar em um horario, mas deve ser prelecionada ao alumno durante todo o tempo em que estiver na escola’”. <i>Revista do Ensino</i> , n. 23, out.1927	“A disciplina na liberdade”. <i>Revista do Ensino</i> , n. 49, set.1930
“O medico educador – Ensinar um ou dois idiomas? – Curiosidade infantil – Como satisfazel-a convenientemente – Disciplina da creança – Recompensa e castigo – Problema do castigo corporal – Brinquedos adequados – Os jardins da Infancia – Exercicios physicos – Gymnastica, passeios, etc.” <i>Revista do Ensino</i> , n. 23, out.1927	“Escolologia – Ensaio de Pedagogia Experimental – uma introdução” . <i>Revista do Ensino</i> , n. 50, 51 e 52, out-nov-dez.1930

Fonte: *Revista do Ensino* de Minas Gerais (1925 a 1930).

Os títulos escolhidos para a confecção desta tabela mostram a sensível mudança entre a primeira e a segunda fase da *Revista*. Não é necessário ler a maior parte dos artigos acima citados, a fim de compreender a sua mensagem: para evitar a mentira infantil, os adultos devem usar de franqueza; ou ainda, o canto é natural e importante na infância, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência e dos sentimentos.

Na primeira fase, principalmente, muitos dos artigos eram transcritos de jornais ou revistas internacionais, como as revistas americanas *Normal Instructor and Primary Plans* e *Manual of Psychiatry*; a revista argentina *El monitor de la educacion*, e alguns eram resumos de livros publicados no exterior. Esses artigos eram selecionados, traduzidos e resumidos para serem publicados pela *Revista do Ensino*, o que demonstra que estavam em consonância com o pensamento dos editores. Apesar disso, os textos passavam por algumas reformulações ao serem traduzidos, resumidos, adaptados ao contexto regional, o que poderia resultar em alterações significativas dos originais²⁷.

Frases curtas e enfáticas eram distribuídas ao longo da *Revista* nesse período. Novamente, podemos suspeitar que ainda que não lendo inteiramente cada artigo, mas apenas passando as páginas, o professor poderia ler e até memorizar essas frases bem veementes nas mensagens a transmitir:

*“Para educar a infancia, é mister comprehendê-la e amal-a. Mas para lhe querer muito cumprir saber o que há nella de verdadeiramente bello e verdadeiramente amável.”*²⁸

*“A escola é o primeiro reduto da defesa nacional: a menor falha do ensino e o menor descuido do professor podem comprometer sem remedio a segurança do destino do paiz.”*²⁹

*“Cada criança que se educa, é um homem que se ganha”*³⁰

*“Não se concebe a profissão do educador sem este auxílio poderoso: o amor.”*³¹

²⁷ Não é nosso propósito conferir e verificar as alterações efetuadas ou não nas traduções dos artigos. O que pretendemos marcar é que os artigos, embora não fossem de autores mineiros, eram selecionados segundo as idéias e objetivos dos reformadores do ensino em Minas. A tradução e outras eventuais mudanças na adaptação do texto para a *Revista*, certamente, incorporavam o ideário dos educadores mineiros e são, portanto, reveladoras do que pensavam e desejavam para a educação pública no Eado.

²⁸ JANET, P. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n.12, p. 73, mar.1926.

²⁹ BILAC, Olavo. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n.15, p.194, jun.1926.

³⁰ VITOR HUGO. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 13, p. 136, abr.1926.

³¹ LAFOND. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 15, p. 129, jun.1926.

Também o discurso do Presidente Mello Vianna, ao deixar o governo, e o discurso de posse do Presidente Antônio Carlos não foram publicados na íntegra, mas em frases cuidadosamente distribuídas pela *Revista*, como máximas não só de fácil visualização, mas também fáceis de serem memorizadas:

*“Sendo a escola actual a escola da vida, os professores e os paes devem conjugar o pensamento, de tal maneira que a criança, em casa encontre um mestre e, na escola, encontre um pae.”*³²

*“Um povo em cujo meio falte ou desfalleça o espírito religioso está fadado a viver sem ideaes e, portanto, a existir sem os moveis que em verdade, justificam e nobilitam a vida”*³³.

Essa estratégia de segmentar o discurso dos Presidentes, apresentando-os em frases destacadas, revela que a *Revista*, nesse momento, possuía mais um caráter de noticiadora de idéias e acontecimentos, que propriamente de discussão aprofundada das temáticas educacionais. Podemos supor, portanto, que a sua leitura, nesse primeiro momento, era mais rápida, além de servir de instrumento para diversas práticas e atividades a serem realizadas pelo professor em classe. O próprio Regulamento do Ensino de 1924 estabelecia que os artigos “*doutrinários*” deveriam ser pequenos e de interesse imediato, resumidos de obras e revistas estrangeiras.

Com a posse de Antônio Carlos, em 7 de setembro de 1926, a *Revista* passaria por um período de transição até a segunda fase. Essa transição compreende o número 18 (set.1926) até o número 25 (jan.1928). Nos meses de setembro e novembro de 1926, a *Revista* não foi publicada e, durante todo o ano de 1927, circularam apenas 5 números (nos meses de abril, mai/jun, ago/set, outubro e novembro). Duas edições da *Revista* discorriam acerca do Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas: a de nº 21 (mai-jun.1927) anunciava os temas a serem debatidos no Congresso, bem como a Sessão Solene de Instalação; já de nº 22 (ago-set.1927) apresentava as discussões realizadas, assim como as conclusões elaboradas durante os eventos. Também a *Revista* de nº 23 (out.1927) era uma edição comemorativa do Primeiro Centenário do Ensino Primário no Brasil e apresentava os diversos festejos ocorridos na cidade de Belo Horizonte.

³² VIANNA, Mello. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 16 e 17, p.300, jul-ago,1926.

³³ CARLOS, Antônio. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n.18, p. 346, out.1926.

O período de transição não foi destacado e analisado separadamente da primeira fase, porque muitas de suas características permaneceram, tais como o formato e diagramação do periódico, os anúncios dos eventos na Capital, as inúmeras fotografias publicadas, entre outros. Embora tais edições já prenunciassem uma nova concepção da *Revista*, esboçando-se algumas mudanças em seu interior, somente depois de um período de oito meses sem ser publicada (de fevereiro a setembro de 1928), é que foram realizadas alterações significativas que mudaram, não somente a diagramação da *Revista*, a apresentação, disposição e organização de seus artigos, como também o entendimento do leitor/educador e a interação com este. A segunda fase, portanto, teve início em outubro de 1928, com a edição de número 26.

Uma primeira mudança bastante evidente na segunda fase era a do formato da *Revista* que diminuía para 22,3 cm de comprimento e 14,5 cm de largura, passando a ter um aspecto aproximado de um livro. As fotos e frases soltas deixaram de ser publicadas, os artigos passaram a ser mais “densos”, com um maior número de páginas (chegando a ter 20 páginas ou mais), além de raramente trazer ilustrações. Também o número de páginas da própria *Revista* aumentou, passando de uma média de 32 páginas para, em sua segunda fase, apresentar cerca de 90, 100 páginas. Algumas edições possuíam um sumário na capa, informando os assuntos a serem tratados pela publicação. Além disso, passaram a haver algumas seções mais constantes como: *A voz da prática; Daqui e dali; Informações úteis; Seção do Centro Pedagógico Decroly e Os nossos concursos* (a partir de 1929). Se, anteriormente, os artigos publicados não apresentavam uma linearidade, parecendo ter sido reunidos aleatoriamente para a publicação, como numa “caixa de utensílios”³⁴, na segunda fase, os artigos selecionados não apresentavam tantas disparidades, baseando-se, em grande parte, nos textos da Reforma.

Outra novidade era o aparecimento de algumas propagandas, ao final da *Revista*, de produtos como artigos de higiene para escolas, livrarias, entre outras. Tais propagandas, além de diminuir os custos com a publicação, veiculavam entre os professores uma imagem dos produtos os quais deveriam consumir, tais como livros pedagógicos, tecidos para vestuário, pianos, entre outros.

³⁴A expressão “caixa de utensílios” foi utilizado por Biccas, M. & Carvalho, M. (2000, p. 76)

Nessa segunda fase, a *Revista* passava a apresentar um editorial sempre objetivando convocar os professores para a grande tarefa a ser realizada pela educação. O editorial apresentava, geralmente, 2 a 3 páginas, eram impressos com letras maiores e diferentes do restante da *Revista*, nunca sendo assinados. Seu conteúdo, freqüentemente, chamava o professor ao dever, enfatizando a importância de se modernizarem e, portanto, executarem as propostas sugeridas pela *Revista*. Freqüentemente, esses editoriais responsabilizavam o professor descomprometido com a causa educacional pelas mazelas do ensino no Estado:

*“A escola em que o ensino é de má qualidade será evitada pelas crianças como um castigo, talvez o pior dos castigos, porque morno e sem apparencias dramaticas. E hoje fóra de duvida que a frequencia é um dos melhores criterios por onde aferir a eficiencia do ensino.”*³⁵

*“Qualquer materia escolar poderá ser ensinada e desenvolvida com os recursos communs de um logarejo.” [...] “O bom ensino não está no material: está no professor.”*³⁶

Podemos afirmar que uma das iniciativas que fizeram com que a Reforma do Ensino realizada por Francisco Campos em Minas tivesse tamanha repercussão e importância em nível nacional, foi o investimento na produção e circulação da *Revista do Ensino*. Esta, assim como os cursos, conferências, palestras, e outros meios de divulgação do ideário reformista foram essenciais, tanto na formação dos educadores, como pela efervescência que despertou em torno da educação no Estado. Se as palestras e conferências não atingiam um número extenso de educadores, é difícil precisar a quantos a *Revista* pôde atingir no período em que circulou, mas certamente, teve uma difusão bem intensa e significativa, principalmente no interior do Estado.

Os últimos números analisados pela presente pesquisa foram publicados em uma edição única, reunindo os meses de outubro, novembro e dezembro de 1930 (n. 50, 51 e 52), tendo Francisco Campos deixado o cargo de Secretário do Interior em Minas, para assumir o cargo de Ministro da Educação e Saúde do Governo Getúlio Vargas, em 1930, com o encerramento do governo Antônio Carlos. Iniciado o governo de Olegário Maciel em Minas Gerais em 07 de setembro de 1930³⁷, o ensino mineiro passou por

³⁵ “A falta de frequência”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 28, p. 2, dez. 1928.

³⁶ “Falta de material”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 47, p. 1-2, jul. 1930.

³⁷ Embora o governo Antônio Carlos tenha se encerrado no início de setembro, optamos por utilizar as edições até o final de 1930 por acreditarmos que as últimas edições deste ano ainda trariam contribuições para entendermos o período ocupado por Francisco Campos, enquanto Secretário do Interior no Estado.

mudanças profundas, que se pautaram mais pela retirada de investimentos e desconstrução do já implantado³⁸, como o fechamento da Escola de Aperfeiçoamento em 1939. A *Revista do Ensino* permanece, mas certamente com características diferenciadas, adaptando-se aos novos tempos e objetivos do novo Governo.

Embora a própria *Revista* não tenha se constituído em objeto de investigação nesta pesquisa, é possível observar a sua importância, enquanto um instrumento de propaganda do Estado, não somente pelos conteúdos que divulga, mas também na sua materialidade que vai configurando o próprio leitor - os educadores. As mudanças ocorridas nas legislações educacionais vão demarcando intencionalidades para a educação mineira. As Reformas educacionais se impõem pela *Revista* e, principalmente, a partir de 1927, é este impresso que possibilita ao Estado produzir a importância e o significado das mudanças na legislação educacional e formar educadores aptos a implementá-las.

No capítulo II, estaremos tratando da forma como a punição e a disciplina foram abordadas nas Reformas do ensino de 1924 e 1927 e das discussões a esse respeito realizadas na *Revista do Ensino*.

Mesmo sabendo que, com a mudança do governo, houve alterações significativas com relação à educação no Estado, seria um período muito curto para alterá-la radicalmente.

³⁸ A discussão sobre as mudanças do governo Olegário Maciel e, posteriormente, Benedito Valladares na educação no Estado na década de 30 foi realizada por Casasanta, 1989.

CAPÍTULO II

PUNIÇÃO E DISCIPLINA NAS REFORMAS E NA *REVISTA DO ENSINO*

“Todo ser humano, em vindo ao mundo, tem direito absoluto á educação. Recusar a educação á uma creança é condemnal-a ao embrutecimento e á miseria... No fundo, todo ignorante é um perigo para a Sociedade. Onde a escola não se encontra é preciso multiplicar as prisões e os hospícios, tristes monumentos que mais revelam nossa imprevidencia do que nossa justiça e nossa caridade.”³⁹ **E. Laboulave**

A defesa da expansão da escola primária para todos os segmentos sociais – principalmente entre os menos favorecidos, no início desse século, revelava a importância dada à educação escolar na formação do povo brasileiro. A educação seria capaz de transformar a massa de analfabetos em povo, incutindo-lhes sentimentos de civismo e patriotismo, extinguindo os males causados pela ignorância, formando-lhes o caráter de povo ordeiro e trabalhador. Somente dessa forma, o Brasil poderia transformar-se numa nação moderna e civilizada. Do ponto de vista dos intelectuais modernizadores, eram as oligarquias, juntamente com o analfabetismo, os entraves que impediam a marcha para o progresso do país, e a sua modernização só adviria com a educação do povo, a ser fornecida preferencialmente pela escola⁴⁰.

Produzia-se uma imagem da educação como a que deveria transformar os habitantes em povo, vitalizando o organismo nacional e constituindo a nação. A educação colocava-se como uma condição essencial para o desenvolvimento da população brasileira e sua entrada numa modernidade, que advinha com a República, mas que tinha no analfabetismo um grave obstáculo. Ela prepararia os cidadãos brasileiros para o futuro. A educação escolar, a ser fornecida pelos organismos públicos, passava a ser a grande e única possibilidade de civilizar a multidão, colocando o país na corrida pelo progresso. As reformas educacionais realizadas na década de vinte estavam

³⁹ LABOULAVE, E. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 20, p. 414, abr.1927.

⁴⁰ Vários estudiosos têm discutido a função disciplinadora da educação escolar nesse período do país, como Nagle (1974), Carvalho (1989), Monarcha (1989), Herschmann & Pereira (1994) entre outros.

imbuídas desse espírito disciplinador das massas ignorantes e irracionais que compunham a nação brasileira.

Segundo Casasanta (1983), inspirados nas reflexões do filósofo americano John Dewey⁴¹, Antônio Carlos e Francisco Campos consideravam a educação um importante instrumento capaz de democratizar a sociedade, minimizando os conflitos e instaurando uma nova ordem social, transformando os indivíduos em cidadãos⁴². Francisco Campos explicitava a função da escola na apresentação do Regulamento do Ensino Primário em Minas Gerais:

*“Utilizando nas suas classes os processos da vida ordinária, ella (a escola), para assim dizer, socialisa a mentalidade infantil, dotando-a do sentido dessa para ella nova dimensão humana, a sociabilidade, que só a educação desenvolve, amplia, ordena e disciplina, de maneira a inserir, sem choques e desarmonias, a criança na sociedade a que ella deve pertencer, pela assimilação da ordem intellectual e moral reconhecida, a um dado momento, como a ordem necessaria e natural á convivencia humana.”*⁴³ (grifos nossos)

A escola de que tratava Francisco Campos não era a escola tal como já estava implantada no Estado. A escola, para atuar na sua grande missão de transformadora do social, deveria passar por uma ampla reforma que abrangesse não somente o Ensino Primário, mas também o Ensino Normal, para que este capacitasse os professores segundo os métodos educacionais mais modernos experimentados até então.

O movimento escolanovista, nascido a partir de iniciativas experimentais e isoladas na Europa no final do século XIX, começou a ganhar reconhecimento internacional no início do século XX. A partir de então, passou a fornecer subsídios para diversas iniciativas públicas de tratamento de crianças delinquentes e/ou abandonadas e reformas escolares, expandindo e alterando sobremaneira suas características iniciais. Heterogêneo quanto a seus princípios e propostas, o movimento da Escola Nova reunia diversas propostas que, em certos momentos, se mostravam até mesmo contraditórias. Tais características possibilitavam sua utilização em contextos diferenciados, sendo bastante flexível e permeável às diversas iniciativas. Dessa forma,

⁴¹ John Dewey (1859-1952) era um dos representantes da Escola Nova nos Estados Unidos e autor de diversos livros em que trata da educação como um meio de transformação social e implantação de uma sociedade democrática.

⁴² Para Francisco Campos transformar os indivíduos em cidadãos consistia em torná-los capazes de exercer sua liberdade de maneira racional. (Casasanta, 1983)

⁴³ MINAS GERAIS, 1927, p.1124 (Exposição de motivos do Regulamento do Ensino Primário).

era possível utilizar certos princípios escolanovistas como norteadores da Reforma na Instrução mineira, adaptando-os à realidade e aos interesses dos reformadores mineiros.

Nesse momento em que a educação ocupava o lugar primordial como redentora dos problemas nacionais, a Escola Nova apresentava-se como capacitada para oferecer uma educação que não se limitava à instrução, por estar baseada em conhecimentos científicos, “neutros” e modernos. A escola em funcionamento era criticada por recorrer a métodos considerados ultrapassados e por desconhecer as necessidades e características da criança – recém descobertas pelas ciências, em especial, a Psicologia.

A imposição do saber científico como legítimo e verdadeiro, contribuindo para a desmistificação e o questionamento de outros saberes que não se enquadravam nas exigências do método científico, era essencial para a criação de uma escola que se colocava como necessária e essencial para a sociedade. Essa escola, como portadora da verdade científica, contribuiria para uma sociedade mais democrática, justa, civilizada, moderna, capaz de construir uma nação e fazê-la progredir.

Ramos Cesar⁴⁴ argumentava que a Escola Primária favorecia o advento da democracia, regime de confiança e tranqüilidade “*sob cuja paz laboriosa o homem aprende e aceita sem revoltas a idéia das subordinações ineluctaveis ás superioridades soberanas...*”. A democracia, sob este ponto de vista, só poderia acontecer a partir do momento em que as escolas disciplinassem o povo, para aceitar as “*diferenças de merecimento*” existentes na sociedade.

“A Sociedade desbasta definitivamente as arestas do character.do seu contacto, sae o character do indivíduo como os seixos rolados do leito dos regatos: sem faltas nem demasias.

*A Sociedade não eguala todos os homens. Ella serve ao contrario d’isso para salientar-lhes a diferença dos merecimentos.”*⁴⁵

A sociedade justa e igualitária era a que oferecia oportunidades iguais a todos. As diferenças sociais seriam dadas ou pelas diferenças naturais entre os indivíduos – menos ou mais dotados - ou pelo esforço empreendido por eles. A democracia, neste ponto de vista, não poderia existir sem educação:

“Nunca nos devemos esquecer de que um regimen de liberdade só póde estabelecer-se dentro de um regimen de igualdade e de fraternidade, e que,

⁴⁴ CESAR, Ramos. “Escola Nova”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 25, p. 4-7, jan.1928.

⁴⁵ MINAS GERAIS, 1927, p. 1660 (Programa do Ensino Primário)

*para que os cidadãos sejam irmãos e eguaes, preciso é que o Estado offereça a todos elles, sem excepção nem privilegios, igualdade de opportunidades para o seu desenvolvimento.”*⁴⁶

As Reformas mineiras da década de vinte estavam imbuídas do espírito escolanovista, adaptados aos interesses e às contingências locais. Não havia entre elas uma ruptura, mas uma continuidade, marcada pela ampliação e aprofundamento realizados em 1927.

Não se pode afirmar, a partir das fontes investigadas, que tenha havido uma verdadeira utilização, dentro das classes escolares, das idéias reformadoras divulgadas em Minas. No entanto, são evidentes os investimentos do governo do Estado na divulgação de novos métodos e técnicas educacionais entre os funcionários do ensino, principalmente a partir da Reforma de 1927. Francisco Campos não escondia a fé na educação, nomeava a escola de “*oficina de aprendizagem social*” e “*sementeira de esperanças da Patria*”. Para ele, “*onde quer que se encontrem a justiça e a liberdade, o progresso e a riqueza, ahi se encontrará a escola bem organizada, a instrução educativa pratica como fundamento principal da sociedade.*”⁴⁷

Nos Regulamentos do Ensino Primário era conferida uma significativa importância à questão disciplinar na escola, envolvendo alunos, funcionários e até mesmo os familiares dos alunos. Essa questão consistia na parte mais extensa dos referidos documentos. Para termos uma idéia de sua disposição nos Regulamentos de 1924 e 1927 apresentaremos, a seguir, a distribuição dos capítulos e títulos referentes às infrações e penas disciplinares, que era a mesma em ambos:

Título I: Das infrações e das penas disciplinares

Cap. I – Das infrações

Cap. II – Das penas

Cap. III – Das causas que excluem a punição

Cap. IV – Das circunstâncias agravantes e atenuantes

Cap. V – Das circunstâncias atenuantes

Título II : Das infrações em espécie

Cap. I – Das faltas dos alunos

Cap. II – Das faltas dos pais, tutores ou responsáveis pelo ensino de menores

⁴⁶“Educação Publica”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 47, p. 4-28, jul.1930.

⁴⁷ MINAS GERAIS, 1927, p. 1564 (Exposição de motivos do Programas do Ensino Primário).

Cap. III – Das faltas dos diretores e professores de estabelecimentos particulares

Cap. IV – Das faltas dos diretores dos estabelecimentos públicos

Cap. V – Das faltas dos assistentes técnicos regionais⁴⁸

Cap. VI – Das faltas dos inspetores municipais, distritais e auxiliares **e dos demais funcionários incumbidos da estatística escolar**⁴⁹

Cap. VII – Das faltas dos professores

Cap. VIII – Das faltas dos empregados administrativos

Titulo III – Da competência e do processo e dos recursos

Cap. I – Da competência

Cap. II – Do processo disciplinar

Cap. III – Da suspeição

Cap. IV – Dos recursos

Tais títulos possuíam 65 artigos no Regulamento de 1924, e 68 no de 1927, dedicados especificamente às infrações, penas disciplinares e processo disciplinar, demonstrando, pela extensão, que a questão disciplinar era central nas Reformas do Ensino Primário em Minas Gerais. Ainda no Regulamento de 1927, a Parte X, referente aos alunos, tratava ora de maneira direta, ora tangencial da questão disciplinar nos 5 capítulos, conforme descrito abaixo:

Capítulo I: Da disciplina na escola

Capítulo II: Da disciplina fora da escola

Capítulo III: Das promoções e dos exames

Capítulo IV: Dos elogios e prêmios

Capítulo V: Da caderneta escolar

A importância da disciplina escolar era inquestionável, sendo considerada a base para a construção de uma sociedade também disciplinada. Daí a importância de que ela fosse cuidadosamente implementada na escola, demarcando as proibições, racionalizando as punições de forma que, não apenas os alunos, mas todo o corpo de funcionários escolares estivesse ciente de suas responsabilidades, papéis e das consequências de suas ações. Ter conhecimento dos limites era essencial para que estes fossem respeitados.

⁴⁸ Em 1925 eram Inspetores técnicos regionais.

2.1 - Escola Primária: entre instruir e educar

A disciplinarização do povo brasileiro a ser feita pela escola, como era fartamente divulgado na década de vinte, expunha uma diferença entre a tarefa da escola de instruir e a de educar. Todos precisavam ser educados e receber um mínimo de conhecimentos. Um nível mais avançado de instrução, entretanto, devia ser reservado àqueles que tivessem condição de utilizá-la corretamente. Além disso, seria perda de tempo ensinar aos menos inteligentes. A maior instrução deveria ser oferecida, preferencialmente, aos mais capazes, o que fica bastante evidente no Regulamento do Ensino Primário de 1927:

“Art. 195. A escola primária, sendo destinada não sómente á instrucção, como também á educação, deve procurar desenvolver nos alumnos o instituto social, offerecendo-lhes oportunidades de exercer os sentimentos de sociabilidade, responsabilidade e cooperação.”⁵⁰

O art. 249 afirmava também:

“O ensino primario tem por fim, não sómente a instrucção, mas, antes e sobretudo, a educação, comprehendendo-se como tal toda obra destinada a auxiliar o desenvolvimento physico, mental e moral das creanças, para o que deverá ser considerada a infancia não do ponto de vista do adulto, mas do ponto de vista dos motivos e interesses propios della.”⁵¹

A instrução entendida como domínio de conhecimentos era, em alguns momentos, vista como perigosa para as classes sociais desfavorecidas podendo gerar desordem e revolta. A educação, pelo contrário, incluindo ou não a instrução, caracterizava-se pela cortesia, pela civilidade e contribuiria para impedir comportamentos revoltosos que colocassem em perigo a ordem social estabelecida.

Duas professoras brasileiras, que foram aos Estados Unidos conhecer o sistema americano de ensino, deixavam claro o perigo de instruir sem, contudo, educar: “... *alfabetizar o povo sem lhe dar meios de ganhar a vida pelo trabalho é pernicioso [...] Na minha opinião, é preferível uma enxada na mão de um analphabeto que um*

⁴⁹ Em negrito, os acréscimos feitos em 1927.

⁵⁰ MINAS GERAIS, 1927, p. 1200 (Regulamento do Ensino Primário).

⁵¹ Ibidem, p. 1215.

*romance de cordel em mão sem habilidade*⁵². Também Lúcio dos Santos atestava o perigo da instrução, citando Rousseau, para quem uma educação puramente intelectual seria uma educação depravada. Como inteligência e caráter seriam coisas distintas “... muitas vezes, a razão esclarecida é como a lanterna do ladrão, a iluminar o caminho do crime”⁵³.

O deputado Odilon Braga, num discurso de paraninfo⁵⁴, afirmava que não seria do analfabetismo a responsabilidade pelos males do país, mas da falta de educação, esta sim muito mais importante que a instrução somente. Esta diferenciação já posta nas considerações iniciais acerca da Reforma do Ensino por Francisco Campos era reiterada nas páginas da *Revista*. Disciplinar e civilizar o povo brasileiro, formando-o para o trabalho, inculcando-lhe valores do mundo moderno e capitalista - como o valor do trabalho, do salário, do controle do tempo, do corpo -, tidos como condição *sine qua non* para que o país atingisse o progresso e o desenvolvimento, passou a ser uma tarefa da escola.

Educar, portanto, constituía-se numa necessidade premente para o projeto reformador e modernizador da sociedade brasileira. O bom uso dos métodos disciplinares no momento de formação deste homem, durante a infância, dispensaria, no futuro, o uso de recursos mais drásticos como a polícia, as prisões e hospitais. Era preciso moldar a criança cujo caráter ainda se encontrava em formação:

*“A modificação da conduta é mais importante que a informação em si mesma. O homem só vale pelo que é, pelo que faz e pelo que produz: a missão da escola é criar valores socialmente utilizáveis e não uma ociosa aristocracia diplomada, é dar autonomia, iniciativa, sentimento de responsabilidade, laboriosidade, resistência, virilidade, em uma palavra.”*⁵⁵

Aprender, entretanto, continuava a ser um privilégio, se antes destinado aos que podiam custear seus estudos, agora, aos mais favorecidos pela inteligência. A esses favorecidos, devidamente identificados pelos testes psicológicos, seria ministrado um

⁵² “Os novos métodos de ensino americanos no Brasil – Fixando impressões das professoras Laura Lancombe e Julieta Arruda”. (Do Diário da Noite do Rio, de 12/03/1930). *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n.43, p. 64, mar.1930.

⁵³ SANTOS, Lúcio José dos. “Educação esthetica”, *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n.7, p.177, set.1925.

⁵⁴ BRAGA, Odilon. “Discurso de paranympho” (realizado na formatura de normalistas de 1925 da Escola Normal Sagrado Coração de Maria), *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 19, p. 393-399, dez.1926.

ensino, segundo suas capacidades; para os menos inteligentes, no entanto, bastavam a educação moral e a aquisição de alguns conhecimentos básicos.

*“Paragrapho único: A escola primaria tem o seu fim em si mesma, não visando preparar as creanças para os graus superiores do ensino, mas ministrar-lhes conhecimentos que possam ser utilizados nas suas experiencias infantis, tendo por principios que só as noções susceptíveis de serem utilizadas nas operações ordinarias da vida se incorporam, effectivamente, como habitos mentaes, aos seus conhecimentos”*⁵⁶.

A escola deveria transmitir um mínimo essencial não para ser memorizado, mas para ser compreendido pelo aluno. Mais que a quantidade de noções e conhecimentos a serem ministrados, tinha-se em vista a *“qualidade das noções para os usos da vida”*. Edésia Corrêa Rabelo⁵⁷ chegava a afirmar que a criança não tem passado e, por isso, não seria capaz de compreender a história. No curso primário, portanto, o ensino desta deveria limitar-se a despertar o amor ao trabalho, à saúde, à beleza, à disciplina, ao progresso, etc.

Segundo Amélia de Castro Monteiro⁵⁸, a sociedade não estava interessada no grau de cultura do aluno, mas na sua eficiência e, por esse motivo, a escola teria muito mais a ensinar de maneira prática, através das instituições escolares, desenvolvendo valores, hábitos e atitudes, do que em transmitir conhecimentos. Para Lúcia S. M. de Castro⁵⁹ o papel da escola consistia em *“preparar o indivíduo para melhorar o caracter de seu procedimento”*, formando e reformando os indivíduos a ela confiados. Educação seria o desenvolvimento físico, intelectual, moral e social do indivíduo sendo mais ampla e englobando necessariamente a instrução. Ser educado, para ela, implicava, obrigatoriamente, em ser instruído. A recíproca, entretanto, não era verdadeira, sendo possível ser instruído sem ser educado.

⁵⁵ “A missão da escola é crear valores socialmente utilizaveis – Vigorosos traços do ensino moderno – Methodo de problemas e methodos de projetos”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 15, p. 239, jun.1926.

⁵⁶ MINAS GERAIS, 1927, p. 1215 (Regulamento do Ensino Primário).

⁵⁷ RABELLO, Edésia C. “O ensino de História do Brasil”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 29, p. 16, jan.1929.

⁵⁸ MONTEIRO, Amélia de C. “Instituições escolares”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n.35, p.80-89, jul.1929.

⁵⁹ CASTRO, Lúcia S. M. de. “Organização Pedagógica”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n.35, p.89-94, jul.1929.

Embora considerasse a ignorância um grande inimigo a ser vencido pelos brasileiros, Aprígio Gonzaga reafirmava a importância de que a instrução não se realizasse sozinha, mas estivesse acompanhada de um ensino para o trabalho:

*“O inimigo do Brasil é a ignorancia: vença-se a ignorancia!
Semeie-se a carta do ABC e as ferramentas do trabalho, não separadamente, mas unidas, confundidas, de modo que o joven cresça em força e em intelligencia, harmoniosamente.”⁶⁰*

A escola era compreendida como a instituição que iria inserir a criança na sociedade, inculcando-lhe regras e valores tidos como necessários e naturais. A escola teria não somente a tarefa de assegurar a continuidade de suas tradições e costumes, mas também de melhorar e transformar a sociedade:

“... a escola, como instrumento educativo, não se limita apenas á transmissão passiva, sinão que transmite corrigindo, rectificando, aperfeiçoando e melhorando, de onde a sua influencia sobre a sociedade, cujas tendencias e aspirações a escola inculca ás creanças não sob a forma vaga e impalpavel do ideal, sinão sob a fôrma de habitos, costumes, regras de vida e disciplina da intelligencia e da vontade. Eis como a escola, de dependencia e de instrumento ao serviço da sociedade, passa á educadora da sociedade, cujos processos assimila para transmittil-os rectificados e melhorados. O seu papel educativo não se restringe aos limites da sua auctoridade e, por conseguinte, ás paredes de suas classes, mas estende-se ao meio social a que se acha incorporada, influindo sobre elle, enobrecendo-lhe os processos, ampliando-lhe os horizontes, sinão abrindo-lhe novos e claros horizontes, organizando-lhes as tendencias, orientando-o nas suas aspirações, dotando-o da consciencia da ordem intellectual e moral que elle observa sem comprehender. ... a escola tem por fim preparar para a vida social, fazendo com que a creança assimile e interiorize a sua ordem moral e intellectual...”⁶¹

A sociedade democrática que se pretendia instalar necessitava de cidadãos autônomos, livres, capazes de se auto-controlar e dirigir, de pensarem e agirem por si mesmos, responsabilizando-se por seus atos, sem esperar qualquer tipo de controle externo. Um ensino teórico era considerado insuficiente para permitir aos alunos, futuros cidadãos, virtudes essenciais como coragem, iniciativa, cooperação e ordem, devendo-se recorrer a exercícios práticos que levassem ao desenvolvimento de tais virtudes até que se tornassem hábitos. De acordo com Amélia Monteiro de Castro:

⁶⁰ GONZAGA, Aprígio. “Ensino Profissional – O Civismo e o Trabalho Manual” (da “Revista da Educação” de São Paulo). *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n.7, p. 184, set.1927.

⁶¹ MINAS GERAIS, 1927, p. 1125 (Exposição de motivos do Regulamento do Ensino Primário).

*“A nossa educação tem sido autocrática, porque a disciplina entre nós reinante é ainda a formal, a militar, a napoleônica. Tal disciplina abafa e suffoca todas as boas virtudes, como desperta certos defeitos, como a dissimulação, a deslealdade, a passividade.”*⁶²

A instituição de uma sociedade democrática passava pela sua valorização desde os bancos escolares. Todas as associações complementares da escola, criadas por Francisco Campos, tinham uma organização próxima à de uma República, elegendo-se os seus dirigentes, estabelecendo-se as competências e, em alguns casos, criando um regulamento próprio. Cidadãos participativos e engajados era o que se pretendia formar, internalizando-se, ainda muito cedo, as regras de convivência numa sociedade disciplinada, racionalmente distribuída e democrática, dentro dos limites estabelecidos. Na verdade, a democracia para os reformadores possuía uma abrangência muito limitada. A participação social não impede o controle, devendo ser uma participação restrita e liderada pelos mais capazes e preparados. A escola constituía-se em um espaço de preparação dessa participação social⁶³. Preparar-se para tal democracia era também e, fundamentalmente, reconhecer o poder instituído.

2.2 - Os castigos escolares: punição x disciplina

Castigar as crianças seja como forma de mudar seu comportamento, corrigir hábitos considerados inadequados ou, ainda, de punir pela não aprendizagem, eram práticas comuns realizadas pela escola, ainda no início do século XX. Embora o uso dos castigos físicos estivesse proibido pelas legislações escolares, eles permaneceram existindo na escola. Prova disso são as biografias, as literaturas, o testemunho de pessoas que presenciaram e até mesmo vivenciaram “na pele” as humilhações, os insultos, o trabalho da vara de marmelo, da palmatória, entre outros instrumentos punitivos. Outra prova da persistência dessas medidas eram os inúmeros artigos, publicados na *Revista*, tratando de tais punições, a maioria deles condenando seu uso, ou, pelo menos, seu uso desordenado e sem critérios.

⁶² CASTRO, Amélia de Castro. “Instituições Escolares” (Curso de Aperfeiçoamento para assistentes técnicos do ensino). *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 35, p. 82, jul.1929.

⁶³ Para termos uma noção dos limites dessa democracia, devemos recordar que somente aos escolarizados/alfabetizados permitia-se a participação política através do voto.

No ano de 1944, num artigo publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Artur Ramos⁶⁴ denunciava a existência de castigos na escola: colocar a criança de joelhos debaixo da mesa, dar cascudos, puxar orelhas, o uso de palmatórias, entre outros. Este mesmo autor colocava Rousseau como o marco do início de uma nova era pedagógica com a substituição dos castigos corporais pela “*liberdade bem regulada*”:

“Regulamentos e estatutos se multiplicaram nas Escolas, proibindo as punições corporais violentas, e apenas admitindo certas interdições, como as reprimendas, a retirada de classe, e exclusão temporária ou definitiva, a supressão da liberdade...” (Ramos, 1944, p.456)

Em outros períodos, porém, não só os castigos eram usualmente aceitos como também eram previstos pela legislação escolar. Em 15 de outubro de 1826, D. Pedro I mandava criar escolas de primeiras letras no Brasil e instituía, como oficial, o ensino mútuo⁶⁵. O artigo 15º do seu decreto⁶⁶ determinava que os castigos deveriam ser praticados pelo método Lancaster. Três anos depois, em Minas Gerais, uma Resolução do Conselho de Governo da Província prescrevia os castigos a serem utilizados pelos Mestres de Primeiras Letras e de Gramática Latina. Buscando uniformizar as práticas disciplinares utilizadas no Estado pelos professores públicos, as recomendações asseguravam maior eficiência em suas aplicações, podendo afirmar até mesmo por quanto tempo o comportamento indesejado não reapareceria. Os castigos em questão faziam parte do método lancasteriano e deveriam ser sempre executados publicamente, seja pelo mestre, seja pelos próprios colegas. Os motivos que justificavam sua utilização variavam desde andar pela sala, conversar, demonstrar preguiça e até aqueles alunos que tinham o costume de “*ler cantado*” deveriam ser castigados. Na situação abaixo descrita era a “*falta de asseio corporal*” que devia ser castigada:

⁶⁴ RAMOS, A. Através de Revistas e Jornais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.2, n.6, p. 454-457, dez.1944.

⁶⁵ O método Lancasteriano, também conhecido como Mútuo ou Monitorial, surgiu nos últimos anos do século XVIII na Inglaterra e objetivava um maior alcance da atuação escolar que, além do trabalho dos mestres, utilizaria os alunos mais avançados como monitores. Argumentava-se que além de ampliar o ensino escolar, os custos seriam pequenos. No Brasil, eleito método oficial para todas as escolas do Império, permaneceu por um período de 15 anos (1823-1838). Algumas das discussões sobre sua decadência ressaltam a transferência do poder do professor para os monitores que não apenas ensinavam, mas tinham a possibilidade de exercer a disciplina sobre seus colegas. Sobre este assunto ver Bastos & Faria Filho, 1999.

⁶⁶ “A comemoração de hoje – a lei que criou o ensino primario no Brasil”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 23, p. 509-510, out.1927.

“Quando um menino vem para aula com a cara e as mãos çujas, e isto parece ser mais effeito do costume que por successo, chama-se uma menina para lhe lavar a cara á vista de toda a aula. Nisto usualmente há muito divertimento, especialmente quando ella lhe dá algumas bofetadas meigas de correção com sua mão. Um castigo dessa qualidade faz com que os meninos tenham a cara lavada por dous annos.”⁶⁷

No Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 1867, o Governo Mineiro proscovia o uso de castigos corporais na escola, mas permitia o emprego de repreensão; trabalho de leitura ou escrita além do horário regular e outros tipos de castigos, aqueles *“que excitam o vexame”*. Além disso, os pais deveriam ser comunicados para que eles empregassem castigos maiores. Esgotados esses recursos e, sob autorização do delegado do diretor geral, poderia ser aplicada a pena máxima aos *“incorrigíveis”*: a expulsão.

Em 1906, o decreto n. 1.960 discorria sobre as práticas tidas como de indisciplina na escola que seriam: apodo, invectiva, ameaça, cumplicidade em assuada de injúrias, calúnias, tentativa de agressão contra funcionários da escola, imoralidade provada, inscrições e desenhos imorais e destruição proposital de móveis e utensílios escolares. As advertências eram feitas primeiramente por qualquer autoridade escolar e, em casos reincidentes, pelo diretor da escola. A forma dessa advertência era, segundo o Regulamento, *“em termos que devem ser severos, mas sempre cortezes”*. Além da repreensão, ainda havia três outras punições possíveis: 1) suspensão de dez a vinte dias de freqüência; 2) privação por um ano do direito de freqüência e exames e 3) expulsão.

O Regulamento das Escolas Normais de 1910 prescrevia exatamente as mesmas punições e discorria sobre os mesmos comportamentos a serem punidos, tendo em vista, neste caso, as alunas dos Cursos Normais. Já em 1912, o Regulamento das Escolas Normais Regionais dispunha de forma bem mais detalhada sobre as penas disciplinares, com uma hierarquia definida entre o mal praticado e a pena a ser imposta. Eram previstos também lugares de distinção em classe para os alunos com melhores aprovações. Em 1916, o código disciplinar para as Escolas Normais aproximava-se mais do Regulamento de 1910 com as mesmas punições, mas advertindo que somente em casos de reincidência as repreensões deveriam ser feitas publicamente.

⁶⁷ MINAS GERAIS. Governo Provincial. “Castigos Lancasterianos: em consequência da Resolução do Exmo. Conselho de Governo da Província de Minas Gerais, mandado executar pelos mestres e 1as. Letras e Grammatica Latina”. Ouro Preto: Typografia de Silva, 1829, p.3.

Na década de vinte, a Reforma do Ensino de 1925 proibia os professores de castigarem fisicamente os alunos e estabelecia as seguintes penas disciplinares: admoestação; repreensão; privação de no máximo 15 minutos do recreio; reclusão na escola por meia hora, no máximo; suspensão da frequência de até três dias com a comunicação aos pais ou responsáveis; cancelamento da matrícula e suspensão de até três meses.

O Regulamento do Ensino Primário assinado por Francisco Campos estipulava:

*“Art. 327. As únicas punições admitidas na escola primaria são: as notas más, a reclusão na escola após os trabalhos escolares e o comparecimento perante o director ou o inspector.
Paragrapho único. São banidos da escola os castigos phisicos, as posições humilhantes, a privação de refeições ou de recreios, bem como os que possam impedir o alumno de assistir a uma lição.”⁶⁸*

O artigo 328 dispunha que alunos em falta grave de indisciplina poderiam ser enviados para casa, devendo voltar à escola no dia seguinte acompanhado do inspetor e dos pais. Quanto à reclusão, esta poderia ser de, no máximo, quarenta minutos, e o aluno deveria refazer os exercícios mal feitos ou fazer exercícios suplementares. Também o artigo 334 estabelecia a criação de um boletim com todos os acontecimentos da semana - o aluno deveria levá-lo para casa aos sábados e retornar na segunda-feira, com o visto do pai ou responsável.

Por que, num momento em que a disciplinarização do povo era considerada de crucial importância para o desenvolvimento da nação brasileira, criticava-se a utilização dos castigos físicos? Não seriam eles também uma forma de disciplinarização? Que outras medidas disciplinares eram propostas como mais adequadas que os castigos e por que?

Faremos, para efeito dessa pesquisa, uma diferenciação entre punir e disciplinar. Ambas são tentativas de abolir o comportamento tido como indesejável e, embora a disciplina não seja necessariamente punitiva, a punição sempre terá uma intenção disciplinadora.

Como punição entendemos o uso de castigos físicos ou morais, como a utilização de meios humilhantes tais como apelidos e ridicularizações. Tem como característica a sua aplicação depois de cometida a falta. Embora seja utilizada também

⁶⁸ MINAS GERAIS, 1927, p. 1234 (Regulamento do Ensino Primário).

como exemplo para outros que poderiam incorrer no mesmo erro, basicamente acontece como “lição” para que o faltoso compreenda seu erro e não o cometa novamente. A definição de La Salle é utilizada por Foucault para definir o que seria a punição:

“Pela palavra punição, deve-se compreender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentir a falta que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las: ... uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto.”⁶⁹

Como disciplina compreendemos outros meios de alteração do comportamento, mas que antecedem a sua realização. Os métodos disciplinares têm por objetivo prevenir as faltas, moldando de antemão os sujeitos e criando técnicas que diminuam a possibilidade de ser a falta cometida. Estamos trabalhando aqui com o conceito utilizado por Foucault, para quem a disciplina não se encontra localizada, mas constitui-se numa tecnologia, num tipo de poder composto por instrumentos, técnicas, procedimentos e alvos:

“Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar ‘as disciplinas’”. (Foucault, 1987, p.126)

Nos textos da *Revista* não havia um único posicionamento com relação à utilização ou não dos castigos físicos, enquanto instrumento educativo. Para alguns autores, esgotados todos os meios da disciplina, deveria se recorrer ao uso das punições. Para a maioria, entretanto, as falhas na disciplina seriam um sinônimo do mal uso dos métodos disciplinares, revelando incompetência dos professores - bons professores jamais recorreriam à punição.

Leopoldo Pereira afirmava sobre a Escola Antiga: *“Não se compreendia então a escola sem o castigo corporal: a ferula era para o mestre com o sceptro para o rei ou o cajado para o pastor”⁷⁰*. Por que então substituir as punições pela disciplina? Quais as vantagens de uma em relação à outra?

Em primeiro lugar poderíamos destacar o aspecto preventivo da disciplina. No exemplo sobre os castigos lancasterianos, afirmava-se que, durante dois anos, o comportamento castigado não voltaria a se repetir. Portanto, previa-se que, tão logo fossem esquecidas as dores e humilhações sofridas, o comportamento retornaria.

⁶⁹ La Salle, J.B. *Conduite des Écoles chrétiennes* (1828, p. 204-205) apud Foucault (1987, p.160).

Podemos perceber, portanto, que a utilização das punições apenas *a posteriori*, quando do delito já cometido, impossibilita o trabalho preventivo já que não se pode castigar antes de ocorrida a falta.

Outro forte argumento utilizado em defesa da disciplina, consistia na ineficácia dos castigos, devido a vários fatores: alunos que por uma debilidade mental não sentiriam dor e, para os quais, os castigos de nada serviriam ou também que, de tão habituados a sofrer punições, estas já não apresentariam nenhum efeito. As punições tornariam a escola um espaço de medo e dor e fariam com que os alunos tivessem aversão aos estudos. Este era um dos motivos que contribuiria para a infreqüência no ensino.

A disciplina possuía, portanto, um caráter preventivo, atuando não apenas em momentos específicos, mas de diversas formas e em diferentes espaços. A teia disciplinar estava presente no olhar do professor, nos seus gestos, na figura de Cristo estampada na parede, na lembrança dos feitos memoráveis dos heróis nacionais, no controle do corpo (higiene, educação física), do tempo (do relógio, da pontualidade), do espaço (localização dos colégios, das classes, dos pátios, dos banheiros) e de tantos outros recursos disciplinares pulverizados no ambiente escolar. Esse controle disseminado, característico da disciplina, segundo Foucault (1987, p.126): “*implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos*”.

Haveria ainda uma outra vantagem da disciplina sobre as punições que consistia na retirada “*da relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes*” (Foucault, 1987, p.127). Com a tentativa de implantação do *self-government* nas escolas era dada ao aluno a tarefa de se controlar, de vigiar seu comportamento e auto-dirigir-se. O professor deveria deixar as funções de vigia e correção aos próprios alunos, abandonando a vara de marmelo e a palmatória, e desfazendo-se daquela imagem ameaçadora.

A disciplina, dessa forma, possibilita a extinção ou pelo menos minimiza o uso das punições ao retirar os castigos e implantar formas de controle distribuídas pela

⁷⁰ PEREIRA, Leopoldo. “Escola Antiga”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 23, p. 524, out.1927.

escola e, em última instância, presentes até mesmo nos próprios alunos que deveriam se auto-avaliar e corrigir.

A retirada, do ambiente escolar, das punições e dos castigos que geram sofrimentos físicos e psíquicos, pode ser considerada um grande mérito da disciplina. Mas esta não seria sua principal realização. De acordo com Foucault, a disciplina exerce um poder sobre os corpos que permite ampliar significativamente sua produtividade e utilidade. Para este autor, “*a disciplina fabrica corpos submissos exercitados, corpos ‘dóceis’*. A disciplina aumenta as forças do corpo, em termos econômicos de utilidade, e diminui essas mesmas forças, em termos políticos de obediência.” (Foucault, 1987, p.127) Dessa forma, há um incremento das aptidões, da atividade, da produtividade e uma relação de dominação e obediência aumentada.

A importância da implantação dos novos métodos disciplinares na escola deve-se ao fato de que estes não apenas tendem a evitar a utilização de meios mais drásticos e violentos, como ainda realizam uma organização escolar que permite um aproveitamento mais aprimorado e eficiente do potencial dos alunos, minimizando as possibilidades de revoltas e questionamentos à ordem estabelecida. A disciplina é essencial para o trabalho capitalista, e a escola imaginada e organizada por Francisco Campos possuía, como objetivo, justamente a preparação dos alunos para o trabalho dentro dos moldes capitalistas.

Ainda uma última argumentação em defesa da disciplina é dada por Foucault (1987, p.153). Segundo ele, “*O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico: o exame.*” Antes de tudo, porém, disciplinar importa numa série de mecanismos simples, práticos e baratos que apresentam diversas vantagens sem onerar o sistema, sendo, por esse motivo, muito lucrativos.

2.3 - A questão da punição na *Revista do Ensino*

A discussão sobre a inadequação dos castigos físicos remonta, pelo menos, ao século XVIII com Rousseau⁷¹. No final do século XIX, os defensores do método intuitivo já eram contrários às práticas punitivas na escola. Foi com o escolanovismo, no entanto, que se deu início em Minas Gerais ao maior movimento de repúdio aos castigos físicos e divulgação de técnicas disciplinares que pudessem substituí-los sem comprometer a formação dos alunos.

Na *Revista*⁷², o único consenso era a necessidade de se abolir o uso irrestrito e descontrolado das punições consideradas injustas, contraproducentes, e que estavam em desacordo com os meios disciplinares modernos. A partir daí, diversos artigos esclareciam como se deveria utilizar a punição ou porque não utilizá-la. Para uns, a total eliminação dos métodos punitivos não teria vantagens, podendo mesmo até ser perigosa; outros, entretanto, asseguravam que com uma correta implantação dos métodos disciplinares, a punição tornava-se injustificável. Esses últimos eram bem mais comuns na *Revista* que os primeiros.

O poema abaixo é uma demonstração de um texto da *Revista* que, embora se constitua numa situação extra-escolar, ilustra uma situação em que a punição corporal era utilizada com um método corretivo. Publicado na seção “*Pequena Anthologia de Recitativos*”, possivelmente seria utilizado pelos professores para que os alunos o decorasse e recitasse:

“Menino luxento, você quer empada?
 - Não, mamãezinha; está muito salgada...
 Menino luxento, você quer assado?
 - Não, mamãezinha! Está muito tostado...
 Menino luxento, você quer salada?
 - Não, mamãezinha! Está muito aguada...
 Menino luxento, você quer pudim?
 - Não, mamãezinha! Está muito ruim...
 Menino luxento,
 Você não quer nada?
 Menino birrento,

⁷¹ Rousseau na obra *Emílio ou Da educação* afirmava que a criança era naturalmente boa, e nada poderia fazer de mal que merecesse castigo ou admoestação.

⁷² Não somente a *Revista do Ensino* apresenta-se ora contra, ora a favor dos castigos físicos. A Escola Nova tinha como um dos seus pilares o completo repúdio aos castigos físicos, enfatizando a sua prática na Escola Tradicional em contraposição ao escolanovismo que se alardeava como uma escola de prazer, alegria, devendo se oferecer uma maior autonomia ao aluno, bem como maior liberdade de ação e de expressão. Apesar da imagem que se pretendia criar, Foulquié (1951) afirma que em algumas escolas novas inglesas cabia ao diretor a aplicação de varadas nos alunos rebeldes.

*Pois tome palmada...*⁷³

No poema, a recusa a alimentação oferecida pela mãe se traduz em indisciplina que deveria ser corrigida com o castigo corporal. Embora não estivesse diretamente aprovando o uso da palmada, o texto publicado revelava, de forma indireta, uma concordância com a utilização de uma punição corporal como meio de melhorar o comportamento infantil. Esse tipo de punição, demonstrado no poema, estava em perfeito acordo com as punições permitidas pela *Revista*. Primeiro ela era justa: a criança mereceu o castigo visto que se recusava a comer tudo que a mãe lhe oferecia. Além disso, podemos supor que o castigo não seria demasiado, já que a imagem que se fazia da mãe na *Revista* era daquela que ama o filho, que se dedica a ele, que lhe quer bem e, portanto, não iria maltratá-lo. Pelo contrário, se ela o punia era para que o filho não permanecesse cometendo erros; o castigo – longe de ser uma vingança – teria uma intenção educativa.

Gabriela Mistral, educadora chilena, autora da “*Oração da Mestra*”⁷⁴ pedia a professora para agir como mãe dos alunos, sendo branda ao castigar e corrigi-los amando. A importância do amor, do sentimento de união e a compreensão entre o professor – visto como um pai ou uma mãe – e o aluno eram sempre invocados como importantes no momento da punição. Era preciso que ela fosse usada com racionalidade e que o aluno percebesse a afetividade e atenção do mestre ao punir. Se ele punia, não era para humilhar ou vingar-se, pelo contrário, a punição deveria ser compreendida como um ato de amor, visando a uma melhoria do aluno. A. Lomont⁷⁵ afirmava que estando a vontade e a razão da criança ainda em formação, nem sempre a persuasão seria suficiente. O emprego dos castigos então poderia ser feito em caráter excepcional, devendo a atmosfera da classe manter, o mais possível, a perfeita serenidade; sabendo o professor que não seria pelo temor, mas pela afeição que ele conseguiria um trabalho mais regular e produtivo.

Um artigo, traduzido e publicado na *Revista*⁷⁶, afirmava que, com a expulsão dos jesuítas da França e a Revolução Francesa, a educação leiga e nacional deixava de ser

⁷³ “O menino luxento”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 43, p.49, mar.1930.

⁷⁴ MISTRAL, Gabriela. “Oração da Mestra” (educadora chilena). *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 11, p. 33, fev.1926.

⁷⁵ “A nova organização pedagógica – Methodo geral do ensino primário” (Tradução de dois capítulos do livro de A. Lomont sobre o ensino francês). *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 26, p. 28-45, out.1928.

uma educação para a morte para ser uma educação para a vida. Finalmente, se reconhecia a diferença entre o menino e a besta, dizia o autor, criticando o uso excessivo dos castigos físicos. Algumas varadas não fariam mal à educação da criança que, quando adulto se lembraria de seu mau procedimento; entretanto, seu uso continuado levaria os alunos a se habituarem com elas, perdendo o amor próprio, tornando-se “*selvagens e insensíveis*”. O castigo seria inútil também se não fosse temido pelos castigados; recomendava-se então a privação de alimentos – desde que não durasse por mais de uma hora – como uma punição menos perigosa e mais eficiente. Criticava os professores que, apesar dos regulamentos escolares, continuavam a utilizar os castigos, e terminava o texto dizendo: “*Abaixo o chicote com todas as multiformes punições escolares.*”

Outros textos publicados eram bem mais explícitos na valorização dos métodos punitivos como corretores de comportamentos desaprovados pelos adultos. Um dos artigos que, de forma mais contundente argumentava a importância da punição, era traduzido de um livro de um médico da Alemanha. Segundo o autor:

“Quem não puder resolver-se a castigar a criança para obter della a obediencia, será forçado mais tarde a isso, uma vez exgottado o methodo das recompensas. Isso representa a correccão de um erro educativo que se deveria evitar. Os castigos para creanças nos primeiros annos de sua vida são o pedido ou desejo contrariado, ou o castigo corporal. O primeiro recurso é praticavel em todos os casos. Revelam absoluto desconhecimento das mais comezinhas regras educativas e attestam fraqueza pathologica da vontade os paes ou educadores que não se atrevem a usal-o. A nenhum observador escapa o facto da existencia de creança que não se submettem á obediencia, ou á subordinação, por este meio. Esta classe de educandos exige o castigo corporal como recurso indispensável, e meio pedagógico. Importa considerá-lo, porém, como a mais grave actuação educativa, recommendavel sómente em casos excepcionaes. Só da elle bons resultados quando produz sensação real de dôr. Entre creanças de baixo nivel intellectual, ou imbecis, a sensibilidade physica se apresenta enfraquecida a ponto de não sentirem, mesmo a picadas com alfinetes, queimaduras ou contusões de qualquer fórma. A insensibilidade á dôr physica constitue, pois, symptoma eloquente de inferioridade intellectual. Comprehende-se que, em taes anormaes, o castigo corporal não logre seu objectivo. Pena é que creanças portadoras de deficiência intellectual não encontrem geralmente quem reconheça esse facto que o professor, promptamente, descobre á entrada na escola, tendo até então passado por indisciplinaveis, chegando ao extremo de serem inutil e reiteradamente espancadas.”

⁷⁶ DEMOGEST & MONUCCI . “Civilização moderna” (“Dell’ insegnamento secondario in Inghilterra”). *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n.27, p. 34-36, nov.1928.

O castigo corporal só deve, porém, ser applicado, mesmo em creanças sadias, enquanto a dôr constituir o principio activo. *Quando as creanças attingem certa idade e se julgam feridas no amor proprio por castigos desta especie, deve-se proscovel-os, pois, insistir nelles é fomentar rebeldia e odio aos paes, ou educadores.*⁷⁷ (grifos nossos)

O uso da punição não deveria ser feito indiscriminadamente, sua utilização deveria ser cautelosa e racional para que se alcançassem os objetivos almejados. A debilidade mental era identificada como uma das causas da indisciplina, assim também alguns artigos afirmavam que crianças com nível superior de inteligência teriam dificuldade de se adaptar a uma escola que caminhava no ritmo dos mais lentos, tornando-se indisciplinados.

Uma das capas da *Revista* (abaixo colocada) é bastante significativa quanto à questão da punição na escola. A capa traz uma imagem onde se lê “*A escola antiga (Reconstituição de Wolffe)*”. Nela aparece uma criança com grandes orelhas, ajoelhada na janela da escola, podendo ser observada pelos transeuntes.

⁷⁷ Este livro é citado no Programa de Ensino Normal do Curso de Aplicação para utilização na matéria “Noções de Puericultura”. CZERNY, Ad. “O médico educador”, *Revista do Ensino*, BH, n. 23, p. 551, out.1927.

ANNO III — N. 24

NOVEMBRO DE 1927

REVISTA= DO ENSINO

ORGAM OFFICIAL
DA DIRECTORIA DA INSTRUCCÃO



A ESCOLA ANTIGA (RECONSTITUIÇÃO DE WOLFFE)

BELLO HORIZONTE
ESTADO DE MINAS GERAES
BRASIL

FIGURA 1 – Capa da *Revista do Ensino*: “A Escola Antiga (Reconstituição de Wolffe)”.
FONTE: *Revista do Ensino*, BH, n. 24, nov. 1927.

A imagem da criança ajoelhada e com as mãos postas, parecendo estar em oração, é espetáculo para os observadores da cena na rua. Crianças negras (de fora da escola), escravos, trabalhadores param diante da escola. O professor aparece na porta

com um aspecto assustador: livro em uma das mãos e uma vara na outra. É o ensino pelo estudo e pelo suplício. A placa na porta “Escola Régia” e o título “Escola Antiga” não deixam dúvidas de que esta cena pertence a um período passado e não condizia mais com a escola daquela atualidade.

A Escola Moderna que se pretendia implantar em Minas Gerais tinha na disciplina uma de suas principais diferenças com relação à Escola Tradicional. Nesta se exigia dos alunos uma atitude passiva, assimilando e reproduzindo conteúdos; qualquer manifestação de alegria, brincadeiras, conversas era sinônimo de indisciplina. A Escola Ativa, no entanto, buscava instaurar uma outra concepção de criança, como um sujeito em formação cujas características de expansão corporal, alegria, movimento, curiosidade e intensa manipulação de objetos eram essenciais ao seu desenvolvimento sadio e natural. A escola deveria estar preparada para atender à criança, segundo suas particularidades e não, como era feito na Escola Tradicional, levar a criança a comportar-se de forma oposta às suas tendências naturais.

O que então era considerado indisciplina nessa nova escola, adaptada ao atendimento das características infantis? De uma maneira geral, podemos afirmar que indisciplinado era o aluno que não estava disposto a participar das atividades tais como eram propostas. Supondo-se que as atividades escolhidas pela escola ou pelo professor estavam de acordo com as características infantis (investigadas por psicólogos e avaliadas pelos testes escolares) e que tratavam de assuntos relativos a seus interesses e capacidades, só não estariam adequados às atividades aqueles alunos que fugissem à regra, ou seja, tivessem algum tipo de “anormalidade”.

Um dos perigos para os quais chamava-se a atenção do professor, era o de exigir da criança mais do que ela poderia oferecer, devido à sua debilidade intelectual. Por isso, a importância de selecionar tais alunos nos testes psicológicos, enviá-los para as classes especiais, onde haveria maior cuidado com sua educação do que com sua instrução. Tais alunos não deveriam ser excluídos da escola, esta teria um papel fundamental de formá-los como bons trabalhadores - ensinando os trabalhos manuais, por exemplo - e inculcá-los noções de moral e disciplina que lhes possibilitassem uma vida com um mínimo de segurança, para eles próprios e, principalmente, para a sociedade.

Sem a utilização dos métodos divulgados pela *Revista do Ensino* corria-se o risco de uma classificação incorreta dos alunos desinteressados como sendo anormais:

*“É certo que grande numero de alumnos que passam como retardados devem o seu atrazo, em bôa parte, não a uma constituição psychica defeituosa, mas a methodos de ensino irrationaes e a um processo de instrucção que não solicitam os seus interesses, nem apellam para as tendencias instinctivas da infancia, collaboradores indispensaveis na obra da educação primaria.”*⁷⁸

A indisciplina era perfeitamente justificável numa escola que, desconhecendo as características dos alunos, conseqüentemente não os podia respeitar. Identificados os interesses, necessidades, habilidades das crianças normais pela Psicologia, e estando o professor utilizando métodos de ensino que levassem em conta esses aspectos, não haveria motivo para a indisciplina e, nesses casos, deveria se levantar suspeita sobre a normalidade do aluno. Tendo ele dificuldades de adaptação ao ensino destinado à maioria das crianças normais, caberia então o diagnóstico e encaminhamento às classes específicas.

Uma das maiores críticas dirigidas à Escola Tradicional era a de que esta não utilizava as características infantis como auxiliares do método pedagógico. Entretanto, este fato se justificava, já que a Psicologia não possuía, ainda, desenvolvimento suficiente para auxiliar na compreensão da infância. Com o advento da Psicologia e outras ciências que davam suporte ao trabalho pedagógico, desconsiderar a criança passava a ser um erro inconcebível. Os professores, ou seja, aqueles que efetivamente realizavam o trabalho escolar, deveriam abandonar os métodos da Escola Antiga, ultrapassados e ineficientes, em favor dos métodos pedagógicos centrados no interesse e no trabalho do aluno. Esses novos métodos garantiam um ensino mais prazeroso, tanto para os alunos como para si próprio, e, principalmente, mais eficaz.

Mesmo considerando importante a aplicação do castigo corporal, até mesmo o médico citado anteriormente afirmava que sua utilização poderia ser diminuída com a utilização de métodos disciplinares: *“Os professores jámais chegarão a sobrecarregar intellectualmente as creanças com conversa incessante, nem attingirão o perigo de castigal-as frequentemente si lhes proporcionarem sempre occupaões adequadas.”*⁷⁹

⁷⁸ MINAS GERAIS, 1927, p.1137 (Exposição de motivos do Regulamento do Ensino Primário).

⁷⁹ CZERNY, Ad. “O medico educador”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 23, p. 551, out.1927.

Nesta mesma linha de raciocínio, o autor do artigo “*Disciplina e diligencia*”⁸⁰ enumerava alguns meios para se obter a disciplina:

1º - Instruir: mostrando aos escolares seus deveres de forma a que eles os considerem desejáveis;

2º - Proceder: o mestre deveria ser um exemplo para seus alunos, sendo estimado e respeitado em sua comunidade;

3º - Amar: caso castigasse algum aluno, deveria mostrar-se que o fez para o bem e não com sentimentos de raiva ou vingança e ainda demonstrar estima pelos alunos, e assim eles se comportariam bem para não perderem a confiança do mestre;

4º - Prevenir: evitar que os alunos tivessem a oportunidade de se comportarem mal;

5º - Vigiar: o olhar do mestre deveria vigiar a todos, sendo um constante chamado ao dever;

6º - Habituá-los: repetida e continuamente o mestre deveria ir inculcando nos alunos hábitos de disciplina que permaneceriam com eles, mesmo depois de deixada a escola;

7º - Ocupar: considerado um meio poderoso para alcançar a disciplina, desde que as atividades fossem atraentes e interessantes para os alunos;

8º - Ordenar: eliminar a arrogância e, ao mandar, ser suave como uma mãe afetuosa e brando e resoluto como o pai;

9º - Premiar;

10º - Castigar⁸¹.

Podemos perceber que as recomendações para o alcance da disciplina reuniam uma série de sugestões que estavam sendo discutidas na *Revista*. A disciplina deveria ser alcançada pela vigilância e prevenção e, principalmente, através da persuasão, conquistando a afeição do aluno, sua confiança e simpatia. O bom comportamento não deveria ser por temor ou para conseguir benefícios externos como prêmios, mas para ser

⁸⁰ “Disciplina e Diligencia – Os escolares, verdadeiros irmãos – A escola, verdadeira liça de actos generosos” (Tradução do livro de Reberto Ardigò – *La Scienza della Educazione* – Parte II – capítulo II) *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 16 e 17, p. 280-282, jul-ago.1926.

⁸¹ Os dois últimos itens foram deixados para serem analisados em outro número da *Revista*, mas não apareceram novamente.

bem querido pelo professor. Outra forma de fazer a criança compreender o seu erro seria levando-a a sofrer as conseqüências de sua ação⁸².

O título de um artigo esclarecia: “*Pedagogia da obediência – A educação não deve preparar a criança para obedecer durante toda a vida, mas para reger-se a si mesma, para dirigir-se autônoma e racionalmente*”⁸³. O educador deveria levar a criança a obedecer compreendendo a razão, a justiça ou ainda sua vantagem ou necessidade. Caso a criança ainda não fosse capaz de tal comportamento, dever-se-ia coagi-la, mas era de crucial importância levá-la a reconhecer a legitimidade da coação. O professor, ao repreender, deveria mostrar ao aluno que agia julgando o comportamento faltoso e não o aluno em si. A preocupação e o amor ao aluno fariam com que o professor lhe mostrasse seu erro, sem humilhá-lo. Para que esse comportamento não fosse descontrolado e colocasse tudo a perder, Maria Luisa de Almeida Cunha sugeria que a repreensão fosse feita “*à frio*”, ou seja, quando o professor já estivesse perfeitamente tranqüilo.

2.4 - A disciplina pela liberdade

Era uma preocupação constante dos editores da *Revista* que a retirada ou a minimização das punições e a utilização de novos meios disciplinares baseados na liberdade, no movimento, na atividade e autonomia do aluno não fossem entendidas como desordem e falta de autoridade. A ausência das punições não significaria, em momento algum, uma falta de controle sobre o comportamento do aluno.

Francisco Campos⁸⁴ explicava que, para alguns, a Reforma teria trazido, em alguns estabelecimentos escolares, uma completa desorganização. Este estado de coisas estaria acontecendo por dois motivos: o primeiro deles seria que, mudando-se a

⁸² CASASANTA, Guerino. “Disciplina das Consequências”, *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 25, p. 11-13, jan.1928 & “Relações da escola com a família” (Tradução feita por Fabio Lourival), *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n.25, p. 19-21, jan.1928.

⁸³ “Pedagogia da obediência – A educação não deve preparar a criança para obedecer durante toda a vida, mas para reger-se a si mesma, para dirigir-se autônoma e racionalmente” (Resumo de um artigo de Fr. Eggersdorfer da Revista *Pharus* por Lúcio José dos Santos), *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 19, p. 403-404, dez.1926.

⁸⁴ “Educação pública”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 47, p. 5-28, jul.1930.

orientação do ensino seria natural um período de oscilações e incertezas até que as novas idéias se estabilizassem; em segundo lugar, aqueles que estavam acostumados com uma disciplina militar, uma “*rigidez cadaverica*” da Escola Antiga se espantariam com a ruidosa atividade dos alunos da escola que se implantava. A desorganização seria, no entanto, apenas aparente, já que apresentaria resultados bem mais fecundos e interessantes. Se a Escola Moderna oferecia maior liberdade ao aluno, que não se confundisse esta com a ausência total de regras e limites.

“A liberdade não consiste em violar o indivíduo todas as normas a que deve estar sujeito, na ordem pessoal e social. Livre verdadeiramente é aquelle que , bem pesando o que é de facto util a si e aos outros, acceita as normas que o conduzem a esse resultado...”⁸⁵

A liberdade consistia em agir disciplinadamente, ou seja, não de forma arbitrária, mas dentro de regras. Levindo F. Lambert⁸⁶ questionava a ligação feita entre classe indisciplinada e Escola Ativa que, segundo ele, seria uma confusão entre o conceito de liberdade e o de desordem. A Escola Ativa, em contraposição à passiva – Escola Tradicional – respeitaria a personalidade infantil, suas necessidades, levando o aluno a trabalhar ativamente.

Uma outra discussão questionava se os alunos deveriam fazer tudo o que desejassem, já que a escola lhes dava liberdade para trabalhar a partir dos seus interesses. Lambert argumentava que a professora deveria fazer o aluno se interessar pela lição. Na verdade é exatamente isso que percebemos: respeitar os interesses infantis significava levá-los a se interessar pelo que faziam, já que eram os adultos quem determinavam quais os interesses da criança. Para Amélia de C. Monteiro⁸⁷, a liberdade a ser oferecida pela escola era a liberdade capaz de gerar disciplina e esta ocorria quando os alunos eram colocados “*na condição de fazerem o que devem e não o que querem*”. Essa liberdade devia ser concedida aos poucos de forma que os alunos se acostumassem a ela e, para colocá-la em execução, era preciso que estivessem aliados o interesse, o trabalho e a responsabilidade de forma a não causar desordem.

⁸⁵ SANTOS, Lúcio José dos. “Disciplina e Liberdade”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 18, p. 351, out.1926.

⁸⁶ LAMBERT, Levindo. “Escola Activa”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 47, p. 48-49, jul.1930.

⁸⁷ CASTRO, Amélia de C. “Instituições escolares” (Curso de Aperfeiçoamento para assistentes técnicos do ensino. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n.35, p. 80-89, jul.1929.

O ensino deveria dar-se mais por meio do interesse que do esforço, segundo Maria Luisa de Almeida Cunha⁸⁸. O esforço seria necessário quando os fatos e objetos fossem exteriores à criança, baseados na Psicologia do adulto. O interesse dependeria do meio em que a criança estivesse situada, devendo ser utilizado de forma educativa, apropriando-se dessas tendências a fim de direcioná-las para um maior desenvolvimento infantil.

No artigo “*Pédagogiè Générale*”⁸⁹ afirmava-se que era impossível eliminar o esforço das atividades escolares, e elas deveriam habituar os alunos ao esforço que no futuro teriam que fazer, mesmo contrariando seus desejos e interesses:

“O homem se tornaria por toda a vida, incapaz de esforço, si se renunciasse a habituá-lo desde a infância. Convém, então, simplesmente, suavisar a amargura duma primeira contracção de espirito, à qual a natureza não se presta de bôa vontade. É a isso que se reduz o justo papel do trabalho attrahente, que é, acima de tudo, seducção, incitamento: elle ajuda a atravessar uma crise difficil; por elle, a creança, enganada e seduzida, alcança o momento em que puder resignar-se ao esforço, em vista de compensações futuras.” (Maillet)⁹⁰

Seria de se espantar se, querendo melhor preparar a criança para uma vida futura de trabalho e disciplina, o método utilizado fosse o de atender a todos os seus interesses. Na verdade, o que a escola tentava fazer era tornar mais agradáveis as suas lições, buscando, sempre que possível, interessar o aluno, chamar sua atenção, conquistá-lo. Dessa forma, ficaria mais fácil manter a disciplina e incutir os valores e preceitos desejados, habituando os alunos ao esforço metódico e ao trabalho disciplinado, sem ter de recorrer a princípios mais drásticos como as punições.

Disciplina e liberdade faziam parte de um mesmo movimento. Justamente pela exaltação à natureza, à infância, à liberdade que tornava-se possível a disciplina e o “enclausuramento” da infância. Lerena, discutindo a liberdade infantil defendida por Rousseau, confirma esta assertiva:

⁸⁸ CUNHA, Maria Luisa de Almeida. “As tendencias actuaes do ensino primario – É preciso que, na escola, a criança se sinta num meio bem real, afim de que se habilite ao trato nada fictício dos embarços da vida pratica”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 19, p.375-381, dez.1926.

⁸⁹ “*Pédagogiè Générale*”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 49, p. 43-51, set.1930. Este artigo diferenciava-se de todos os outros da *Revista* no período estudado, por apresentar um título não traduzido, podendo ser uma resenha ou tradução de um livro, o que não fica claro, não apresentando autor ou ainda, tradutor.

⁹⁰ “*Pédagogiè Générale*”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 49, p. 50, set.1930. Esse trecho é citado dentro do artigo, como única referência, colocada entre parênteses, encontramos: Maillet.

“Há sido el lenguaje roussoniana de la libertad, de la individualidade, de la espontaneidad, de la autonomía lo que precisamente há reclamado e justificado esa vasta operación de examen, inspección, reconocimiento, prueba, cacheo, encasillamiento, en fin, jerarquización, sea ésta de carácter militar, médico, escolar, penitenciário, siquiátrico, burocrático o lo que se quiera”. (Lerena, 1985, p. 285)

O artigo “*Educação da vontade*”⁹¹ esclarecia que a Escola Moderna deveria exigir de seus alunos a obediência pela liberdade. O educador deveria conhecer o “*espírito*” de seus alunos para ajudá-los a lutar contra suas inclinações. Os processos repressivos só deveriam ser utilizados em último caso, e a afeição seria a melhor forma de inculcar no aluno o hábito do trabalho e dos bons costumes. Estaria, portanto, nas mãos do mestre a obra inteira da educação, pelo seu exemplo e pela maneira de conduzir o ensino – se pelo temor ou pelo amor.

A propaganda abaixo, publicada na segunda fase da *Revista*, identifica-se com o tipo de disciplina que se desejava criar na Escola Moderna. Assim como o óleo de fígado de bacalhau, *Jemalt* teria o mesmo efeito, mas com um sabor mais agradável às crianças; da mesma forma, a disciplina escolar deveria ser tão boa quanto a punição – ou até mais – para conseguir a melhoria do comportamento dos alunos, entretanto, não deveria ser tão aversiva e incômoda.

⁹¹ CUNHA, Maria Luisa de Almeida. “Educação da vontade”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 16 e 17, p. 298-300, jul-ago.1926.



Vende-se nas boas
Pharmacias, Droga-
rias e Confeitarias

Agentes para todo o Estado de Minas
Völker & Cia. Ltda.
R. Tupynambás, 394 -- Caixa Postal, 283
BELLO HORIZONTE

E' um preparado que contem 30% de oleo de figado de bacalháu com extractos de malte em pó. As crianças se deliciarão em tomal-o porque, além de ser particularmente doce devido ao extracto de malte secco WANDER, contem oleo de figado de bacalháu, da mais fina qualidade da Noruega.

FIGURA 2: Propaganda do óleo de fígado de bacalhau *Jemalt*
FONTE: *Revista do Ensino*, BH, n. 43, mar. 1930.

Se as crianças não gostassem de óleo de fígado de bacalhau, se deliciariam com Jemalt. Assim também mesmo aquelas crianças que não gostassem da escola, passariam a gostar da Escola Moderna, preparada para atendê-la, conforme seus interesses. Levar a criança a gostar de fazer aquilo que se considerava necessário que se fizesse, era uma das estratégias de discipliná-la. O aluno deveria agir não pelo medo da punição, mas por seu próprio desejo, passando a gostar de agir como deveria.

2.5 – Indisciplina: quais as causas?

As causas para a indisciplina dos alunos, alegadas pelos educadores mineiros, eram as mais diversas. Uma delas eram os próprios métodos utilizados que, tendo como referência o adulto, tornariam o ensino massacrante e inviável para a educação das crianças. A indisciplina, se fosse identificada com a alegria, a inquietude, a espontaneidade seria inevitável, pois tais comportamentos eram considerados naturais na idade infantil. O comportamento disciplinado da Escola Tradicional era imposto, relativo ao mundo adulto e, portanto, impossível de ser alcançado, ainda que com a utilização dos mais severos métodos punitivos. Eles semeariam a tristeza, a desolação, a rebeldia e a aversão à escola entre os alunos.

Benedicta Valladares concordava que a Escola Antiga estaria voltada para o mundo do adulto que seria inteiramente diferente do mundo da criança. A indisciplina, nesse modelo inadequado às características e necessidades infantis, seria uma reação natural e esperada:

“Com a velha organização, reprimidos nos seus mais legítimos desejos e nos seus instintos e tendências naturais, os alumnos, por um instinto de conservação, agem, pulam, gritam, tagarellam, para não se atrophiarem de todo.

Finalmente: si os alumnos são indisciplinados, no conceito em que se tem ordinariamente a palavra disciplina, a culpa cabe à organização da escola. Dê-se lhes liberdade de expressão, dê-se lhes ensejo para se moverem, para tagarellarem, para agirem e para satisfazerem a curiosidade, e o problema ficará resolvido.”⁹²

⁹² VALLADARES, Benedicta. “Methodologia” (Curso de Aperfeiçoamento para Assistentes Técnicos do ensino). *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 35, p.76, jul.1939.

Brant Horta⁹³, por exemplo, afirmava que a desatenção, uma característica natural nas crianças, era erroneamente considerada indisciplina na Escola Tradicional, e os alunos desatentos eram constantemente atemorizados com o uso da palmatória. Para ele, a atenção se adquiria com o exercício continuado, e a punição acabaria punindo, injustamente, as crianças nestes casos.

Discorrendo sobre a Escola Antiga, Leopoldo Pereira⁹⁴ afirmava que sobre ela havia mais poesia, embora o trabalho de ensinar e aprender fosse bem mais penoso. A escola era o terror das crianças e a palmatória, símbolo da autoridade do mestre, ficava bem à vista de todos, dependurada na parede durante todo o período letivo. A palmatória era chamada de Santa Luzia, a santa protetora dos olhos, já que os pais entendiam que era a férula que dava vista aos cegos. Nas férias, os alunos, após o exame final, tinham por costume levar a palmatória para o enterro solene, cantando alegremente pelas ruas da cidade. No primeiro dia de aula, no entanto, era feito o desenterro do instrumento de suplício, já sem tanta alegria e festividades.

As causas de indisciplina na Escola Antiga estariam, portanto, identificadas com o desconhecimento da especificidade da criança e de suas características, bem como da utilização de métodos inadequados. Na Escola Moderna, entretanto, as causas seriam sempre exteriores aos métodos, podendo localizar-se no aluno (que, desviando-se dos padrões normais, exigiriam o uso de métodos especiais e tratamento específico médico, pedagógico ou psicológico) ou ainda no professor que mal preparado, ou destituído de vocação, permanecia utilizando práticas ultrapassadas.

No Primeiro Congresso de Instrução Primária as conclusões sobre a origem e significado da indisciplina e os meios de tratá-la foram:

“1ª – A auctoridade moral do mestre é o principal fundamento da disciplina na escola.

2ª – A auctoridade, o mestre deverá alcançal-a inspirando aos discipulos intensa sympathia e procurando tornar o ensino interessante.

3ª – O ‘interesse’ é o melhor estimulante da actividade escolar.”

A tais conclusões foi acrescido o seguinte aditivo:

“Toda a vez que um alumno se mostrar indisciplinado, elle deverá ser encaminhado ao medico escolar ou, em falta deste, ao medico da familia,

⁹³ HORTA, Brant. “O poder da atenção”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 23, p. 527-528, out.1927.

⁹⁴ PEREIRA, Leopoldo. “A escola antiga”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 23, p. 524-525, out.1927.

para verificar-se si o alumno soffre de algum defeito organico removivel que esteja dificultando o ensino.”⁹⁵

Talvez tenham sido tais conclusões que levaram Francisco Campos a atribuir, ao despreparo do professor, todas as causas de indisciplina dentro da escola e investir de forma tão maciça em sua formação. O reconhecimento da indisciplina como um problema de ordem médica foi também integrado ao Regulamento de 1927, quando a criação de um serviço específico de assistência médica escolar permitiria, de forma mais incisiva, a atenção médica que identificasse e selecionasse os indisciplinados e anormais de maneira geral.

Outras causas eram ainda identificadas no artigo “*Disciplina Escolar*”⁹⁶: o aumento da população escolar, o alheamento do educador ao estado psíquico do aluno e o “*espírito subversivo de nossos dias*”. Para Oscar Guimarães⁹⁷, a deficiência nutricional das classes pobres poderia ser também causa de indisciplina escolar. Para o autor, como não caberia à escola melhorar os meios de vida da população pobre, esta podia, por outro lado, ensinar-lhes regras de economia e de maior rendimento no trabalho. Outra medida de urgente necessidade seria a utilização dos recursos da Caixa Escolar para providenciar merenda aos alunos. Resolvido o problema da alimentação, resolver-se-ia também a turbulência e desatenção dos alunos que prejudicavam o andamento dos trabalhos escolares. Benedicta Valladares⁹⁸ concordava que muitas crianças eram pessimamente alimentadas e passavam por indisciplinadas, indolentes e insubmissas quando, na verdade, estavam famintas. Ela, entretanto, não propõe solução para o problema pedindo aos seus alunos, futuros assistentes técnicos do ensino, que eles mesmo tentassem encontrar as soluções possíveis.

Apesar dessas outras possibilidades, a indisciplina era, na maior parte dos artigos da *Revista* associada à anormalidade, à debilidade física e mental. Para Alexandre Drummond⁹⁹, anormais seriam: os cegos, surdos-mudos, débeis mentais, idiotas, *os instáveis* e certos epiléticos. Os surdos-mudos e cegos precisariam de uma

⁹⁵ “Organização Geral do Ensino – These 11^a”. *Revista do Ensino*, BH, n.22, p.481, ago-set.1927.

⁹⁶ CUNHA, Maria Luisa de Almeida. “Disciplina escolar – Para formar a alma da criança é preciso observá-la, com sympathy. Não tema o educador, para isso, descer de sua cathedra e confabular, amistosamente, com seus alumnos”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 18, p. 364-365, out.1926.

⁹⁷ GUIMARÃES, Oscar Arthur. “Escola Nova – Problemas a resolver”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 35, p. 44-46, jul.1929.

⁹⁸ VALLADARES, Benedicta. “Methodologia” (Curso de Aperfeiçoamento para Assistentes Técnicos do ensino), *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 35, p.75-80, jul.1929.

⁹⁹ DRUMMOND, Alexandre. “Questões de Pedagogia”. *Revista do Ensino*, BH. n.26, p. 89-94, out.1928.

educação especial. Os idiotas e epiléticos “*sujeitos a frequentes ataques convulsivos e a impulsões mórbidas de caráter grave*” seriam de competência dos asilos e hospitais. Também os instáveis seriam indesejáveis na escola por serem permanentes elementos de desordem. Sendo a sua instabilidade desacompanhada de outras anomalias poderiam ser facilmente instruídos em classes especiais, já que prejudicavam o trabalho dos professores em classes normais. Ressaltava porém, que seu “*rendimento social*” seria, na maioria dos casos, insuficiente.

Segundo Firmino Costa:

*“E causa de indisciplina o ensino ministrado, ou porque foram improvisadas as lições ou porque lhes faltou bastante clareza.
Pode-se contar como razão de indisciplina a impaciencia do professor, quando se irrita na aula, irritando consequentemente os alumnos.
Não poucas vezes vezes occasiona indisciplina a falta de energia do professor, que descahe na violência ou se deixa ficar na inércia.
Egualmente provoca indisciplina a loquacidade do professor que assim atordôa os alumnos.
O professor mantém sempre disciplina, quando se consagra inteiramente ao trabalho escolar, emprega criteriosamente o methodo intuitivo, prepara bem as lições do dia, sabe applicar a verdadeira energia, trata os alumnos com justiça e polidez, sente pela classe sincera sympathia.”*¹⁰⁰

O texto era organizado em forma de causas e conseqüências, ou seja, para toda ausência de interesse ou dispersão dos alunos era identificada uma falha no comportamento do professor. Sendo um conseqüência direta do outro, não havia o que se discutir, bastava mudar as causas (que residiam unicamente no comportamento do professor) que as conseqüências seriam outras.

Podemos perceber, portanto, que a questão disciplinar era de suma importância tanto nas Reformas quanto na *Revista*. Assunto polêmico e com uma multiplicidade de interferências, não havia um consenso sobre tal questão. Se permaneciam aqueles que acreditavam nos indisciplinados irremediáveis, havia, no entanto, certa tendência em considerar que, com uma boa utilização dos métodos modernos e com práticas disciplinares adequadas, seria possível à escola atender a todos (ou grande parte das crianças), abolindo o uso da punição. As práticas disciplinares propostas como meios de melhorar o comportamento dos alunos serão discutidas no próximo capítulo.

¹⁰⁰ COSTA, Firmino. “O cultivo da atenção”. *Revista do Ensino*, BH. n. 32, p. 37, abr.1929.

CAPÍTULO III ESCOLA, RELIGIÃO E PRÁTICAS DISCIPLINARES

Como formas de manter a disciplina escolar, eram sugeridas muitas práticas que evitariam o uso da punição pelo professor e que revelam algumas das especificidades das Reformas educativas no Estado. Algumas formas de exercer a disciplina escolar eram difíceis de ser identificadas devido a sua sutileza, outras nem tanto, tamanha a ênfase dada a elas durante as Reformas. Pudemos, assim, identificar algumas das principais maneiras de exercer a disciplina escolar propostas e defendidas pelos reformadores mineiros na década de vinte, as quais serão aqui analisadas.

3.1 - A religiosidade na moderna escola mineira

“Entrae: a Escola é a cathedral, a egreja; Hostia, a sciencia; o mestre, o sacerdote.¹⁰¹”

As duas Reformas do ensino, ainda que se declarassem leigas, pregavam a importância da discussão religiosa nas escolas. Embora a Reforma Francisco Campos tenha recebido severas críticas e uma oposição ferrenha, por parte dos católicos, por não incorporar a obrigatoriedade do ensino religioso, que poderia ser oferecido apenas fora do horário escolar e sem ônus para o Estado, pudemos detectar que esta não foi uma atitude inovadora. Em 1924, o Regulamento determinava que o ensino da Religião a ser oferecido pelos estabelecimentos públicos primários seria o da religião que professasse a maioria os habitantes da localidade, sendo facultativo e sem custo oficial. Talvez tais notas não tenham sido tão criticadas na época, porque a maioria dos habitantes mineiros era católica e mesmo sendo facultativo, não era oferecido fora do horário escolar, acabando por atingir a todos os alunos. Provavelmente o que teria gerado maior descontentamento entre os católicos fosse a retirada de subsídio financeiro para a cadeira de instrução religiosa, bem como o fato de ser oferecida fora do horário regular.

Numa dessas discussões, a Cúria Metropolitana de Belo Horizonte teria chegado a ameaçar de excomunhão o Inspetor Geral de Instrução, Mário Casasanta. Buscando

solucionar o conflito e, principalmente, melhorar sua imagem junto aos católicos, o Presidente Antônio Carlos assinou em 12 de outubro de 1928 uma lei permitindo a instrução religiosa no horário escolar e subvencionada pelo Estado. Tal situação resolveu a pendência com os católicos que passaram a apoiar a Reforma do Ensino (Casasanta, 1983).

Numa carta publicada na *Revista do Ensino*, o bispo de Pouso Alegre, Dom Octavio Chagas de Miranda, respondia a uma solicitação feita por Mário Casasanta de que auxiliasse na matrícula do maior número possível de crianças. O bispo enumerava as razões pelas quais a Igreja deveria contribuir nessa tarefa: 1° - pelo bem do povo; 2° - pelo patriotismo; 3° - pelo passado da Igreja que já mantinha escolas para os filhos do povo e, naquele momento, possuía apenas uma tarefa auxiliar, já que a instrução estava sendo mantida pelo Estado; 4° - como dever de gratidão ao governo mineiro por instituir o ensino religioso em Minas Gerais:

*“Essa resolução justa e patriótica do Sr. Dr. Antonio Carlos, que tão bem sabe conciliar as suas crenças com as suas altas funções de Chefe de Estado, creou para nós o dever de uma colaboração mais decidida e intensa com o seu governo, em tudo o que diz respeito ao bem publico, maxime na diffusão do ensino, que é ponto culminante do seu programa.”*¹⁰²

O bispo não somente reiterava a reconciliação da Igreja Católica com os reformadores, como promovia uma premiação sob o nome dos principais executores da Reforma em Minas:

- Prêmio Dr. Antônio Carlos – no valor de 250\$000 seria entregue ao grupo ou escola que tivesse maior percentagem de freqüência durante o ano;
- Prêmio Dr. Francisco Campos – no valor de 150\$000 para o aluno que freqüentasse maior número de dias letivos no ano.
- Prêmio Mário Casasanta – no valor de 100\$000 seria dado ao aluno com segundo lugar em freqüência escolar.

No Programa do Ensino Primário de 1925, a Educação Moral e Cívica compreendia o ensino dos deveres para com Deus e, embora se lembrasse ao professor de não inculcar nos alunos um determinado tipo de crença religiosa, lembrava-o

¹⁰¹ DELFINO, Luiz. “A cidade da Luz: a escola”. *Revista do Ensino*, BH, n. 14, p. 161, mai.1926.

¹⁰² MIRANDA, Dom Octavio Chagas de. “A palavra de um bispo”, *Revista do Ensino*, BH, n. 30, p. 87, fev.1929.

também que em Minas era a religião católica a professada pela maioria dos mineiros, como também pela maioria do povo brasileiro.

Também Francisco Campos, no mesmo Regulamento que excluía o ensino religioso do horário escolar, inseria a participação do vigário nos Conselhos Escolares Municipais e assegurava, em seu art. 161, que: “*Por solicitação das Associações das Mães de Família, o governo fornecerá a cada escola que ainda não a possuir uma imagem de Christo*”¹⁰³. Muito antes da Reforma do Ensino de 1927, Aprígio Gonzaga¹⁰⁴ defendia a colocação da imagem de Cristo nas escolas. Esta imagem lembraria ao professor o Cristo mestre e maior educador de todos os tempos, lembraria também à criança a moral cristã e que deveria preservar a fé recebida no lar materno. A falta de fé estaria levando a falta de escrúpulos e à “*diluição do character*” por culpa não dos jovens, mas da sociedade.

Amélia de Rezende Martins¹⁰⁵ afirmava que o crucifixo constituía-se na “*chave milagrosa, suprema e singular, capaz de abrir nos corações o amor á ordem, á disciplina, á autoridade...*”. A pedagogia moderna exigiria dos alunos não uma disciplina coletiva, mas a disciplina interior que, sem Deus, tornar-se-ia uma pedagogia do individualismo, gerando egoísmo, orgulho, amor próprio e negação da autoridade. A uma excessiva liberdade que estaria vigorando na sociedade de maneira geral, deveria se contrapor a disciplina, a civilidade e as boas maneiras. Para a autora, faltava às crianças o sentimento da ordem, da honra e do dever, resultado de uma educação “*amollecida, fraca, dolorosamente indulgente*”. A própria guerra era decorrente de uma escola sem Deus: os homens, sem lei, deixaram aflorar o orgulho, o ódio e a competição e afirmava: “*Deveriam ser condemnados á prisão todos os paes que mandassem seus filhos para escolas onde não se ensina religião*”. A solução para os problemas disciplinares passava pela religião: “*A luz pela cruz*” era seu lema, daí os problemas de instauração da ordem e da moralidade resolver-se-iam.

“Para bem formar o character do nosso povo, para alcançar a disciplina particular e collectiva, para reavivar o sentimento da honestidade, para

¹⁰³ MINAS GERAIS, 1927, p. 1191 (Regulamento do Ensino Primário).

¹⁰⁴ GONZAGA, Aprígio de Almeida. “Conferencias”. *Revista do Ensino*, BH, n.5, p. 117-127, jul.1925.

¹⁰⁵ MARTINS, Amélia de Rezende. “Idéas geraes sobre o ensino primario em nossa terra – 1ª Conferencia”. *Revista do Ensino*, BH, n. 8, p. 219-224, out.1925.

*conseguir a moralidade no trajar das nossas meninas é preciso que o lar e a escola sejam presididos pelo Divino Crucificado.*¹⁰⁶

A frase do Presidente Antônio Carlos deixava clara a importância da religiosidade para o governo mineiro: “*Preciso salientar a verdade sabida de que a religião constitue factor maximo para a formação e o aperfeiçoamento do character individual?*”¹⁰⁷ Os princípios religiosos eram reiteradamente defendidos como meios excelentes de formação moral e disciplinar. Ainda que se pretendesse eliminar a interferência da religião no ensino, teria sido difícil para o governo do Estado planejar qualquer iniciativa que descontentasse a Igreja Católica, tamanha sua força e capacidade de interferência nas decisões políticas. Governar com a Igreja ou, no mínimo, sem provocar atritos com os católicos parecia ser uma condição de sobrevivência no poder público daquele período.

Mário Casasanta, buscando uma reconciliação com a Igreja Católica publicou na *Revista* o artigo “*A Pedagogia de Jesus Christo*”¹⁰⁸, fazendo um apelo para que as professoras imitassem o “*Mestre dos Mestres*”. Segundo ele, Jesus ensinava pelo método intuitivo, indo do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato; além disso tinha autoridade e um código moral perfeito. Falava de modo simples e gostava das crianças. Assim também deveriam as professoras amar as crianças, para suportar suas travessuras, sendo indulgentes, carinhosas e simpáticas e “*prendendo-as*” pelo hábito, ao trabalho e ao dever. Também para Guerino Casasanta: “*As lições de Christo são modelos para uma organização bellissima da escola.*”¹⁰⁹

A religiosidade era um atributo importante do professor, segundo Maria Luisa Cunha¹¹⁰. A oração purificá-lo-ia das imperfeições para que pudesse atingir os sentimentos puros da criança. Além disso, a união com a verdade divina faria com que a palavra do professor atingisse o elemento divino nos corações infantis.

¹⁰⁶ MARTINS, Amélia de Rezende. “Idéas geraes sobre o ensino primario em nossa terra – 1ª Conferencia”. *Revista do Ensino*, BH, n. 8, p. 221, out.1925.

¹⁰⁷ CARLOS, Antônio. *Revista do Ensino*, BH, n. 18, p. 359, out.1926.

¹⁰⁸ CASASANTA, Mário. “A Pedagogia de Jesus Christo” (discurso proferido pelo Inspetor Geral da Instrução como paraninfo de normalistas do 2º grau no Colégio Sagrado Coração de Jesus em dezembro de 1928). *Revista do Ensino*, BH, n.29, p.79-85, jan.1929.

¹⁰⁹ CASASANTA, Guerino. “Disciplina das consequencias”. *Revista do Ensino*, BH, n. 25, p. 12, jan.1928.

¹¹⁰ CUNHA, Maria Luisa. “Disciplina escolar – Para formar a alma da creança é preciso observá-la com sympathia. Não tema o educador, para isso, descer de sua cathedra e confabular amistosamente com seus alumnos”. *Revista do Ensino*, BH, n.18, p.364-365, out.1926.

No artigo “*Pedagogia da Obediência*”, o autor sustentava que a religião era essencial como meio de levar as crianças a compreender quando deveriam obedecer as restrições que lhe eram impostas:

“*Si a criança não tem noção religiosa, difficilmente poderá admittir que se deva submeter a restricções que a venha incommodar, na satisfação dos seus caprichos. Nesse caso, ou a Pedagogia do terror ou o relaxamento completo, a liberdade sem peias. A religião é, pois, a primeira mas efficaz e mais simples norma pedagogica.*”¹¹¹

Ciência e religião eram utilizadas como meios disciplinadores não excludentes ou contraditórios, mas, pelo contrário, que se auxiliavam mutuamente. A religião, para Lúcio José dos Santos¹¹², era a única base em que os sentimentos nobres poderiam se firmar; em outras bases, eles, quando testados, acabariam naufragando. A ciência teria grande autoridade sobre os espíritos, mas não exercia nenhuma sobre a vontade, sendo, por isso, insuficiente. Só a religião poderia encaminhar os sujeitos para seus verdadeiros destinos. Um autor francês, cujo texto foi publicado na *Revista*¹¹³, afirmava não descartar o ensino religioso da escola, embora defendesse que fosse respeitada a orientação religiosa das crianças, e que não fosse imposta aquela que seria do professor.

A associação do trabalho do professor ao do sacerdote era freqüente: abnegado, sacrificado, dedicando-se integralmente ao outro, verdadeiro apóstolo da educação. Segundo um dos editoriais¹¹⁴, o próprio movimento reformista mineiro era considerado santo. O governo estaria fazendo o máximo possível para transformar a escola severa em uma escola alegre, e os brasileiros desanimados em corajosos. Indagava, então, o que estariam fazendo os professores para melhorar o ensino em Minas Gerais, já que da parte do Estado tudo havia sido feito, esperando-se que os professores reconhecessem esse trabalho e cumprissem com a sua parte na missão educadora.

A presença de um olhar onipresente e onisciente representado pela figura de Deus ampliava o poder disciplinar da escola, para um espaço e tempo infinitos: um

¹¹¹ SANTOS, Lúcio José. “Pedagogia da obediência – A educação não deve preparar a criança para obedecer durante toda a vida, mas para reger-se a si mesma autonoma e racionalmente” (resumido por Lucio José dos Santos de um artigo de Fr. Eggersdorfer, da Rev. *Pharus*). *Revista do Ensino*, BH, n.19, p. 404, dez.1926.

¹¹² SANTOS, Lúcio José. “A mentira egoistica: o que se deve fazer para evital-a em casa e na escola”. *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p. 278-280, jul.-ago.1926.

¹¹³ “A nova organização pedagógica – Methodo geral do ensino primário” (Tradução de dois capítulos do livro de A. Lomont sobre o ensino francês). *Revista do Ensino*, BH, n. 26, p.28-45, out.1928.

¹¹⁴ “No primeiro dia de aula”. *Revista do Ensino*, BH, n. 29, p. 1-3, jan.1929.

poder invisível e inverificável. Tal poder exercido pelo outro – neste caso, por Deus – era, na verdade, um poder que o sujeito exercia sobre si mesmo. Tal recurso disciplinar dispensa a atuação de qualquer tipo de vigilância externa: torna o sujeito um observador e controlador de si mesmo e de seus próprios atos. Conhecido como *self-government* constitui-se na extensão máxima do poder disciplinar que se presentifica no próprio sujeito a ser disciplinado.

Apesar dos conflitos que, segundo alguns autores, na década de 30 iriam se acirrar entre Católicos e Liberais, o que a *Revista do Ensino* revela é uma profunda religiosidade presente não apenas no discurso, mas na própria forma de construção discursiva. Isso levava os educadores e educandos a tomarem uma postura de contrição, reflexão e auto-questionamento pelos seus atos.

A arte de interrogar

Uma das formas textuais muito presentes nos artigos da *Revista* consistia em enumerar questões para levar os leitores a se auto-avaliarem. Muitos dos exemplos aqui citados apresentavam essa mesma estrutura e objetivavam provocar uma reflexão interior, uma auto-avaliação, a partir das quais os leitores tornavam-se disciplinadores de si próprios. Essa técnica levava a uma reflexão individual e solitária, condição essencial da submissão para Foucault (1987, p.212), segundo o qual “... a solidão deve ser um instrumento positivo de reforma. Pela reflexão que suscita, e pelo remorso que não pode deixar de chegar”.

Um dos artigos da *Revista*¹¹⁵ propunha que esse modelo interrogativo fosse utilizado em classe, junto aos alunos, constituindo-se num bom recurso disciplinador, afirmando mesmo que, para ser um bom professor, era necessário ser também um bom interrogador. As formas de realização das perguntas eram importantes para o resultado que se desejasse alcançar. Elas deveriam ser claras, propostas de diferentes formas, feitas de acordo com as capacidades de cada aluno, podendo ser coletivas ou individuais. Se as perguntas poderiam ser coletivas, as respostas deveriam ser sempre individuais, o que colocava o sujeito como único responsável pelo seu discurso e

¹¹⁵ “Sobre a interrogação”. *Revista do Ensino*, BH, n.31, p. 12-16, mar.1929.

comportamento. Dever-se-ia determinar que matéria e qual o melhor momento de se utilizar a interrogação, não sobrecarregando o aluno e tornando a aula cansativa, cuidando-se para ordenar a apresentação das perguntas e evitar a prolixidade. A postura do professor também era posta como essencial para se alcançar bons resultados, devendo ter paciência, esperar as respostas dos alunos e não adiantá-las apressadamente. O professor seria o ator principal num elenco em que os alunos fariam parte realizando, dessa forma, uma Escola Ativa.

O uso da interrogação era identificado ora a uma peça da máquina escolar com uma função própria, ora ao trabalho de sementeira, devendo lançar uma boa semente. A interrogação auxiliaria o professor a “*penetrar*” e melhor avaliar a inteligência e os esforços de seus alunos, auxiliaria na disciplina e no controle da atenção do aluno, quebrando a monotonia da aula e produzindo um estreitamento das relações entre professor e alunos.

Quanto aos alunos, estes teriam satisfeita, através do exercício das interrogações, sua sede de exercitar-se, teriam despertada a curiosidade, aprendendo a organizar o pensamento, o raciocínio, a fala e a sua expressão, consolidando o que foi estudado. Além disso, o processo de interrogação “*educa-lhes a vontade, obrigando-as a escutar outra pessoa, e penetrar no pensamento alheio*”.

O auto-inquérito desenvolvia nos alunos uma função primordial para o estabelecimento de uma sociedade civilizada: a auto-avaliação e auto-controle. Era a possibilidade de uma disciplina que já não era exterior ao sujeito, mas estava internalizada em si próprio. A vigilância passa a ocorrer também do sujeito para consigo mesmo, dispensando mecanismos exteriores de controle, constituindo-se no ápice do processo disciplinar.

3.2 - Das leituras incendiárias às leituras edificantes

Em ambas as Reformas do ensino¹¹⁶, o ensino entre os alunos do curso primário deveria desenvolver o gosto pelas boas leituras. Francisco Campos afirmava: “A

¹¹⁶ No Regulamento de 1924 havia uma ressalva de que as leituras não deveriam se tornar o único meio recreativo dos alunos, impedindo-lhes a realização de exercícios físicos.

*orientação educativa, essencial á escola, há de fazer que os alumnos saibam utilizar-se da boa leitura, considerando a outra como veneno intellectual. A boa leitura, instrue, moraliza, diverte.”*¹¹⁷ As aulas de Língua Pátria na escola teriam como objetivo supremo levar o aluno a freqüentar a biblioteca como um “*Templo da Paz*”, onde “*ahi formará o alumno a sua vida intellectual, fazendo leitura diaria como verdadeira refeição para seus espirito, augmentando dia a dia, por meio dos livros, o valor de sua intelligencia, podendo subir sozinho, si não tiver apoio, os degraus da escala social...”*¹¹⁸

A criação de bibliotecas populares de fácil acesso e convidativas seriam, para Alceu de Souza Novaes¹¹⁹, uma forma de manter uma educação pós-escolar para os trabalhadores pobres que não tinham muitas formas de ocupar-se nos momento de ócio. Com um salário mingüado, sem condições de freqüentar o teatro ou o cinema, sua única saída seriam as tabernas e os botequins, que os introduziam no vício da bebida. Com as bibliotecas, esse problema seria solucionado, principalmente, se os freqüentadores tivessem permissão para levarem os livros para casa. Esta seria uma obra em prol das famílias pobres, capaz de regenerar lares abandonados.

As bibliotecas populares permitiriam um direcionamento das leituras a serem feitas indicando bons livros, nacionalistas, edificantes, que tivessem um ideal, “*instruindo o espirito e formando o coração dos leitores*”. Evitar-se-ia assim o perigo da deformação do caráter nacional daqueles que, não tendo acesso a uma boa leitura, acabavam se servindo de almanaques, panfletos “*incendiários*” e até mesmo publicações imorais. A leitura seria importante, entretanto, não qualquer leitura: “*Porque, francamente, para ler almanacks ou as Simplicidades de Bertholdinho e a Despedida de João Brandão, não valia a pena esse esforço de quatro annos de ensino primario...”* Aqui, novamente presente, o perigo de instruir sem educar.

A aprendizagem da leitura poderia levar ao interesse por publicações consideradas perigosas. Oferecida a instrução, dever-se-ia encontrar meios de educar, disciplinando o aluno, encaminhando-o, dirigindo-o, guiando-o para as leituras edificantes. Somente assim estar-se-ia afastando o perigo da subversão e da desordem.

¹¹⁷ MINAS GERAIS, 1927, p. 1569 (Exposição de motivos do Programa do Ensino Primário).

¹¹⁸ MINAS GERAIS, 1927, p. 1583 (Programa do Ensino Primário).

¹¹⁹ NOVAES, Alceu de Souza. “Bibliothecas Populares”. *Revista do Ensino*, BH, n. 3, p.67-68, mai.1925.

Segundo o Regulamento de 1927, a biblioteca dos grupos escolares de uso dos professores e alunos seria composta de livros aprovados pelo Conselho Superior de Instrução ou aqueles que fossem doados por particulares. Todas as obras deveriam ser examinadas pelo diretor antes de chegarem à biblioteca, tendo ele plenos poderes para recusar aquelas que julgasse inconvenientes ou impróprias. Publicações tidas como imorais, ou que relatassem roubos, assassinatos, aventuras de detetives, etc., encontradas em poder dos alunos deveriam ser confiscadas, destruídas, e o caso deveria ser levado ao conhecimento dos pais. A matéria Noções de Coisas, posta no Programa do Ensino Primário, sugeria a leitura de biografias de indivíduos do tipo *self-made-man*, ou seja, que tivessem crescido através do trabalho.

Firmino Costa, numa aula de Metodologia de Língua Portuguesa¹²⁰ atestava a importância da biblioteca, propondo um professor que se especializasse em utilizá-la como meio educativo. A leitura metódica seria uma fonte permanente de auto-educação, promovendo a “*alimentação do espírito, elevação do nível social*” e emancipando a inteligência.

“*Os livros para nossas crianças*”¹²¹ era um artigo que discutia também a importância de se oferecer livros educativos de leitura simples, adequados à idade e ao sexo das crianças: os interesses das meninas seriam mais estáticos, enquanto o dos meninos mais dinâmicos. Segundo Eduardo Frieiro, se as crianças não gostavam de ler era porque os autores que escreviam tais livros tornavam a infância sem inocência e sem graça: “*Os petizes saboreiam as peripecias de um conto quasi tanto como as doçuras de bombom. Conceder-lhes um caramelo é facil. Um pouco mais difficil é o brindal-as com uma bonita historieta*”¹²². Os bons autores conseguiriam excitar a imaginação infantil, transmitindo-lhe não somente conhecimentos, mas também um pouco de bondade.

No Congresso de Instrução Primária, houve divergências quanto à adequação dos livros adotados nas escolas¹²³. Eles seriam inadequados para o ensino apresentando: pobreza de vocabulário, dificuldades para a compreensão por parte das crianças, falta de atrativos, sendo incapazes de desenvolver a inteligência, a memória e a imaginação

¹²⁰ COSTA, Firmino. “Methodologia de Lingua Portuguesa”, (Curso de Aperfeiçoamento para assistentes technicos do ensino). *Revista do Ensino*, BH, n.35, p.103-112, jul.1929.

¹²¹ “Os livros para nossas crianças”. *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p. 308-311, jul-ago.1926.

¹²² FRIEIRO, Eduardo. “O problema do grande entre os pequenos”. *Revista do Ensino*, BH, n.14, p.151, mai.1926.

¹²³ “Apparelhamento escolar – These 4^ª”. *Revista do Ensino*, BH, n. 22, p. 489, ago-set.1927.

delas. Os membros do Conselho Superior de Instrução Pública entretanto, enviaram um abaixo-assinado afirmando não concordarem com as conclusões retiradas. Segundo eles, haviam sido feitas duas consultas na forma de plebiscito entre os professores primários, e poucos teriam sido os compêndios criticados e abolidos.

Outras teses foram discutidas a respeito dos assuntos a serem tratados pelos livros infantis: se deveriam limitar-se a acontecimentos reais ou utilizarem a fantasia, e se os personagens principais deveriam ser crianças, adultos ou animais. Concluiu-se que os livros deveriam utilizar a imaginação, a fantasia, o heróico e o sobrenatural, sendo estes naturais às crianças, enquanto a realidade seria para elas, enfadonha e monótona. Além disso, a religiosidade também deveria fazer parte dos livros infantis: “*A figura incomparavel de Jesus Christo exerce uma seducção irresistivel sobre o espirito das creanças. Devem, por isso, os livros escolares versar scenas da vida, milagres, pregações de Jesus*”¹²⁴. Quanto aos personagens, chegou-se à conclusão de que as crianças não gostavam de histórias com outras crianças e, por isso, os livros infantis deveriam centrar-se em personagens adultos e animais, com histórias heróicas.

A preocupação com as leituras não se limitava aos alunos, atingia também os professores. A atualização deles deveria ser feita através de leituras através das quais, tomariam conhecimento da Psicologia da criança, da Pedologia e da Didática. Desta forma, o professor estaria se adaptando à Reforma do ensino mineira¹²⁵.

Na reestruturação sofrida pela *Revista*, a partir de 1928, notamos que os textos ficaram mais extensos - ao leitor agora não bastava “passar os olhos” pela *Revista*: os títulos menores não revelavam de pronto o tema que só uma leitura mais atenta identificava - mais abrangentes e menos receituários¹²⁶, o que não significa que os textos ainda fossem muito prescritivos da ação do professor. Havia uma nítida preocupação de estar colocando os leitores à par das novidades acerca do ensino, resumindo conferências, livros, discutindo os novos métodos educacionais (os testes

¹²⁴ “Apparelhamento escolar – These 6^a & These 7^a”. *Revista do Ensino*, BH, n. 22, p. 490, ago-set.1927.

¹²⁵ MENEGALE, J. Guimarães. “A adaptação do professor mineiro á reforma do ensino primario”. *Revista do Ensino*, BH, n. 25, p. 16-18, jan.1928, e “Preparaee vossas lições”, *Revista do Ensino*, BH, n.27, p. 1-3, nov.1928.

¹²⁶ Alguns títulos ainda traziam receituários para o professor: COSTA, Maria Moreira da. “Como suscitar em vossos alunos o amor à leitura?”. *Revista do Ensino*, BH, n.45, p.67, mai.1930 ou D’AVILA, Maria da Glória. “Para que as crianças falem”. *Revista do Ensino*, BH, n. 48, p. 86, ago.1930. Ainda que os títulos contendo fórmulas a serem seguidas pelos professores não sejam tão abundantes como na primeira fase, os textos, de uma maneira geral, seguiam a mesma tônica: ensinar o professor como dar aulas interessantes, a melhorar seu comportamento em classe e chamá-lo à responsabilidade pelo seu trabalho.

psicológicos, os projetos pedagógicos, etc.), buscando ensinar sua utilização e, principalmente, sua importância. Eram publicados também alguns resumos feitos por alunas da Escola de Aperfeiçoamento de aulas ministradas na Escola.

Tal mudança poderia estar vinculada a uma tentativa de tornar os professores mineiros um público leitor, não somente de pequenos textos, mas de livros e artigos mais elaborados. Os textos maiores exigiam uma leitura aprofundada e poderiam ser uma tentativa de habituar tais professores à leitura de livros - já que o bom professor, de acordo com a *Revista*, deveria se informar e se atualizar, através dos novos livros de Psicologia e Educação, o que não lhes era habitual, na avaliação do governo mineiro. Um dos editoriais¹²⁷ afirmava que os professores mandavam os alunos lerem, mas eles próprios, liam pouco – uma “*aberração*”, de acordo com o texto. O professor deveria ler não muitos livros, mas poucos e com profundidade. O Regulamento Francisco Campos instituía como dever dos professores:

*“11º observar o dia de leitura, ás quintas-feiras, reunindo-se na bibliotheca do grupo ou na sala que for designada, dedicando, no minimo, duas horas, a leituras, particularmente relativas a methodos de ensino, e outras materias indispensaveis á cultura magisterial.”*¹²⁸

As quintas-feiras, dia de recesso escolar, ficava reservada para a leitura dos professores, a qual deveria ser realizada na escola – o que facilitaria a vigilância – tendo até mesmo um tempo mínimo de duração estipulado, de duas horas.

No período entre setembro de 1928 e julho de 1930¹²⁹ foram enviados 473.263 livros escolares. Não sabemos se tais livros eram destinados à biblioteca ou para uso didático na sala de aula.

Uma das instituições escolares criadas pelo Regulamento foram os “*Clubs de leitura*” que eram organizados entre os alunos de terceiro e quarto ano. Os objetivos eram: estimular a leitura de bons livros, estimular a leitura em voz alta e a audição “*inteligente*” dos que a assistissem, desenvolver a expressão oral e o entendimento das leituras, aumentar a biblioteca escolar – com os esforços de seus próprios membros – e zelar pelos livros escolares, conservando-os e encadernando.

¹²⁷ “Ler, Ler!”. *Revista do Ensino*, BH, n.44, p. 1-3, abr.1930.

¹²⁸ MINAS GERAIS, 1927, p. 1260 (Regulamento do Ensino Primário).

¹²⁹ “Educação Publica”. *Revista do Ensino*, BH, n. 47, p. 4-28, jul.1930.

A organização do clube, assim como outras organizações propostas pelo Regulamento do Ensino em 1927, deveria assemelhar-se à uma República, em que a diretoria eleita pelos membros compunha-se dos próprios alunos. Aos professores, caberia estimular as atividades, encorajando e dando sugestões, sem interferir em sua organização. O clube ficaria incumbido de selecionar cinco livros, segundo as sugestões de seus membros, que deveriam ser lidos pelos alunos de cada classe antes do final do ano letivo. Após terem sido lidos por todos os componentes do clube, um desses livros seria selecionado para ser adotado como livro do quarto ano. Tal escolha, entretanto, não garantia a sua utilização logo de imediato, mas passaria por uma análise de professores e técnicos do Ensino Primário e, então, seria levada à consideração do Conselho Superior de Instrução.

Não somente o conteúdo das leituras consistia numa preocupação, pois o posicionamento do aluno e a forma de lidar com o livro estavam prescritos no Programa do Ensino Primário de 1927. O professor deveria ensinar o aluno a segurar o livro, passá-lo a outros e encontrar as páginas, evitando que os seguintes hábitos fossem adquiridos:

- a) *“aproximar demasiadamente o livro dos olhos;*
- b) *mover a cabeça, em vez dos olhos, para seguir a leitura;*
- c) *apontar no livro com o dedo ou com o lapis;*
- d) *manter posição incorrecta do corpo;*
- e) *marcar o rytmo da leitura com a cabeça ou o tronco;*
- f) *repetir a palavra que precede a pontuação, para dar a entonação indicada por aquella;*
- g) *ler á meia voz ou mover os labios; quando lê silenciosamente;*
- h) *repetir syllabas ou gaguejar;*
- i) *humedecer o dedo com a saliva, para voltar a folha”¹³⁰*

Disciplinar o aluno através da leitura se dava não somente com a delimitação dos textos que poderiam ou não ser lidos, mas também envolvia todo um posicionamento corporal determinado pela constituição física e por práticas higiênicas, que não podiam ser abandonadas. A leitura era não somente uma oportunidade de se desenvolver moralmente, incutindo noções de respeito, valores, mas também desenvolver bons hábitos com relação à postura e à corporeidade dos alunos. Vidal (1995), ao tratar da prática de leitura entre alunas do Curso Normal no Rio de Janeiro, atesta a importância da corporeidade na realização dessa prática:

“Ler associava-se ao estudo. Nesse sentido, tornava-se uma prática que necessitava do corpo, como um todo para sua realização. Além do cuidado com a vista, o leitor precisava manter uma boa alimentação e o bom estado dos dentes, sob pena de contrair doenças e comprometer o aproveitamento da leitura e do estudo. À saúde do corpo, acrescia-se a saúde do ambiente. Luz, temperatura, umidade, vestuário, instalações e material deveriam ser regulados, evitando desperdícios devido à má condução das atividades.” (Vidal,1995, p. 189)

A leitura configurava-se como um momento para a educação do corpo e da mente. A aproximação com o livro deveria ser valorizada e estimulada, orientando-se a forma correta de utilizá-lo, e os usos permitidos desta leitura. A postura do leitor deveria ser produtiva, sendo capaz de ler numa boa velocidade, sem gaguejar ou repetir sílabas de forma a não prejudicar o entendimento do texto lido. Além disso, manter uma atitude ereta, firme, um olhar determinado, uma leitura silenciosa e tranqüila denotavam a aquisição de uma disciplina inscrita no próprio corpo, adquirida também com e durante as leituras “*edificantes*”.

3.3 – “A criança é como passarinho: precisa cantar”

A expressão acima, da professora Branca de Carvalho Vasconcellos, ilustra a importância do canto no Ensino Primário, apresentando vantagens tanto de ordem fisiológica, quanto moral, sendo uma matéria obrigatória nos programas do Ensino Primário e Normal¹³¹ da década de vinte. No Regulamento de 1924, determinava-se que as aulas de canto fossem de preferência ao ar livre e que os alunos que tivessem as melhores vozes melhores fossem selecionados para comporem um grupo à parte (esta última recomendação não constava da Reforma Francisco Campos). Previa-se a elaboração de um Hinário¹³², com cantos patrióticos escolhidos e aprovados pelo Conselho Superior para serem distribuídos a todas as escolas públicas e particulares do Estado.

¹³⁰ MINAS GERAIS, 1927, p.1571 (Programa do ensino primário).

¹³¹ No curso Normal, além do canto, havia a disciplina de música, na qual se ensinava Teoria Musical.

¹³² Branca de Carvalho Vasconcellos afirmava que o governo Mello Vianna, além de editar um repertório de hinos para que fossem cantados nas escolas, teria ministrado aos professores um curso de como deveria ser realizado o ensino de canto, objetivando uniformizar os processos de ensino.

“O fim do ensino do canto é formar a voz e o ouvido das crianças, bem como cultivar os seus sentimentos cívicos por meio dos hinos patrióticos” segundo o Programa do Ensino Primário de 1927. De acordo com esse objetivo, o ensino de canto, que no Programa de 1925, incluía canções populares; no Programa de 1927, restringia-se a canções patrióticas que, do primeiro ao último ano do curso primário, limitavam-se ao Hino Nacional e ao Hino à Bandeira. No Museu Escolar, proposto por Francisco Campos, eram sugeridos alguns materiais que comporiam a área relativa ao canto: hinário escolar; diapasão; retrato de Francisco Manoel da Silva (autor do Hino Nacional), de Carlos Gomes e outros compositores brasileiros ou estrangeiros.

Os benefícios do canto eram inúmeros para Branca de Carvalho Vasconcellos¹³³, desenvolvendo a memória auditiva, o senso rítmico, auxiliando na formação do caráter, da inteligência e do sentimento. Reunindo as vozes numa canção, as crianças esqueceriam as desigualdades sociais e se irmanariam num mesmo afeto e ideal. O canto, ainda, as aliviaria da tarefa do estudo fazendo penetrar-lhes na alma conhecimentos, ideais, entusiasmo e patriotismo que as próprias crianças se encarregariam de levar também para seus lares: “*Quanta idéia aproveitável, quanto conceito educativo, quanto sentimento grande e elevado deante do qual a criança permaneceria fria e indiferente e que, entretanto, penetram accentuadamente na sua alma por meio da musica?*”¹³⁴

O canto auxiliaria na disciplina infantil não somente por incutir determinados valores, mas ainda porque, segundo Branca, ele abrandaria e melhoraria temperamentos indóceis e irracíveis, sendo mais eficaz que repreensões, advertências ou outras penalidades.

O ensino de canto não poderia ser enfadonho ou cansativo, mas sempre de alegria, descanso e recreação. Apesar disso, não somente músicas alegres, dançantes e sonoras deveriam ter lugar na escola. A música alegre teria seu valor por animar a escola, renovar o sangue, mas a música triste, por sua vez, também seria importante por tocar o coração, corrigir os costumes, provocar o raciocínio e educar. Uma e outra deveriam ter igual aproveitamento na escola. Algumas canções, entretanto, deveriam ser

¹³³ VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. “O canto nas escolas”. *Revista do Ensino*, BH, n. 12, p. 90-91, mar.1926 & VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. “O canto nas escolas”. *Revista do Ensino*, BH, n.13, p. 130-133, abr.1926.

¹³⁴ VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. “O canto nas escolas”. *Revista do Ensino*, BH, n.14, p.184, mai.1926.

evitadas no ambiente escolar por macularem a candura e perturbarem a simplicidade da infância. Seriam elas danças modernas com ritmos exóticos, ou com “*críticas a palavras e costumes*”, assim como músicas e danças mundanas. A música deveria sempre despertar emoções puras e sentimentos elevados.

O artigo “*A musica na escola*” também salientava a importância do canto, afirmando que ele oferecia inúmeras vantagens sem nenhuma inconveniência. A música diminuiria as angústias e o sofrimento, expurgando sentimentos ruins, auxiliando na memorização de episódios exemplares, eliminando a ociosidade e afastando, conseqüentemente, o vício e as paixões, enobrecendo a alma e contribuindo para a fraternidade entre os homens. A música teria, ainda, uma função profilática, afastando grande diversidade de moléstias humanas. Seu papel disciplinar era assim descrito:

*“... o cantor habitua-se a interpretar a sua parte, ouvindo ao mesmo tempo as outras que são diferentes entre si, alcançando assim um dominio e uma consciencia propria, como tambem um respeito para com os companheiros. (...) Aprende a esperar e a intervir na ocasião determinada, a submeter-se a uma direcção, sem detrimento de sua dignidade, de seu amor proprio e de seu orgulho. Abate e exalta o individualismo, isto é, equilibra as funcções de sua individualidade, aparelhando-a para não ser demasiadamente passiva, nem excessivamente activa na vida social.”*¹³⁵

O canto, portanto, identificado como uma necessidade inerente à infância era uma das formas de se utilizar as características infantis de forma disciplinadora. Que a criança, então, cantasse na escola e, de preferência, canções que lhe desenvolvessem a moral, o civismo, a religiosidade, os bons sentimentos, o respeito ao outro, o controle de si mesma. A necessidade de cantar, para a criança, era intimamente associada à necessidade de educar, para a escola.

3.4 – Educação e Instrução Moral e Cívica na escola primária mineira

Logo no início do seu governo, Antônio Carlos reiterava a importância da formação moral do indivíduo: “*Qualquer que seja o aperfeiçoamento que se consiga na*

¹³⁵ “A musica na escola” (Da Revista *El Monitor de La Educacion Comun*, de Buenos Aires). *Revista do Ensino*, BH, n. 9, p. 230, dez.1925.

disseminação do ensino primario, o esforço sera incompleto si não se adoptar, como objectivo principal na escola, a formação do caracter da mocidade.”¹³⁶

No Programa do Ensino Primário de 1925 a Educação Moral e a Cívica estavam associadas ao ensino de urbanidade nas escolas, recomendando-se que não se limitassem aos horários reservados no Programa, mas que fossem tratadas em todas as outras matérias oferecidas. Eram muitos os fatores a serem trabalhados e desenvolvidos nos alunos como o amor à Pátria, a religiosidade, o respeito ao outro, fraternidade, obediência aos pais, o horror à mentira, delicadeza no trato social (principalmente com relação às mulheres e pessoas idosas), respeito aos mestres, repugnância aos jogos de azar e aos vícios, boas maneiras, repúdio à cobiça e ao furto, ressaltando-se o trabalho como fonte de prosperidade. O Regulamento dispunha também sobre os estatutos da Liga da Bondade, que não mais aparece na Reforma Francisco Campos.

A Liga da Bondade era composta de alunos que poderiam ser de escolas diferentes e teria duas diretorias (uma de meninos e outra de meninas), devendo ser eleita pela maioria de votos, sendo o “*diretor-gerente*” um adulto também eleito pelos alunos. Os sócios da Liga eram contribuintes: os que pagassem uma taxa mensal de \$100 e beneméritos, os que praticassem algum ato de reconhecido valor moral ou que doassem à Liga uma quantia superior a 10\$000, dinheiro que seria gasto com donativos aos alunos mercedores e pobres, ou a outras crianças necessitadas. Os alunos que mais se destacassem, segundo avaliação da Diretoria, poderiam até mesmo ter seus retratos dispostos no salão de reuniões da Liga. O objetivo desta consistia em:

*“... desenvolver no espirito da criança o amor da bondade para tudo que vive, ensinar-lhe o horror da violencia e da mentira, a belleza da misericordia e, ao mesmo tempo, todas as virtudes que formam o caracter, tendo por temma – bondade, justiça e piedade – para com toda creatura viva, inoffensiva, humana ou animal.”*¹³⁷

No Congresso de Instrução Primária foram discutidas que a História, a Geografia, Ciências Naturais, línguas, os movimentos rítmicos, trabalhos de modelagem e o Canto eram matérias que poderiam auxiliar a Educação Moral e Cívica¹³⁸. A primeira das teses dispunha que, desde o jardim de infância, deveriam se incutir nas crianças:

¹³⁶ CARLOS, Antônio. *Revista do Ensino*, BH, n.18, p. 363, out.1926.

¹³⁷ MINAS GERAIS, 1924, p. 21 (Regulamento do Ensino Primário).

- “a) crença em Deus; própria (pudor) e á alheia e á propriedade alheia;*
- b) obediencia aos paes e aos mestres;*
- c) a amizade aos irmãos e collegas;*
- d) a amizade e a doçura para com os creados;*
- e) a piedade para com os animaes;*
- f) o horror á crueldade;*
- g) a disciplina.”¹³⁹*

No Programa das Escolas Primárias de 1927, o ensino de Moral seria subdivido em Instrução Moral e Educação Moral. A primeira seria uma matéria como qualquer outra do programa escolar com horário e conteúdo próprios, a segunda seria o fim a que todo o trabalho escolar objetivaria alcançar: a formação de um sujeito moralmente educado. O ensino de Instrução Moral seria dado, no conteúdo escolar, distribuídos em centros de interesse:

No primeiro ano os centros de interesses seriam três cartões de deveres:

- Ama e respeita a seu pai e sua mãe;
- Conhece o teu dever e cumpre-o;
- Toda despesa com a higiene é uma economia.

No segundo ano, o ensino se daria no primeiro semestre por meio de reclames escolares, divididos em série azul e série verde, cada uma delas com 10 reclames. Os dois reclames abaixo são exemplos da série azul:

- *“Viver para a Patria, ou, si for preciso, morrer pela Patria.”*
- *“A felicidade da vida está no trabalho livremente aceito como um dever.”*

Como exemplos da série verde:

- *“Sê assignante de um bom jornal, porque com isso lucrarás muito.”*
- *“Não deixes para amanhã o que podes fazer hoje.”*

No segundo semestre, seriam utilizados provérbios e quadras tais como:

- *“Remenda o panno, durar-te-á outro ano.”*
- *“Deus ajuda a quem trabalha.”*
- *“Madruga e verás, trabalha e terás.”*

No terceiro ano, os alunos deveriam possuir cadernos para anotar as máximas e pensamentos, tais como:

¹³⁸ “Educação moral e civica – These 4^ª”. *Revista do Ensino*, BH, n. 22, p. 493-494, ago-set.1927.

¹³⁹ “Educação moral e civica – These 1^ª”. *Revista do Ensino*, BH, n. 22, p. 492, ago-set.1927.

- “*Uma vida ociosa é uma morte antecipada*” Goethe.

- “*A instrução é a riqueza dos pobres.*”

No quarto ano, biografias de homens eminentes, atos heróicos, histórias das descobertas que denotassem energia, perseverança, paciência, coragem, vontade vigorosa deveriam ser utilizados como conteúdos para as aulas de Instrução Moral.

A *Revista do Ensino*, em sua primeira fase, trazia diversas biografias de pessoas ilustres, privilegiando aqueles que haviam se destacado dentro do Estado: mestres mineiros, o fundador da imprensa em Minas, Tomás Gonzaga, Cláudio Manoel da Costa, Marília de Dirceu, Maria Leopoldina, Tiradentes. Um pouco da história de vida desses cidadãos era contada assim como sua importância para o Estado e o País. No período posterior, as biografias deixaram de ser editadas. No Programa de 1925, o ensino de História na escola primária era enfatizado como uma forma de mostrar a biografia de grandes homens, utilizando-se de historietas que despertassem os alunos para o valor desses homens, enquanto um modelo de moralidade.

De acordo com J. Guimarães Menegale¹⁴⁰ haveria uma evolução moral dada pela natureza, e a educação deveria evitar que essa evolução saísse da direção a ser seguida. A personalidade da criança não deveria ser reprimida, mas redirecionada. Dessa forma o orgulho, a obstinação assim como outras características que porventura a criança viesse a apresentar, deveriam ser canalizadas para o bem.

O trabalho manual também era constantemente citado como recurso na formação moral dos alunos e até mesmo para a formação cívica. Segundo Aprígio Gonzaga¹⁴¹, o trabalho auxiliaria na formação de bons hábitos como o método, a ordem e a economia, que não são formados somente através de palavras. A instrução deveria ser oferecida conjuntamente com o trabalho, fazendo a criança crescer com harmonia, em inteligência e força. José Ribeiro Escobar¹⁴² reafirmava a importância do trabalho manual para a formação do indivíduo. O hábito era essencial para a formação moral, devendo ser reforçados os hábitos bons e aperfeiçoadores, substituídas as tendências más pelas boas,

¹⁴⁰ MENEGALE, J. Guimarães. “Problemas de educação moral: sobre se devemos substituir ou aproveitar a personalidade moral do homem”. *Revista do Ensino*, BH, n. 20, p. 421-423, abr.1927.

¹⁴¹ GONZAGA, Aprígio. “Ensino Profissional – O Civismo e o Trabalho Manual”. *Revista do Ensino*, BH, n.7, p. 182-184, set.1925.

¹⁴² ESCOBAR, José Ribeiro. “Metodologia – Aprendizado Educativo – Os Tropheus Escolares”. *Revista do Ensino*, BH, n. 8, p. 213-217, out.1925.

provocando um “*endurecimento psicologico*”, levando tais ações a tornarem-se permanentes.

Retiradas do caderno de uma professora, eram sugeridos alguns problemas sobre propriedade que deveriam fazer parte do ensino de Instrução Moral¹⁴³. Os problemas, bem próximos da realidade das crianças, consistiam em pessoas que encontravam ou recebiam, por engano, algo que não lhes pertencia, e as perguntas referiam-se ao que deveria ser feito em cada caso. Outras perguntas eram porque não se deveria pegar aquilo que não lhes pertencia e se gostariam que pegassem suas coisas.

A. Lomont¹⁴⁴, autor francês, considerava a educação moral mais importante que a física e intelectual, sendo a educação do ensino primária voltada para a educação do caráter. O autor sustentava também a maior importância da educação em detrimento da instrução.

Em 1926, a *Revista* apresentava alguns testes¹⁴⁵ capazes de mensurar as qualidades morais das crianças. Apresentava também, uma crítica à expansão dos testes de inteligência, afirmando que essa de nada serviria se não fosse aplicada a boas ações. O objetivo dos testes apresentados consistia em identificar se as crianças seriam capazes de discernir a gravidade de ações ruins. Para isso, fazia-se anteriormente um julgamento dessa gravidade entre adultos e, posteriormente, aplicava-se o teste às crianças. O teste consistia em frases escritas, contendo algumas histórias; pedia-se à criança que as organizasse segundo uma ordem crescente de gravidade. Tais histórias eram organizadas em três assuntos: mentiras, atos de crueldade e furto. As respostas esperadas eram fornecidas, de forma que qualquer pessoa pudesse aplicar o teste sem dificuldades.

Um artigo intitulado “*Instrução Moral*”¹⁴⁶ trazia três pequenos sub-artigos intitulados: *Disputa entre irmãos*; *O domínio de si mesmo* e *O sangue-frio*, nos quais apresentava-se uma pequena história fazendo reflexões e concluindo com algumas proposições que poderiam ser observadas de maneira prática. Na primeira história concluía-se pelo dever de evitar a cólera não agindo de forma precipitada, mas sempre

¹⁴³ “Instrução Moral – Problemas sobre a propriedade” (Do caderno de uma professora). *Revista do Ensino*, BH, n. 29, p. 33-34, jan.1929.

¹⁴⁴ “A nova orientação pedagógica – Methodo geral do ensino primário” (Tradução de dois capítulos do livro de A. Lomont sobre o ensino francês). *Revista do Ensino*, BH, n. 26, p. 28-45, out.1928.

¹⁴⁵ “Os tests applicados ao julgamento das qualidades moraes – Os recentes trabalhos sobre o assunto”. *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p. 250-251, jul-ago.1926.

¹⁴⁶ “Instrução Moral”. *Revista do Ensino*, BH, n. 31, p.52-56, mar.1929.

medindo as conseqüências dos atos. *O domínio de si mesmo* tratava dos efeitos nefastos da impulsividade, daqueles que agem sem refletir, reforçando a importância do auto-domínio, do controle das paixões e de disciplinar os impulsos. Possuir sangue-frio fazia com que se mantivesse o domínio de si mesmo nas adversidades, agindo de forma a evitar acidentes e podendo prestar socorro às pessoas em perigo. Não agir de forma irrefletida e impulsiva seria o primeiro princípio para adquirir sangue-frio; mas a instrução era também citada como uma forma de minimizar a ignorância e erradicar as supertições, sendo o superticioso aquele que teria medo de tudo.

Um outro artigo afirmava que ter saúde era não somente uma felicidade, uma sorte, mas também um dever. A saúde era felicidade porque se equipararia a um capital que dá forças para o trabalho útil, trazendo felicidade para si mesmo e para os outros. Ter saúde também dependia de sorte, já que não se poderia controlar a hereditariedade:

*“Um nasceu com bôa indole, outro com má indole. Este é o filho do alcoolico, aquelle, do epileptico, e os seus foram condemnados á demencia. Outro ainda é filho de paes tuberculosos; e, desde a nascença, recearam pela sua vida. Outro soffreu um accidente grave; outro foi mutilado na guerra...”*¹⁴⁷

Apesar de estar condicionada à sorte, não somente era possível modificar este destino, como também se tratava de um dever moral. Conhecer e observar as regras de higiene e asseio eram deveres do homem, e ainda mais das mulheres, para manter a sua saúde. Alguns dos perigos ao se lidar com a doença consistiam em: não admiti-la - não lhe dando os devidos cuidados e facilitando sua transmissão - chamar sonâmbulos e feiticeiros para tratá-la, utilizar receitas velhas e comprar remédios através de propagandas. Eram defendidos a importância do banho, da água, da roupa branca e sem manchas para a conservação da saúde. A pureza e a limpeza do asseio estavam associadas aos sentimentos e idéias também puras.

Havia uma ligação entre a constituição física do sujeito e sua moralidade atestada por Victoria C. de Mendonça¹⁴⁸ que qualificava a Educação Física como necessária ao desenvolvimento harmônico do indivíduo, que cresceria bem física e espiritualmente. O robustecimento e a força física eram constantemente atreladas a um sinal de espírito e moral também fortalecidos.

¹⁴⁷ “Instrução Moral e Cívica-Ter um corpo são” (Adaptação). *Revista do Ensino*, BH, n. 31, p. 71, mar.1929.

¹⁴⁸ MENDONÇA, Victoria C. de. “As vantagens da educação physica no desenvolvimento moral das crianças”. *Revista do Ensino*, BH, n.40, p. 69-71, dez.1929.

O desenvolvimento de um sentimento patriótico e nacionalista era essencial à formação do sujeito disciplinado. O ensino dos deveres cívicos no Regulamento de 1924 estava associado ao de Moral e Urbanidade, embora em outras matérias, como a Língua Pátria, a História e a Geografia, o desenvolvimento do civismo não fosse desconsiderado.

De acordo com o Programa do Ensino Primário de 1927, a Educação Moral formaria o homem; e a Educação Cívica, o cidadão. A Instrução Moral estaria voltada para a compreensão dos deveres sociais; e a Instrução Cívica, para a dos deveres patrióticos. A Instrução Cívica fazia parte do programa escolar como uma matéria do terceiro e quarto anos primários. Os conteúdos a serem trabalhados no terceiro ano seriam: a Bandeira Nacional, Pátria e patriotismo, autoridades locais, cidade, município, comarca e federação escolar; a Câmara Municipal, a polícia, o júri, o grupo escolar, a eleição e normas cívicas. No primeiro semestre do quarto ano seria estudada a organização política do Estado de Minas Gerais; e, no segundo, a organização da República do Brasil.

O patriotismo constituir-se-ia como o fim da instrução cívica a ser ensinada na escola. As normas cívicas retiradas do próprio Programa podem nos auxiliar a entender o que era compreendido como patriotismo:

- 1- *“Amar o Brasil de todo o coração, considerando sagrado o nome da Pátria.*
- 2- *Saudar a Bandeira Nacional, quando passar junto della.*
- 3- *Ouvir de pé e sem chapéu o Hymno Nacional e aprender a cantal-o.*
- 4- *Conhecer a organização política da Republica e do Estado.*
- 5- *Comparecer ás festas civicas e ás festas escolares*
- 6- *Traçar o mappa do Brasil com a sua divisão politica.*
- 7- *Exercer com civismo os seus direitos de eleitor.*
- 8- *Estudar frequentemente a historia do Brasil.*
- 9- *Interessar-se pelo progresso de sua cidade e municipio.*
- 10- *Inscrever-se como socio da caixa escolar e irmão da Casa da Misericórdia.”*

Tais normas foram apresentadas por Firmino Costa no Congresso de Instrução Primária. De acordo com as normas cívicas, podemos perceber uma sacralização da Pátria: considerar sagrado o nome da Pátria, saudar a Bandeira, ouvir de pé e sem chapéu o Hino Nacional são rituais religiosos aqui transportados para os símbolos nacionais. Um poema deixava claro, no seu último verso, a ligação entre o símbolo da nação e o seu valor religioso:

*“Salve, pendão auriverde,
Pallio augusto e sacrosanto!
Musa, que inspiras o canto
Do meu amor infantil!
Salve, emblema idolatrado!
Salve, bandeira bemdita!
A’ tua sombra palpita
O coração do Brasil!...”*¹⁴⁹

Também na *Revista do Ensino* um artigo, traduzido e adaptado, conciliava o ensino de Língua Pátria ao de Civismo, objetivando ensinar o aluno a se exprimir com clareza e desenvolver “bons sentimentos”. O exercício proposto consistia em quadros para que o aluno compusesse pequenas histórias a partir de uma das questões apresentadas. O autor ainda ilustrava o texto mostrando algumas das composições que poderiam ser feitas pelos alunos. As questões motivadoras do exercício são interessantes para, novamente, tentarmos compreender o que se entendia por civismo.

- 1- *“Sou bom cidadão brasileiro?”*
- 2- *Conheço a história de meu paiz?*
- 3- *Obedeço ás leis de minha patria?*
- 4- *Honro e respeito a bandeira brasileira?*
- 5- *Sou honesto, verdadeiro e corajoso?*
- 6- *Respeito meus paes?*
- 7- *Obedeço de bom grado e promptamente em casa e na escola?*
- 8- *Sou attencioso e amavel para com as pessoas edosas, carinhoso para com as criancinhas e bondoso com os animaes inoffensivos?*
- 9- *Sou dedicado e serviçal para com toda a gente?*
- 10- *Estou sempre disposto a partilhar meus prazeres?*
- 11- *Sou asseado?*
- 12- *Sou sadio?*
- 13- *Tenho boa apparencia?*
- 14- *Emprego bem meu tempo?*
- 15- *Sou economico e cuidadoso?*
- 16- *Economiso parte do meu dinheiro?*
- 17- *Lembro-me de que Deus está em toda parte e tudo vê?”*¹⁵⁰

Através dessa lista de questões que procuravam desenvolver o civismo nos alunos, identificamos uma série de recursos disciplinares utilizados para formar o cidadão, mas também o homem: o respeito aos símbolos nacionais e à família, a obediência, a higiene, os cuidados com o corpo - boa aparência, asseio - o emprego do tempo em ocupações úteis, o valor do dinheiro e a religiosidade.

¹⁴⁹ BURNIER, Maria Rita. “Saudação á Bandeira”. *Revista do Ensino*, BH, n. 7, p. 196, set.1927.

¹⁵⁰ “Linguagem e Civismo Correlacionados”. *Revista do Ensino*, BH, n. 3, p. 61, mai.1925.

A proteção aos fracos era um assunto recorrente no Regulamento do Ensino, no Programa e na *Revista*. Auxiliar os idosos, os irmãos, as crianças menores, os doentes, os pobres e inválidos deveria ser ensinamento constante na escola. Um texto apresentado na *Revista do Ensino* mostrava o projeto de uma professora que levava coelhos para a sala de aula, argumentando que os trabalhos desenvolvidos com estes animais serviriam para desenvolver nas crianças a higiene, o altruísmo, o senso de responsabilidade e a cooperação mútua. O título do artigo já revela a crença no projeto: “*Para despertar, na escola, a iniciativa, o senso de responsabilidade e as atitudes generosas – Como os alumnos, praticando a bondade para com os animaes, organisam uma serie de projectos, que são, afinal, licções bellas e uteis.*”¹⁵¹ Em diversos outros momentos encontramos o respeito à natureza como um valor a ser desenvolvido na escola: o respeito aos animais, aos pássaros, às árvores (o dia da Árvore deveria ser comemorado em todas as escolas mineiras, segundo o Regulamento de 1927). Poemas, máximas, festas, histórias eram sugeridos para serem utilizados pelo professor, objetivando desenvolver, nos alunos, sentimentos de cuidado e proteção à natureza.

A exaltação da nacionalidade e dos valores do Brasil ocorria não somente a partir da divulgação de biografias de figuras ilustres mas, também, com o ensino de Geografia. Enfatizava-se a importância de se conhecer o país, sua grandeza territorial, seus recursos naturais e vegetais. Alguns artigos mostravam os minérios encontrados em solo nacional, algumas árvores típicas do Brasil, bem como os produtos de nossa economia, com destaque para o café.

Apesar da ênfase à importância e à grandeza do Brasil no cenário mundial, em determinados momentos, a Pátria era compreendida como atrasada e dependente de países mais desenvolvidos. No Programa das Escolas Normais, por exemplo, Francisco Campos afirmava que o ensino da Língua Francesa tinha por objetivo ensinar a normalista a ler e traduzir obras na referida língua e não lecioná-la. Ele justificava esse ensino argumentando: “*Si nossa literatura didactica fosse mais rica, bastaria para o normalista apprender tão sómente a lingua vernacula. Porque não succede, faz-se necessario que se lhe ensine outra lingua, como instrumento imprescindivel para*

¹⁵¹ “Para despertar, na escola, a iniciativa, o senso de responsabilidade e as atitudes generosas – Como os alumnos, praticando a bondade para com os animaes, organisam uma serie de projectos, que são, afinal, licções bellas e uteis” (traduzido da Rev. Americana *Normal Instructor and Primary Plans*). *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p.254-256, jul-ago.1926.

desenvolver os seus estudos”¹⁵². Os modelos apresentados por outros países tidos como mais adiantados que o Brasil eram constantemente utilizados na Reforma de ensino mineira.

Um artigo sobre a China¹⁵³ diferenciava-se dos outros por ser uma crítica ao sistema de ensino desenvolvido naquele país. Todos os outros eram uma tentativa de assimilar os modelos estrangeiros para aplicá-los na escola mineira. Mas essa valorização do estrangeiro não se limitava ao sistema educacional. Um artigo¹⁵⁴ valorizava a bravura e coragem do povo holandês que era considerado, pelo autor, como um: *“Povo que trabalha. Povo que transforma um charco numa nação”*, devendo ser um modelo para os brasileiros. O texto terminava, no entanto, ressaltando a ainda maior astúcia brasileira sobre o povo holandês: *“A tão grande valentia dos holandeses, entretanto, deve encher de orgulho aos brasileiros, que souberam vencê-los e expulsá-los.”*

Outros países poderiam servir de modelo para o Brasil pelo seu desenvolvimento científico, social, econômico ou até mesmo pelas características de seu povo, mas era preciso manter o orgulho patriótico dos brasileiros, confirmando a sua superioridade. Um artigo intitulado *“A formação do sentimento nacional pelo estudo da geografia”*¹⁵⁵ ressaltava a importância da Geografia para desenvolver o orgulho da nacionalidade: comparar a Nação com outras impulsionaria a busca pelo progresso, *“florescendo as energias nacionais”*.

O civismo a ser desenvolvido pela escola seria não apenas o de incutir orgulho nacional, respeito aos símbolos e autoridades nacionais e regionais – boa parte do conteúdo de Instrução Moral no Programa referia-se às autoridades: poderes executivos, legislativos e judiciários, o que faziam, sua importância, o que representavam – mas também o de colocar os alunos como responsáveis pela modernização e avanço do país através do trabalho: *“Ninguém ignora que o caracter e civismo de um povo são os*

¹⁵² MINAS GERAIS, 1928, p. 223 (Programa das Escolas Normais).

¹⁵³ “Pedagogia Chinesa”. *Revista do Ensino*, BH, n. 26, p. 4-13, out.1928.

¹⁵⁴ BARBOSA, Waldemar de Almeida. “A Holanda e o holandez”. *Revista do Ensino*, BH, n.35, p.33-43, jul.1929.

¹⁵⁵ “A educação do sentimento nacional pelo estudo da geografia”. *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p. 268, jul-ago.1926.

maiores factores do seu progresso”.¹⁵⁶ Ser patriótico era também ser disciplinado no trabalho – condição que se colocava como essencial para o desenvolvimento da Nação.

Segundo Ramos Cesar¹⁵⁷ a melhoria da sociedade através da formação do caráter do homem teria se tornado mais séria e urgente após a primeira guerra mundial. O professor tinha uma árdua tarefa: além de possuir conhecimentos científicos, era necessário ser apóstolo e cuidador da solidariedade humana.

Dentre os materiais enviados às escolas mineiras entre setembro de 1928 e julho de 1930¹⁵⁸ chamam a atenção o grande número de objetos que poderiam ser utilizados no ensino de Geografia e História¹⁵⁹ com um objetivo cívico. Eram 664 bandeiras, 1.624 globos geográficos de vários tamanhos, 925 mapas dos continentes, 167 mapas-mundi e 1.423 mapas do Brasil. Além de uma preocupação com o ensino intuitivo fica notória a importância que se dava ao ensino de Geografia mundial e, principalmente, nacional.

Nos Regulamentos de 1924 e 1927 a parte relativa às festas escolares eram idênticas, ressaltando-se que essas deveriam ser realizadas com grande solenidade pelas autoridades administrativas, objetivando interessar o povo para a causa educacional e estimular os alunos. As festas previamente determinadas seriam: a) dia das mães - primeira quarta-feira do mês de maio; b) festa da árvore - 21 de setembro; c) festa da Bandeira - 19 de novembro; d) entrega solene dos diplomas do curso - primeiro domingo ou feriado após os exames; e outras grandes comemorações de datas nacionais e estaduais. Deveria cuidar-se para que as festas se realizassem a partir de um programa equivalente a uma aula de Instrução Cívica, não atrapalhando, assim, os trabalhos escolares, pelo contrário, servindo-se deles na apresentação de exercícios ginásticos, marchas, cantos e poemas recitados.

As festas escolares eram tratadas também no Programa do Ensino Primário de 1927, determinando que, além das comemorações habituais, poderiam ser comemoradas: a data de inauguração da escola, de criação da cidade e a exposição dos trabalhos escolares. O Programa era minucioso ao descrever as datas de realização das

¹⁵⁶ BITTENCOURT, Maria Stael. “A educação moral e cívica nas nossas escolas – essa disciplina não se pode limitar em um horário, mas deve ser prelecionada ao aluno durante todo o tempo em que estiver na escola”. *Revista do Ensino*, BH, n. 23, p. 543, out.1927.

¹⁵⁷ CESAR, Ramos. “A inquietação na Pedagogia”. *Revista do Ensino*, BH, n.23, p.526-527, out.1927.

¹⁵⁸ “Educação Pública”. *Revista do Ensino* BH, n. 47, p. 4-28, jul.1930.

¹⁵⁹ O Regulamento Escolar de 1927 determinava que deveriam ser enviados às escolas uma coleção de retratos de vultos históricos do Brasil, mas estes não aparecem nas estatísticas mostradas por Francisco Campos.

festas, bem como o motivo e a forma de sua realização. No Dia da Mãe, por exemplo, determinava-se que os alunos que tivessem mãe usassem uma flor vermelha, os que não as tivessem, uma flor branca. Os professores deveriam assinar o ponto no dia das comemorações, e os alunos responderiam a chamada diária.

Os Regulamentos ditavam ainda que nas festas, sempre que possível, deveriam ser realizados leilões e quermesses em benefícios das Caixas Escolares, além de serem distribuídos prêmios aos melhores alunos.

As comemorações das datas nacionais seriam para Amélia de C. Monteiro¹⁶⁰ uma oportunidade para a formação do cidadão, desenvolvendo o orgulho pela Pátria, confiança, idealismo, lembrando e sendo estimuladas pelos feitos ilustres de seus antepassados. Tais celebrações não seriam fins, mas meios para se alcançar alguns objetivos tais como: unificar a escola, desenvolver o gosto pelo estudo de História, desenvolver a expressão dos alunos. Para tal, seria necessário evitar tudo que estivesse além da compreensão infantil, como poesias difíceis ou discursos muito elaborados.

A importância das comemorações era evidente na *Revista*, tanto antes quanto depois da Reforma Francisco Campos: fotografias com formaturas dos alunos, bem como de diversas festas escolares eram bastante divulgadas. A principal delas foi uma festa realizada no mês de outubro de 1927, quando se comemorava os cem anos de Ensino Primário no Brasil. A própria edição da *Revista* era comemorativa e trazia artigos e fotos apresentando as grandes festas realizadas.

A festa incluiu a formatura de 2.000 alunos dos Grupos e Escolas da Capital mineira, apresentando 10 tropas de escoteiros de escolas da capital, desfiles, marchas e exercícios ginásticos dos alunos. A grandiosa solenidade realizada no Campo do América era um feito único em Minas pelo número de alunos que se formavam, reunindo as maiores autoridades do Estado na sua realização. Além disso, fotografias na *Revista* davam mostra de que outras festividades foram realizadas em diversas escolas, com jogos, desfiles, exercícios ginásticos e palestras.

Fabio Lourival¹⁶¹ comentava os festejos daquela data que, além de alunos, autoridades educacionais e políticas, reuniu milhares de pessoas. A festa, no seu entendimento, traria mais confiança e esperança nos destinos da nossa raça. Uma das

¹⁶⁰ MONTEIRO, Amélia de Castro. “Commemoração das datas nacionaes” (aula para os inspetores escolares na Escola de Aperfeiçoamento). *Revista do Ensino*, BH, n. 36, p. 66-67, ago.1929.

condições mais importantes para tal crença baseava-se no aspecto e desenvolvimento físico dos alunos, para o que a atividade física era essencial, não descuidando, porém, da formação moral e intelectual destes. A solenidade era a forma de se mostrar a grandeza de uma Nação, através da apresentação de suas crianças e, principalmente, de sua constituição física. A confiança de Lourival era assim descrita: *“Eram de excelente aspecto, perfeitamente desenvolvidos, os exemplares da planta humana que tivemos o prazer de admirar na memorável solemnidade.”*

As festas e solenidades escolares permitiam, portanto, dar visibilidade aos modelos de disciplina, valorizando os escoteiros, os exercícios físicos, os alunos premiados, os aprovados nos exames, associando-os a uma melhoria da Nação como um todo. Era, portanto, um recurso disciplinar que funcionava pela demonstração e reconhecimento do valor da escola e da educação.

3.5 - Prêmios e elogios: alternativas à punição

A discussão sobre os prêmios como um recurso disciplinar que estimularia a manutenção do comportamento desejado ou incitando a prática de tais comportamentos era bastante controversa. Embora os Regulamentos das Reformas determinassem que os elogios e prêmios poderiam ser utilizados como meios disciplinares subsidiários para desenvolver o estímulo e o amor aos estudos, tanto no Ensino Primário quanto Normal, não se esclarecia que tipos de prêmios poderiam ser oferecidos. A afirmação de que deviam ser dados através de recursos da Caixa Escolar, de pessoas do lugar ou da própria família dos alunos deixa indícios de que, além do valor simbólico, poderiam ter também algum valor material, sendo em dinheiro, por exemplo.

Um artigo traduzido¹⁶² de uma revista americana de Psicologia Educacional expunha os resultados de uma pesquisa experimental realizada com 106 crianças sobre os efeitos dos elogios e repreensões. Suas conclusões mostravam que as repreensões, embora inicialmente parecessem ser tão eficientes quanto os elogios, iriam perdendo

¹⁶¹ LOURIVAL, Fábio. “Pela renovação de Minas: A festa de 15 de outubro”. *Revista do Ensino*, BH, n. 24, p.563-568, nov.1927.

¹⁶² “Analyses” (Uma apreciação sobre certos incentivos usados nas escolas por Elizabeth B. Hurlock, da *University* no *Journal of Educational Psychology*, v. XXI, n. 3, março de 1925). *Revista do Ensino*, BH, n. 3, p. 66, mai.1925.

força com o uso continuado. Os elogios seriam incontestavelmente o mais eficiente dos estímulos investigados.

Em classes numerosas, Maria Luisa Cunha aconselhava a divisão em sub-grupos de 10 a 15 alunos. Cada sub-grupo receberia um nome de um grande vulto da história ou da ciência e cita, como exemplos, Oswaldo Cruz e João Pinheiro. Ao final de cada mês, o grupo que tivesse a média de notas mais alta receberia uma recompensa e ela ainda propunha que, para evitar os inconvenientes da rivalidade, os participantes dos grupos variassem sempre. Maria Luisa discordava da alegação de que os prêmios só alimentariam a inveja e a vaidade, mas afirmava: “*Indispensável é que o premio seja conferido com toda justiça; que seja premiado o que merece o prêmio e não o que precisa ser premiado*”¹⁶³.

O artigo “*O dinheiro e a educação*”¹⁶⁴ enfatizava que o dinheiro deve ser dado à criança como recompensa de algum esforço realizado, considerando importante ensinar a criança a usá-lo corretamente. O valor do dinheiro deveria estar vinculado à economia, produtividade e trabalho, devendo ser combatida a ambição. Um interessante artigo¹⁶⁵, embora estivesse relacionado ao ensino da alimentação, evidencia tal situação. Num conto intitulado “*Marina e a bilha de leite*”, a menina que era boazinha e, por esse motivo, muito querida, estava carregando uma bilha de leite e começou a ter ambições de vender o leite, comprar outras coisas e ir adquirindo bens. Tantos interesses vieram à sua mente que ela se distraiu e quebrou a única coisa que tinha: a bilha de leite.

Não havia, entretanto, um consenso quanto a utilização do dinheiro para premiar os alunos, e alguns questionavam até mesmo as premiações simbólicas enquanto um recurso disciplinador.

No Congresso de Instrução primária, concluiu-se que: “*A religião é o primeiro elemento de educação moral. As historietas, os premios, elogios e reprehensões, constituem meios secundários*”¹⁶⁶. O Programa de Instrução Moral e Cívica do Estado de São Paulo enfatizava que uma boa educação moral não deveria recorrer aos prêmios ou punições:

¹⁶³ CUNHA, Maria Luisa de A. “Disciplina escolar: Para formar a alma da criança é preciso observá-la com sympathia. Não tema o educador, para isso, descer de sua cathedra e confabular amistosamente com seus alumnos”. *Revista do Ensino*, BH, n. 18, p. 364, out.1926.

¹⁶⁴ I.V., “O dinheiro e a educação”. *Revista do Ensino*, BH, n. 20, p. 426, abr.1927.

¹⁶⁵ BARROS, Maria da Glória. “Marina e a bilha de leite”. *Revista do Ensino*, BH, n.26, p. 108, out.1928.

¹⁶⁶ “Educação moral e civica – These 2^o”. *Revista do Ensino*, BH, n. 22, p. 493-494, ago-set.1927.

*“Desde que o professor tenha conseguido em sua classe em bôa disciplina, sem premios e sem punições, despertando no espirito das creanças a noção de responsabilidade e dever, desenvolvendo os pendores nobres – terá conseguido uma bôa educação moral, nos limites a que pode chegar a sua ação.”*¹⁶⁷

Assim também pensava Ad. Czerny¹⁶⁸ argumentando que a obediência deveria ser uma coisa natural e não realizada em troca de recompensa ou ameaça de castigos. A recompensa possuiria vários inconvenientes: a criança passava a agir não pela boa ação em si, mas pelo lucro que visava alcançar, desenvolvendo um utilitarismo indesejável; além disso, apresentando um poder de atração limitado, a sua utilização freqüente levaria à perda do interesse pela recompensa que poderia ser até mesmo recusada pela criança.

Para Ed. Claparède¹⁶⁹ o motivo impulsionador da educação não deveria ser nem o medo do castigo, nem o desejo de recompensa, mas o interesse profundo pelo conteúdo a aprender. Tudo que a criança deveria aprender: o hábito do trabalho e a noção de cumprimento do dever não poderiam ser feitos por obediência ou para agradar a outros. A melhor forma de se conseguir a aprendizagem e a disciplina seria por um interesse inerente ao aluno. Se não fosse inerente que, ao menos, tivesse sido interiorizado.

Um dos livros mais recomendados aos professores era o do italiano Angelo Patri¹⁷⁰ em que ele contava sua experiência como aluno e como professor, e as dificuldades ao lidar com a disciplina antiga (através de punições), bem como seus resultados ao utilizar novos métodos disciplinares. Uma frase desse livro ilustra bem a utilização do interesse dos alunos para as atividades: *“É preciso obrigar o aluno a fazer aquillo que queremos que elle faça. É preciso ser mestre!”* O importante era que o aluno não se sentisse coagido, mas que o interesse, que antes era do professor, passasse a ser do próprio aluno.

¹⁶⁷ “Programa de ensino do Estado de São Paulo ‘Instrução Moral e Cívica’”. *Revista do Ensino*, BH, n. 7, p. 189, set.1925.

¹⁶⁸ CZERNY, Ad. “O médico Educador”. *Revista do Ensino*, BH, n. 23, p. 550-552, out.1927.

¹⁶⁹ “Os metodos de educação e hygiene applicada” (Teses que o dr. Ed. Claparede apresentou ao Congresso de Hygiene Mental em Paris em junho de 1922 e publicado em *L’Education* n.5 de fevereiro de 1925). *Revista do Ensino*, BH, n. 6, p. 152, ago.1925.

¹⁷⁰ “A Penumbra” (Capítulos do livro “Vers l’école de demain” de Angelo Patri e tradução do assistente técnico do ensino Baptista Santiago). *Revista do Ensino*, BH, n. 35, p. 4-11, jul.1929.

Num editorial referentes aos clubes¹⁷¹, fazia-se uma crítica ao agrupamento dos alunos que eram feitos de forma obrigatória “à força de premios ou de castigos” e não através do interesse. Realizados dessa forma, tais clubes mais cansariam professores e alunos, que alcançariam os fins a que se propunham.

A partir da Reforma de 1927, ficavam impedidos de ser premiados os alunos que deixassem de freqüentar a escola durante um quarto do semestre letivo, e os que haviam cometido grave infração à disciplina dentro ou fora da escola. A entrega dos prêmios deveria ser solene e seriam publicados na *Revista* os nomes dos alunos premiados.¹⁷² As festas e comemorações escolares poderiam ser uma boa ocasião para a entrega dos prêmios, recurso que permitia a visibilidade do comportamento premiado. Mais do que reforçar o comportamento do aluno premiado, importava a possibilidade que os outros teriam de observar e constatar a valorização de uma determinada atitude, bem como a solenidade que lhe conferia *status* e significado.

3.6 - O trabalho como elemento disciplinador

“O trabalho é a função mais nobre da vida; o trabalho é a lei da natureza: ‘*Homo nascitur ad laborem.*’ Viver é trabalhar; sem o trabalho não ha vida. Quem não trabalha está fora da lei, porque é inimigo da sociedade. Educar é desenvolver a capacidade para trabalhar; o direito á vida pressupõe o dever do trabalho.”¹⁷³

A importância do trabalho era crucial nas Reformas do Ensino da década de vinte. A Reforma de 1925 estabelecia o Ensino Primário complementar que seria basicamente uma formação voltada para a profissionalização do aluno nas áreas de agricultura, indústria e comércio. Na Reforma posterior permanece o ensino complementar, embora com um Regulamento à parte.

¹⁷¹ “Clubs”. *Revista do Ensino*, BH, n.35, p. 1-3, jul.1929.

¹⁷² Nos números analisados não haviam nomes de alunos premiados, somente de professores elogiados.

¹⁷³ ESCOBAR , José R. “Metodologia - Aprendizado educativo - Os tropheos escolares”. *Revista do Ensino*, BH, n. 8, p. 213, out.1925.

A formação para o trabalho não deveria, entretanto, ser oferecida apenas no ensino complementar: *“Preparar o indivíduo para ser um factor eficiente na sociedade, eis a missão principal na escola”*¹⁷⁴.

Em 1927, era o modelo da fábrica, da oficina que iriam servir de exemplos para o trabalho escolar. Ao inaugurar a Escola de Aperfeiçoamento em Minas, Francisco Campos convocava as professoras:

*“... cumpre-vos transformal-a em uma officina de trabalho intenso e productivo, em que Minas Geraes sinta que os seus sacrificios fructificam em verdadeira e authentica riqueza espiritual. Aqui se encontra um dos bastiões da nossa defesa e da nossa preservação intellectual e moral; uma das mais importantes columnas mestras do edificio da nossa cultura social e politica é esta Escola; nesta Escola, também, contamos com um dos mais poderosos factores da nossa riqueza, pois a questão capital para a riqueza, é o trabalho racionalizado e consciente e obra da educação é formar e organizar o homem para o trabalho, seja elle de que ordem fôr, desde que voltado no sentido de tornar a vida mais nobre, mais fecunda, mais alegre e mais bella.”*¹⁷⁵

Formar gente útil e produtiva, eis o dever primordial da escola para o Secretário que, na exposição de motivos do Regulamento do Ensino Primário, identificava a criança, antes de ir para a escola como uma flor que teria beleza, encanto e perfume, mas que, entretanto, morreria sem frutificar. Transformada em aluno, a criança passaria a assemelhar-se à flor do pomar passando a ser também produtora de frutos:

*“... a caixa escolar vae tratar da flor ainda em botão, que é o menino, para fazel-a desabrochar no ambiente puro da escola, para fazel-a fructificar no meio operoso da officina. Que instituição mais delicada e de maior pureza haverá no mundo?”*¹⁷⁶

De acordo com o Programa do Ensino Primário de 1925, o ensino de trabalhos manuais só se daria nos grupos escolares e escolas reunidas; em 1927 deveria sê-lo exclusivamente nos grupos. Francisco Campos não omitia o fato de que o ensino prático na escola despertava o interesse familiar, contribuindo para manter a frequência dos alunos.

Um dos aspectos primordiais da disciplina constituía-se na formação de um corpo apto para o trabalho. O valor do salário, do tempo, da dedicação ao trabalho deveria ser inculcado no povo brasileiro como virtudes essenciais ao homem honesto. A

¹⁷⁴ MINAS GERAIS, 1925, p. 10 (Programa do Ensino Primário).

¹⁷⁵ “Dois discursos memoráveis”. *Revista do Ensino*, BH, n. 32, p. 27, abr.1929.

¹⁷⁶ MINAS GERAIS, 1927, p. 1564 (Exposição de motivos do Regulamento do Ensino Primário).

escola teria a tarefa de habituar as crianças, desde cedo, ao trabalho metódico, para que se tornassem “*cidadãos prestantes*” no futuro e não um peso para a sociedade.

De acordo com o artigo 380 do Regulamento do Ensino Primário de 1927, as classes para crianças tidas como “*retardadas pedagógicas*” deveriam ter uma parte relativa à instrução e outra relativa à educação. Nessa segunda parte, se incluíam o ensino de trabalhos manuais, os jogos, os exercícios físicos e os exercícios de ortopedia mental recomendados por Binet.

“Paragrapho único. Os trabalhos manuaes não terao por fim formar operarios qualificados, devendo, porém, tender ao benefício economico dos alumnos, preparando-os para viverem do seu trabalho. Para este fim, será conveniente que os objectos fabricados nas classes de trabalhos manuais sejam facilmente vendáveis, contribuindo ainda que em parte, para a subsistência dos alunos pobres.”¹⁷⁷

Apesar do Regulamento determinar que os produtos dos trabalhos manuais escolares poderiam ser vendidos, o Programa do Ensino Primário afirmava que estes deveriam ser mais educativos que profissionalizantes. Posteriormente, quando os alunos fizessem do trabalho seu sustento econômico, já teriam aprendido a lição anterior de fazê-lo bem feito.

A conexão entre a escola e o mundo do trabalho vinha se fortalecendo, sendo seus valores constantemente reiterados pela *Revista*. O Programa de ensino de Higiene em 1927 para as escolas primárias, por exemplo, identificava três inimigos da saúde: a ignorância, o ócio e o vício. Para lutarem contra eles existiriam três armas: a instrução, o trabalho e a higiene. A ociosidade e os vícios, que debilitavam o trabalhador, constituíam-se em objeto de intensa discussão propostos tanto no Programa de ensino, quanto na *Revista*. Os males do jogo, do álcool, do fumo eram relacionados ao ócio e à ausência de saúde.

O trabalho na indústria, por suas características de precisão, eficiência, ordem e produtividade, deveria ser um modelo para a educação. A escola ideal era aquela que se parecia com uma oficina, “*onde todos trabalham*”. Metáforas comparando o trabalho escolar à oficina, à máquina e à indústria revelavam a importância da regularidade, do controle do tempo e do espaço como mecanismos a serem desenvolvidos quanto antes nas escolas.

¹⁷⁷ MINAS GERAIS, 1927, p. 1245 (Regulamento do Ensino Primário).

O trabalho metódico, para o Secretário, constituir-se-ia num dos melhores meios preventivos para as doenças do corpo e do espírito: “É necessário que na casa exista felicidade, sem a qual a saúde ficará soffrendo. A ociosidade, como mãe de todos os vícios, torna a casa infeliz. Estar occupado, disse um educador, é ser feliz. O trabalho é, pois, condição essencial á saúde.”¹⁷⁸

José Ribeiro Escobar era um dos defensores do trabalho manual como fonte de progresso individual e social. “Para que serves? É a pergunta anciosa da humanidade. No mundo não ha mais logar para os innuteis”. O trabalho, fonte de progresso, era um dever moral do ser humano, para quem “Uma vida vasia é immoral...”. Segundo o autor, o trabalho era uma atividade natural – a inatividade levaria ao envelhecimento precoce. Trabalhar é estar em oração à Deus e, para ser digno da vida, é preciso trabalhar:

*“Cada creatura deve pagar á humanidade o prazer de ter vivido um minuto no meio della. Bemdito seja o que enriquece, o que constroe cidades, o que semeia campos, o que cura enfermidades, o que faz um poema. Construir – é o verbo da hora presente”.*¹⁷⁹

O valor que se dava ao trabalho é incontestável, que era identificado como sendo meio e ao mesmo tempo conseqüência da disciplina. O trabalho na escola servia para disciplinar, habituando os alunos a exercerem uma atividade útil, aproveitando o tempo, controlando seu corpo e atitudes ao se envolverem na realização de uma tarefa socialmente aceita e valorizada. O trabalho disciplinaria, moldaria, conformaria os sujeitos, tornando-os produtivos e socialmente úteis. Se, por um lado, o trabalho disciplinava, por outro, a disciplina auxiliaria na formação de sujeitos para o mundo do trabalho.

De uma maneira mais direta, podemos identificar o incentivo e a importância conferida ao trabalho pela inclusão do ensino de trabalhos manuais¹⁸⁰ na escola. Eram diversos os argumentos que sustentavam a importância de não limitar o trabalho escolar ao ensino intelectual. Poderíamos enumerá-las:

¹⁷⁸ MINAS GERAIS, 1927, p. 1707 (Programa do Ensino Primário).

¹⁷⁹ ESCOBAR, José R. “Metodologia - Aprendizado educativo - Os tropheos escolares”. *Revista do Ensino*, BH, n. 8, p. 213, out.1925.

¹⁸⁰ O desenho consistia, também, numa forma de trabalho manual que existia no Regulamento de 1924 e permanece em 1927. Uma das diferenças nas recomendações era que, na primeira Reforma, os alunos poderiam copiar os modelos dados pelo professor e, na segunda, os desenhos deveriam ser sempre livres, espontâneos e nunca cópias.

- 1) Tendo-se em vista que boa parte dos alunos da escola primária não iriam continuar seus estudos posteriores e que dependeriam de sua força de trabalho para sobreviver, o trabalho manual colocava-se como um período preparatório para o trabalho manual profissional.
- 2) A confecção de trabalhos manuais na escola além de habituar os alunos ao exercício metódico, exigindo concentração, esforço e habilidade permitiria a interiorização de valores como dedicação, zelo, produtividade, qualidade, essenciais ao bom operário.
- 3) Estimular os pais a enviarem seus filhos à escola: a criança aprenderia noções práticas, que seriam uma forma de auxiliar a família.

Para Maria Luisa Cunha, as atividades manuais serviriam para “*combater o verbalismo ôco que é a maior praga do nosso ensino*”. Embora a autora exaltasse o papel educativo dos trabalhos manuais, a formação de um bom trabalhador não estaria descartada. Henry Ford era citado ao justificar a tarefa de se obter o máximo de rendimentos com o mínimo de esforços inúteis:

*“A prosperidade da industria e da agricultura não depende só do aperfeiçoamento das ferramentas; é também função da mão de obra cuja utilização precisa ser dirigida de tal modo que se poupem as forças, intensificando o rendimento e seleccionando as aptidões.”*¹⁸¹

Tornar a criança útil deveria ser tarefa dos trabalhos manuais, contribuindo, ainda, para o seu desenvolvimento posterior que teria como ideal colocar “*the right man in the right place*”.

O ensino de mecânica e eletrotécnica nos centros industriais, ou agricultura nas zonas rurais era mais proveitoso economicamente que o ensino de práticas artesanais como artefatos de palha, vime e bambu, de acordo com José Rangel. Além disso, deveria buscar-se um equilíbrio entre a situação social futura do indivíduo e o seu preparo intelectual:

“Dado o natural pendor da nossa gente para as chamadas profissões liberais e o preconceito ainda infelizmente subsistente de que os postos de dignidade só se podem alcançar mediante refinado esmero intellectual, faz-se mister que o curso de letras, artes e sciencias, que deve emparelhar com o preparo

¹⁸¹ CUNHA, Maria Luisa. “As tendencias actuaes do ensino primario – E preciso que, na escola, a criança se sinta num meio bem real, afim de que se habilite ao trato nada fictício dos embaraços da vida pratica”. *Revista do Ensino*, BH, n.19, p. 380, dez.1926.

*technico profissional, fique limitado ás necessidades da vida proletaria, de sorte que com esses elementos se possam formar operarios contra-mestres que raciocinem e saibam applicar succintamente, mas sem a preocupação, no caso, de desnecessária e prejudicial erudição.”*¹⁸²

Nesta perspectiva, o ensino profissional objetivaria tão somente a tarefa a ser exercida pelo sujeito com o máximo possível de aplicação e rendimento; ensinar além era desperdício já que não seriam exigidos mais conhecimentos na tarefa executada. Da mesma forma, o ensino deveria voltar-se mais para a indústria, e, na agricultura racionalizada, fatores tidos como de progresso econômico, em contraposição às práticas artesanais.

A escola deveria ter um papel mais ativo na escolha profissional dos alunos, segundo Maria Luisa Almeida Cunha¹⁸³. O professor, com auxílio da Psicologia, identificaria as tendências naturais de seus alunos, realizando uma orientação vocacional, verdadeira obra social, na medida em que transformaria em “*utilissimos coefficientes sociaes*” profissionais que, de outro modo, parasitariam e perturbariam a coletividade.

Francisco Lins¹⁸⁴ afirmava que, passados cem anos do Ensino Primário no Brasil, em 1927, a Escola Normal encontrava-se pessimamente organizada, estando os professores despreparados para o exercício de suas funções. Além disso, a Escola Moderna que incluía escola intelectual, de trabalho, de saúde e de educação física era inexistente no Brasil. O trabalho manual na Escola Moderna não teria um objetivo profissional, mas somente educativo, não menosprezando, no entanto, as aptidões as quais o indivíduo poderia desenvolver.

Uma preocupação notória era com relação aos trabalhos menos valorizados, buscando-se marcar a sua devida importância. Era necessário ressaltar que a sociedade capitalista necessitava também dos trabalhos que eram menos valorizados financeiramente, porém, não destituídos de utilidade. Numa sociedade democrática os postos eram ocupados segundo as capacidades dos indivíduos, e a valorização dos trabalhos manuais tinha por objetivo levar os alunos a não almejar somente os trabalhos mais valorizados financeiramente, já que estes eram mesmo para poucos.

¹⁸² RANGEL, José. “O ensino profissional”. *Revista do Ensino*, BH, n. 23, p. 523, out.1927.

¹⁸³ CUNHA, Maria Luisa. “O trabalho inteligente do mestre – O bom professor deve seleccionar, entre as tendencias da alma infantil, a inclinação mais accentuada, e assim educal-a, orientando-lhe a profissão a seguir”. *Revista do Ensino*, BH, n. 11, p.55-57, fev.1926.

*“Os operarios braçaes por vezes parecem falsamente, seres inferiores aos homens ricos ou de profissões mais abastadas. Puro erro: si não existissem operarios, que seria da sociedade só de fidalgos? O homem que sabe um officio é só por isso, mais util e mais necessario á sociedade que o abastado, cuja fortuna pode desaparecer de um instante para outro”.*¹⁸⁵

O poema, de Anna Amelia de Queiroz C. de Mendonça, mostra a valorização dos trabalhos manuais, exaltados pela escola:

“ CANTO DO TRABALHO

*TRABALHO é glória. Quem trabalha
Vive feliz, sereno e são.
No ferro em braza o homem que malha
Busca a belleza e a perfeição.*

*Da bocca ardente da fomalha
Ergue-se um hymno á criação
Frontes de heróes que o suor orvalha,
Os vossos louros ahi estão.*

*Quem planta o trigo a vida espalha.
Bemdicto seja quem faz pão!
E’ ouro em pó cada migalha,
Vale um thesouro cada grão.*

*Pedra por pedra a alta muralha
Ergue-se aos poucos do ermo chão.
Louvado seja quem de palha
Cobriu a tosca habitação.*

*Quem fez o panno que agasalha,
Traçando o fio de algodão.
Quem fez a alvissima toalha;
Quem vive negro de carvão.*

*Quem corta o tronco e nelle talha
A mesa a que outros comerão.
Quem cose os pontos da mortalha,
Quem serra as taboas do caixão.*

*A vida é aspera batalha
Em que a arma rude é a rude mão.
Bemdicto seja quem trabalha
Pela grandeza e perfeição.”*¹⁸⁶

¹⁸⁴ LINS, Francisco. “Cem annos depois”. *Revista do Ensino*, BH, n. 23, p. 513-51, out.1927.

¹⁸⁵ MINAS GERAIS, 1927, p. 1664 (Programa do Ensino Primário).

¹⁸⁶ Embora tenhamos reproduzido a página com o poema, optamos por transcrevê-lo em separado para facilitar a leitura.

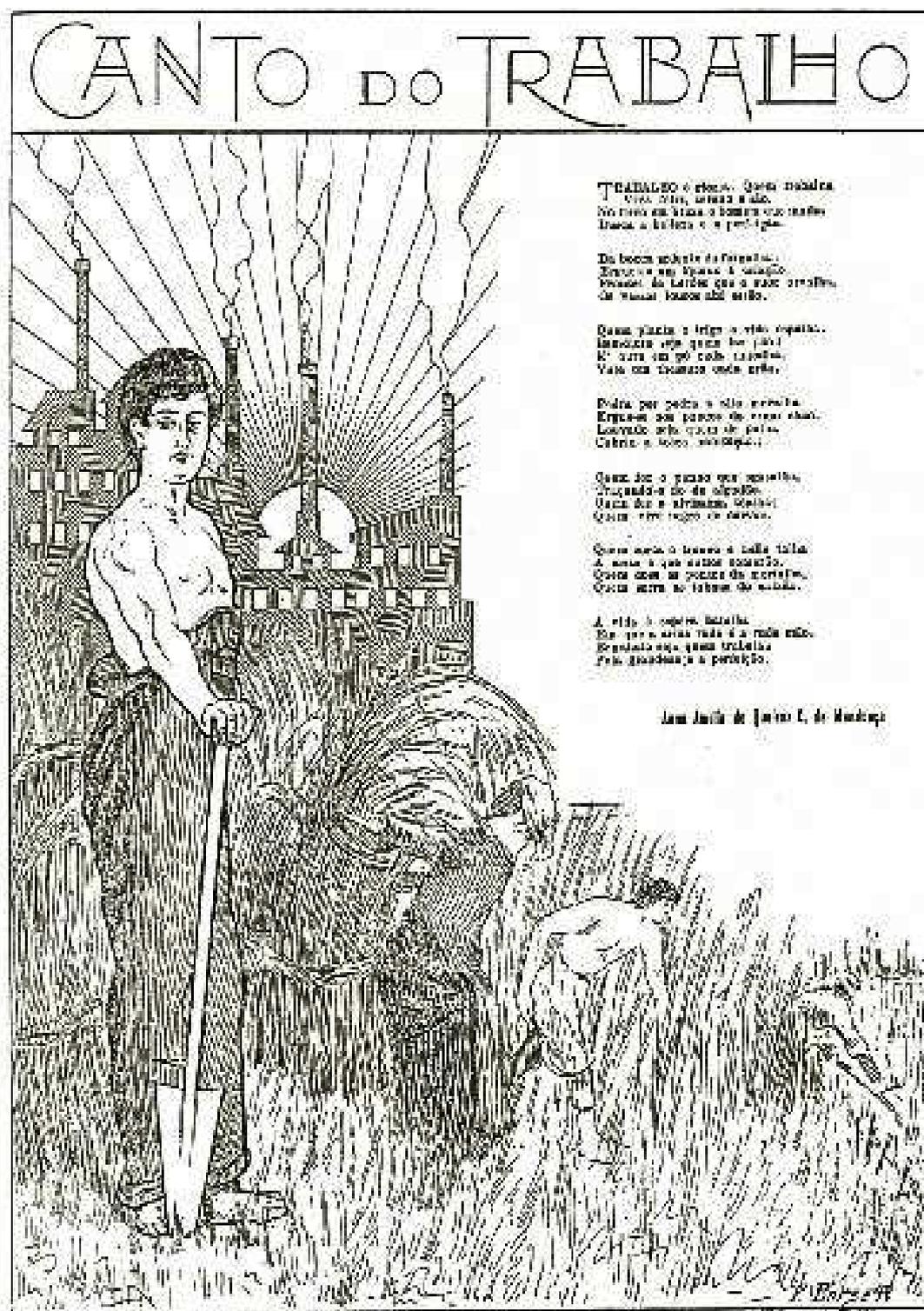


FIGURA 3 : Canto do Trabalho

FONTE: MENDONÇA, Ana Amélia de Queiroz C. de. "O canto do trabalho", *Revista do Ensino*, BH, n. 11, p. 52, fev. 1926.

Primeiramente, gostaria de chamar a atenção para a figura ilustrativa do poema, representando o trabalho industrial e o trabalho agrícola, eleitos como exemplos ideais de demonstração do trabalho. Além disso, a apresentação dos trabalhadores é bastante significativa. Em primeiro plano, um trabalhador esguio, saudável, forte, belo, bem vestido produz uma imagem completamente às avessas do Jeca Tatu. Capaz de produzir, esbanjando força e mantendo a sua dignidade, o trabalhador representado ilustra o valor do trabalho e, conseqüentemente, de quem o faz.

O poema enfatizava formas de trabalho cujos valores nem sempre eram reconhecidos financeiramente. Era preciso mantê-los dignos, embora fossem destinados aos mais pobres. É interessante que não se trate, no poema, do trabalho do professor. Essa ausência não é injustificada. Os professores não pareciam ser considerados profissionais, mas missionários da causa educativa. Um único editorial na *Revista* criticava o fato de que qualquer um pudesse se tornar professor, defendendo que era preciso formar gente capacitada especificamente para trabalhar nessa área.

No Regulamento do Ensino de 1924, e também na *Revista do Ensino*, sempre que se desenvolvia o tema dos trabalhos manuais na escola, havia uma nítida separação entre os trabalhos a serem feitos pelas meninas (costura, bordados, culinária) e os oferecidos aos meninos (carpintaria, agricultura). No Congresso de Instrução Primária, concluía-se que, a partir do 3º ano primário, deveria ser oferecido às meninas aulas de Economia Doméstica e, para os meninos, aulas de “*slojd*”¹⁸⁷. No Programa do Ensino Primário, entretanto, Francisco Campos não defendia tal separação, afirmando que o menino poderia freqüentar a costura porque talvez quisesse tornar-se alfaiate, assim também a menina poderia ir para a marcenaria, a jardinagem ou a horticultura. Tudo dependeria do interesse dos alunos. No ensino de Higiene, o Secretário propunha que tanto os meninos quanto as meninas aprendessem a preparar um lanche, fazer café, fazer doce, servir a mesa, seguindo as regras de higiene necessárias.

Aprígio de Almeida Gonzaga diferenciava a importância do trabalho manual na formação da mulher e do homem. Para ele, a finalidade do trabalho manual para as mulheres não estaria sendo bem orientada:

“A escola profissional dever-se-ia chamar ‘Escola de Educação doméstica e profissional’. Eu quero a escola que prepare a dona de casa, dando-lhe uma

¹⁸⁷ Trabalho artesanal realizado com madeira.

*profissão, e não a escola que forme bem operarias, em detrimento da sua missão social. Deixemos de parte toda essa questão de direitos, reivindicações e feminismo. Attendamos à natureza, que na organização e diferenciação organica de cada um, estabeleceu as funções e adaptações á vida.”*¹⁸⁸

A mulher deveria ser preparada profissionalmente para se auto-sustentar, já que nem todas iriam se casar ou poderiam contar com o auxílio financeiro da família. Para as mulheres pobres e solteiras, portanto, a educação profissional poderia ser a única saída para se manterem dignamente. As mulheres casadas deveriam trabalhar para que pudessem se manter sem dependências ou humilhações; além disso, seu trabalho contribuiria para a riqueza e o bem-estar do país. Aprígio Gonzaga defendia que a função maternal da mulher fosse igualmente discutida dentro da aprendizagem profissional. A mulher teria a tarefa de educar os filhos, animar o esposo, zelar pelo governo e economia do lar, função, aliás, considerada de extrema importância. Aprendendo noções de Economia Doméstica, a mulher conseguiria aproveitar satisfatoriamente o salário do marido não o desperdiçando. Ensinando-se às mulheres a utilizar os recursos financeiros da família e economizando, evitar-se-iam motins, lutas políticas, greves dos trabalhadores descontentes com os baixos salários:

*“O homem no fim do mez vê que os seus ganhos não dão. Appella para o patrão, pedindo aumento. Esse, cujos lucros industriaes lh’o não permittem, nega. O operario abandona o trabalho, vem para a rua, grita, junta-se aos criminosos, e, dahi, nasce a multidão de seitas ou quejandas seitas de bolchevistas, minimalistas, etc.”*¹⁸⁹

A Educação Doméstica para a mulher deveria dividir-se em três partes: cozinha, em que ela aprenderia o valor e o correto aproveitamento dos alimentos; higiene infantil, em que lhe seriam ensinadas noções de puericultura e vestuário, de forma que ela pudesse costurar para os filhos “*com grande economia para o esposo*”; e “*arranjo do lar*”, em que noções econômicas de decoração e limpeza contribuiriam para higienizar a casa, dando-lhe ordem e asseio, além de enfeitá-la.

O trabalho manual contribuiria, ainda, para a formação do caráter dos alunos, que não tendo boas ocupações buscariam e encontrariam as más. A má ocupação estaria nas “*emoções fortes*”, no vício que lhes prejudicaria a saúde e levaria a uma decadência

¹⁸⁸ GONZAGA, Aprígio de Almeida. “Conferência: I- Finalidade do trabalho manual para mulheres; II- Finalidade do trabalho manual para os homens; III – Finalidade do trabalho manual na formação cívica dos jovens”. *Revista do Ensino*, BH, n. 5, p. 119, jul.1925.

moral: “... onde mais elevado e difundido é o trabalho, mais alta é a moralidade e mais dignas as formas de vida”. O trabalho manual também despertaria o civismo, ensinando o aluno a bastar-se a si mesmo, tendo confiança em si e tornando-se independente da família, do governo e dos amigos, desenvolvendo um espírito de luta e coragem.

Aprígio argumentava que se deveria ter cautela ao escolher um professor de Trabalhos Manuais, devendo a escolha recair sobre aquele que não somente dominasse as técnicas de trabalho, mas que fosse também capaz de educar o aluno de maneira mais ampla: “Às escolas profissionais cabe muito mais educar os jovens para bem interpretarem seus deveres e direitos, de conformidade com os do seu patrão e os da sociedade, que os adestrar no manejo desta ou daquela ferramenta”. Para o autor¹⁹⁰, o trabalho manual era capaz de incutir hábitos de ordem, economia, formar o indivíduo moral e civicamente porque não se restringia à verbalização, mas educava no e pelo trabalho.

O ensino de Trabalhos Manuais era obrigatório também para os normalistas, visando prepará-los para o ensino destes no curso primário, como também desenvolvendo-lhes o reconhecimento da sua importância como meio de formação moral.

3.7 - O Horário Escolar e o controle do tempo

O horário escolar era algo de suma importância na medida em que permitia o controle completo das atividades do aluno e professor, habituando-os ao trabalho disciplinado, metódico e organizado. A organização prévia, a divisão das horas em minutos e segundos permitiam um controle minucioso e detalhado do tempo de forma a ampliar o controle sobre o corpo e suas atividades, gerando maior rendimento.

Nas Reformas mineiras, que previam detalhadamente todas as atividades a serem executadas pela escola, a atenção com o horário escolar não poderia ser diferente. O Programa do Ensino Primário de 1927 determinava que os horários não poderiam ser

¹⁸⁹ Ibidem. p.120.

modificados pelo professor, devendo ser seguidos com a máxima pontualidade e precisão. Jules Payot¹⁹¹ afirmava que o Regulamento escolar organizava a vida da escola como um relógio. A ordem dos trabalhos escolares era praticamente a mesma em ambos os Regulamentos do Ensino Primário:

“Art. 308. Os trabalhos escolares obedecerão á seguinte ordem:

§ 1º Nas escolas singulares:

Dez minutos antes da hora do inicio das aulas, deverão os professores e adjunctos (estagiarias) estar presentes no edificio escolar, promptos para os trabalhos, que obedecerão ao horario, dando-se o signal convencionado para que os alumnos tomem os seus logares. Proceder-se-a á chamada no principio da primeira aula (e, em seguida, á inspecção de asseio e saude).

§ 2º Nos grupos escolares e escolas reunidas:

1º quinze minutos antes do inicio das aulas, abrir-se-ão os edificios escolares, devendo os professores e empregados assignar o respectivo ponto, que será encerrado immediatamente pelo director;

2º a execução do horario terá começo com o primeiro toque de aviso para que se reunam em fôrma todos os alumnos;

3º a fôrma deverá ser por classes e a dous de fundo, a um segundo sinal, seguirão para as aulas, acompanhados dos respectivos professores;

4º entrados em aula, em filas correspondentes ás das carteiras, aguardarão signal do professor para tomarem assento, procedendo-se á chamada dos alumnos (e, em seguida, á inspecção diaria do asseio e da saude). Esta chamada será feita em cada aula pelo respectivo professor;

5º as sahdas collectivas das aulas serão sempre feitas em fôrma, precedidas de dois signaes – o primeiro, de advertencia, ficando os alumnos de pé, e, o segundo, de movimento;

6º cada mudança de licção será avisada por um toque geral de sineta;

*7º findos os trabalhos escolares, reunir-se-ão, de novo, os alumnos, em fôrma geral, podendo nesta occasião ser-lhes feitas communicações e observações de ordem disciplinar, bem assim pequenas prelecções allusivas a actos ou acontecimentos passados ou presentes, a juizo dos directores; em seguida, a determinado signal, retirar-se-ão.”*¹⁹²

Discorrendo sobre o Horário Escolar, Artur Furtado, de forma pouco comum nos textos da *Revista*, não trazia uma resposta definitiva para o problema. Pelo contrário, mostrando como outros autores tratavam a questão, ele deixava ao leitor sua própria escolha. Haveria tanto aqueles que determinavam que, quanto mais novas as crianças, menor deveria ser o tempo das lições (de 5 a 7 anos: 15 minutos; de 7 a 10 anos: 20

¹⁹⁰ GONZAGA, Aprígio de Almeida. “Ensino Profissional -O civismo e o trabalho manual” . *Revista do Ensino*, BH, n.7, p.182 –183, set.1925.

¹⁹¹ PAYOT, Jules. “Instrucção moral:O Regulamento Escolar, a disciplina”. *Revista do Ensino*, BH, n.28, p. 12-15, dez.1928.

¹⁹² MINAS GERAIS, 1924, p. 284-286 (Regulamento do Ensino Primário) & MINAS GERAIS, 1927, p. 1229-1230 (Regulamento do Ensino Primário). Foram sublinhados os itens do texto de 1924 retirados em 1927 e colocados entre parênteses os acréscimos da Reforma Francisco Campos.

min; de 10 a 12 anos: 25 min; de 12 a 16 anos: 30 min), até aqueles para quem o estudo árduo e prolongado não seria nocivo à saúde, desde que as crianças não estivessem debilitadas:

*“Tenham as crianças, dizem elles, de seu natural uma constituição vigorosa; sejam afeitas ao trabalho, alimentem-se da nutrição que convém; vistam-se higienicamente; durmam bem; respirem ar puro; que nem seis, dez horas de duro estudo por dia lhes causaria danno. Mas si dos cinco annos em deante lhes permittirem frequentar saráus, saborear vinhos, fumar charutos, trajar modas, comer ao seu talante, dormir a seu bel prazer, andar por onde lhes agrade, melhor é que as arredemos da escola, visto que uma compleição arruinada sob semelhante regra de vida não resistirá sequer a tres horas de trabalho por dia.”*¹⁹³

Os horários previstos no Regulamentos do Ensino de 1924 e 1927 eram idênticos: para as escolas de um só turno - fossem grupos, escolas isoladas ou reunidas – seriam de 11:00h às 15h:30 min com uma interrupção de meia hora para o recreio ao ar livre¹⁹⁴, e para as noturnas das 18h:30min às 21:00 horas; nas escolas de dois turnos o horário seria de 7:00h às 11:00h e de 12:00h às 16:00 horas sem intervalo para recreio o que, para Artur Furtado, constituiria numa “grave falha”.

Para facilitar a marcação dos horários, os Regulamentos previam um relógio de parede e uma sineta para avisos gerais, como material escolar a ser enviado a todos os estabelecimentos de ensino. Francisco Campos, prestando contas na *Revista do Ensino*¹⁹⁵ afirmava que entre setembro de 1928 e julho de 1930 haviam sido fornecidos 172 relógios e 86 sinetas para as escolas primárias do Estado.

Tão importante quanto o horário destinado ao trabalho era aquele que se destinava ao repouso: o Programa do Ensino Primário de 1927 estabelecia 5 minutos de descanso no intervalo entre duas lições consecutivas, embora reduzisse de trinta para vinte minutos o horário destinado ao recreio.

Também os recreios não pareciam consistir num espaço à parte da vigilância escolar. Se em 1924 ficava determinado que os professores vigiarão as crianças durante o recreio, o Regulamento de 1927 não tocava no assunto. Na *Revista*, porém, recomendava-se que nos recreios houvesse sempre uma vigilância atenta dos

¹⁹³ FURTADO, Arthur. “Horario Escolar”. *Revista do Ensino*, BH, n. 25, p.2, jun.1928.

¹⁹⁴ No Regulamento do Ensino Primário de 1927 estava destinado um período de meia hora para o recreio, no Programa, no entanto, só eram designados vinte minutos.

¹⁹⁵ “Educação Publica”. *Revista do Ensino*, BH, n. 47, p. 4-28, jul.1930.

professores – que se revesariam - para corrigir as faltas cometidas pelos alunos, bem como os seus “*vícios de educação*”.

Havia uma unanimidade em afirmar a importância do repouso bem aproveitado, para uma maior eficiência no aprendizado das lições. Os recreios ao ar livre nem sempre, porém, eram compreendidos como momento de descanso: para Arthur Furtado eles seriam repouso para o espírito, mas fatigariam o corpo, sendo necessário, após esse período, um tempo para o descanso das crianças. O autor também considerava importante que os professores tivessem mais autonomia para organizar o horário de acordo com as necessidades locais. Esta autonomia seria limitada, pois o horário previsto deveria submeter-se aos princípios do Regulamento do Ensino e ser aprovado pela direção.

A escola do trabalho, tão preocupada em ocupar de forma proveitosa e útil o tempo da criança, não poderia se descuidar do seu tempo livre nas férias. Amélia de Castro Monteiro¹⁹⁶ defendia que nas férias, onde a criança “*dá livre expansão a suas tendências especiaes e suas capacidades*”, a escola deveria programar algumas atividades de forma que a criança empregasse inteligentemente o seu tempo. Tais atividades apresentariam diversas vantagens, entre elas, conservariam os hábitos e atitudes inculcados pela escola e evitariam que as férias se passassem entre más companhias, com as crianças vagabundando e fazendo depredações.

Para Foucault, o problema do tempo consiste não apenas no combate à ociosidade, mas, principalmente, no seu aproveitamento, extraindo-se o máximo de rendimento em parcelas cada vez menores de tempo:

“... o princípio que estava subjacente ao horário em sua forma tradicional era essencialmente negativo; princípio da não-ociosidade; é proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens – erro moral e desonestidade econômica. Já a disciplina organiza uma economia positiva; coloca o princípio de uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo; mais exaustão que emprego; importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis.” (Foucault, 1987, p. 139)

Complementando os processos disciplinares instaurados pela educação escolar pudemos perceber nas Reformas do Ensino uma organização sistemática dos alunos,

¹⁹⁶ MONTEIRO, Amélia de Castro. “Actividades nas ferias” (aula para os inspetores escolares na Escola de Aperfeiçoamento). *Revista do Ensino*, BH, n.36, p. 67-69, ago.1929.

determinando-se até mesmo a sua organização em filas na entrada e saída das aulas. Para Foucault (1987, p.133): “A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”.

Apesar do próprio Regulamento do Ensino instituir as filas, um dos artigos da *Revista*¹⁹⁷ criticava tal modelo por lembrar a disciplina, ordem e vigilância militares, e sugeria uma interessante resolução para o problema. O professor deveria discutir com os alunos e deixar a eles a decisão sobre as filas. Dessa forma, se eles escolhessem tal organização, esta não seria uma imposição do professor, tendo sido uma escolha dos próprios alunos.

Diversos sujeitos eram chamados a colaborar na organização de práticas disciplinares, contribuindo para o avanço da escolarização no Estado. No próximo capítulo estaremos tratando dessa atribuição de responsabilidades por parte do Governo em relação à sociedade para que se empenhasse na manutenção das escolas e na aplicação de práticas educativas.

¹⁹⁷ “Em fila ou sem fila?”. *Revista do Ensino*, BH, n. 40, p. 50-51, dez.1929.

PARTE II
OS SUJEITOS DA DISCIPLINA

CAPÍTULO IV

A RESPONSABILIDADE SOCIAL PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR

4.1 – Dividindo responsabilidades: polícia, família e comunidade

No período analisado a sociedade era, por diversas vezes, exortada a cuidar das escolas, auxiliando-a com a sua contribuição financeira, participação e vigilância. Os Conselhos Escolares Municipais constituíam-se num exemplo de uma forma de organizar a participação da sociedade, atribuindo-lhe responsabilidades no que se referia à educação escolar. Tais Conselhos, presentes no Regulamento de 1924, permaneciam na Reforma Francisco Campos como uma organização complementar à escola. A composição dos Conselhos sofreu algumas pequenas alterações entre as Reformas, sendo formado pelos:

- Presidente da Câmara Municipal ou do prefeito – que exerceria a presidência do Conselho;
- Diretor do grupo escolar ou professor da escola singular - designado pelo Diretor (em 1925) ou Inspetor Geral da Instrução Pública (em 1927);
- Promotor de justiça e adjunto (retirado em 1927);
- Juiz de direito ou juiz municipal (inserido em 1927);
- Vigário da paróquia (inserido em 1927);
- Cinco membros, escolhidos pelo Presidente do Estado, entre as principais pessoas do lugar (retirado em 1927);
- Outras quatro pessoas do lugar, nomeados pelo Secretário do Interior (inserido em 1927).

As mudanças davam maior autonomia ao Secretário do Interior e cediam terreno para a participação da Igreja Católica nas decisões do Conselho que tinha por objetivo estimular o desenvolvimento do Ensino Primário nos municípios mineiros. As atribuições do Conselho tornaram-se menores a partir da Reforma Francisco Campos e consistiam em: solenizar as festas escolares e as de distribuição de prêmios; comunicar

ao governo as necessidades do ensino; indicar ao governo nomes para as funções de inspetor escolar; estimular a matrícula e frequência nas escolas, cobrando a sua obrigatoriedade; coligir os dados necessários ao recenseamento e estatística escolares; promover a obtenção de fundos para as Caixas Escolares, fiscalizando sua aplicação; auxiliar os menores desamparados; verificar o ensino nas escolas particulares e solicitar material didático e mobiliário para escolas do município, entre outras.

O funcionamento das Caixas Escolares¹⁹⁸ estava previsto nas duas reformas do Ensino. Na primeira, era identificada como parte de Higiene e Assistência Escolar; na Reforma Francisco Campos, era evidenciada como uma associação auxiliar à escola. As Caixas contavam sempre com o apoio da sociedade na sua criação e manutenção. Faziam parte da Caixa Escolar três categorias de sócios, segundo os serviços prestados à organização e sua manutenção, e de acordo com o valor da contribuição financeira dada, além da taxa mensal de mil réis, valor mínimo a ser pago pelos associados. Os sócios elegeriam um presidente, tesoureiro, secretário e três fiscais e, a partir de 1927, ficava determinado que criassem um estatuto próprio, o qual deveria ser aprovado pelo Secretário do Interior e publicado no órgão oficial.

A arrecadação para formação do patrimônio das Caixas Escolares viria da contribuição e donativos, quermesses e festas, taxas especiais criadas pelo Estado ou Município para este fim e vencimentos que os funcionários deixassem de receber por qualquer motivo. O objetivo das Caixas Escolares seria de prestar assistência aos menores indigentes, proporcionando-lhes meios de, nas palavras de Francisco Campos, *“com asseio e decência frequentarem os estabelecimentos de instrução primária”*¹⁹⁹. Seus recursos poderiam ser utilizados na distribuição de prêmios e no fornecimento de merenda, roupas, calçados, objetos de uso pessoal ou medicamentos indispensáveis aos alunos indigentes. Um balancete deveria ser enviado semestralmente à Inspeção Geral da Instrução Pública (ou à Diretoria, antes de 1927), assim como uma lista dos alunos indigentes, que seria enviada no início do semestre. Os Regulamentos estipulavam ainda que o serviço prestado pelos membros da administração das Caixas deveria ser gratuito.

¹⁹⁸ O art. 487 do Regulamento do Ensino Primário de 1924 afirmava que o funcionamento das caixas escolares, hortos e clubes cooperativos, criados em 1920 pela lei n. 800, dependeriam de uma regulamentação especial.

¹⁹⁹ MINAS GERAIS, 1927, p. 1206 (Regulamento do Ensino Primário).

Em diversas ocasiões ficava bastante evidente, nas fontes consultadas²⁰⁰, que a construção de escolas e ampliação do Ensino Primário em Minas não parecia ser uma solicitação da população. Pelo contrário, era o Governo quem considerava importante a criação de escolas primárias, e ainda precisava convencer o povo mineiro da necessidade da educação escolar. Na primeira *Revista do Ensino*, Bento Ernesto Júnior culpava os pais pela infreqüência dos alunos, pois aqueles faziam-nos trabalhar, não valorizando a escola. O governo estaria fazendo uma “*benemérita e dignificante empreitada*” cujos esforços não eram reconhecidos pela população. Também a necessidade de impor pesadas multas aos pais, que resistiam em matricular os filhos, revelava que a escolarização consistia, muitas vezes, mais numa imposição do que uma reivindicação popular.

A partir das fontes consultadas não foi possível detectar se tais multas eram ou não aplicadas e com que freqüência. Entretanto, a necessidade da imposição das multas já se constitui num indício de que nem sempre as famílias eram convencidas ou tinham condições de enviarem seus filhos à escola. Nesses casos, as duras penalidades exerciam um poder de coerção talvez mais eficiente que o chamado a adesão espontânea.

Havia ainda uma preocupação recorrente, nas duas Reformas, em solenizar as festas escolares, a entrega dos diplomas e a premiação de alunos, de forma que a presença da população e das autoridades lhes conferisse um caráter de importância social. E isso se constituía numa forma de dar visibilidade e credibilidade às funções da escola pública primária.

A busca pela integração entre escola e sociedade tornou-se mais evidente a partir da Reforma Francisco Campos, quando foram criados os *Auditoriuns* que consistiam em atividades promovidas pelos alunos, abertas à participação da comunidade extra-escolar.

No discurso de inauguração da Escola de Aperfeiçoamento, Francisco Campos afirmava que a construção desta havia sido iniciada no primeiro ano do governo do Presidente Antônio Carlos. Esse Presidente, através de diversos apelos, buscava “... *accudir o povo mineiro, mobilizando os seus recursos e os dons preciosos da sua clara*

²⁰⁰ Saliento aqui que talvez a mobilização popular por escolas pudesse ser identificada em jornais da época ou outras fontes de análise. Porém, a partir das fontes consultadas, pude concluir que não era a população que reivindicava escolas, era o governo que insistia em sua importância e buscava convencer a sociedade a auxiliar o trabalho educativo escolar. Uma hipótese levantada é de que esta era uma estratégia, por parte do governo, de se mostrar preocupado com a educação, ressaltando a apatia por parte da população.

inteligencia e da sua vontade iluminada, collocando-os, como nobres e indispensaveis instrumentos, ao serviço dessa campanha...”.²⁰¹ Este é um dos exemplos de que o projeto educacional para o povo vinha das elites, criado com o objetivo de formar um povo ordeiro e trabalhador.

A sociedade deveria participar e contribuir para a ampliação das escolas primárias, mas antes necessitava ser convencida da importância desta. As autoridades políticas, médicas e sociais eram exortadas a prestigiar as instituições escolares, convencendo aos outros segmentos sociais de sua necessidade imediata. Aos professores, primeiro alvo na construção dessa sociedade escolarizada, cabia divulgar em seu meio o valor da escola como instrumento educativo e disciplinador. Eles deveriam formar uma “*patrulha avançada de cada geração*”, contribuindo para a produção e manutenção da ordem e do controle disciplinar, através da escola. Na impossibilidade de realizar tal tarefa, era a própria polícia quem disso deveria se encarregar.

Não havendo meios mais sutis para convencer a população local da frequência escolar dos alunos, alguns dispositivos mais drásticos eram chamados a exercer sua função. A partir da Reforma Francisco Campos, bem mais incisiva na imposição da frequência escolar, o descumprimento da obrigatoriedade escolar e o não pagamento das multas impostas por tal motivo, poderiam levar o infrator à prisão. Os alunos também não escapavam da atuação policial, já que nos Regulamentos do Ensino Primário de 1924 e 1927 determinava-se que: “*Serão detidos e conduzidos á presença da auctoridade escolar, os menores de 7 a 14 anos que forem encontrados vadiando nas ruas e estradas durante as horas de escola.*”²⁰² No Regulamento de 1924, a essa frase estava acrescida a expressão “*sem motivo justificado*”. Essa pequena alteração entre os Regulamentos pode demonstrar que, para Francisco Campos, não havia motivo que justificasse a ausência escolar, a não ser nas situações de doença contagiosa, diagnosticadas e tratadas pela inspetoria médica.

No Regulamento de 1927 havia um item tratando especificamente da disciplina dos alunos no espaço exterior à escola. Fora dos muros escolares e do meio familiar eram as autoridades locais, dentre elas a polícia, que deveria ter sob controle o

²⁰¹ CAMPOS, Francisco. “*Dois discursos memoraveis*”. *Revista do Ensino*, BH, n. 32, p. 25, abr.1929.

²⁰² MINAS GERAIS, 1924, p. 219 (Regulamento do Ensino Primário) & MINAS GERAIS, 1927, p.1147 (Regulamento do Ensino Primário).

comportamento infantil. Os deveres dos alunos das escolas primárias se estendiam além dos muros escolares onde, na falta de outra autoridade competente, era a própria polícia encarregada de tal vigilância.

“Art.338. A applicação destas disposições e a vigilancia das crenças fóra da escola são recomendadas, como nota especial, á attenção dos paes, mães e responsaveis e, particularmente, ás auctoridades incumbidas da polícia local, aos funcionarios do ensino, aos membros dos Conselhos Escolares, das Associações de Mães de Família, das Ligas de Bondade, bem como ás auctoridades prepostas á proteção dos menores.”²⁰³

Ficava determinado também, a partir de 1927, que em casos de falta de higiene ou de aluno que estivesse acometido de parasitoses, a escola enviá-lo-ia para ser tratado pela família. Se este, estando já curado, não retornasse às atividades escolares, a polícia poderia ser convocada para procurá-lo e reenviá-lo ao estabelecimento escolar.

Relações da escola com a família

“Sendo a escola actual a escola da vida, os professores e os paes devem conjugar o pensamento, de tal maneira que a creança, em casa, encontre um mestre e, na escola, encontre um pae”.²⁰⁴

Eram muito freqüentes, na *Revista*, os artigos que direta ou indiretamente tratavam da importância da família para a educação infantil. Em alguns momentos a separação escola e família era bastante tênue. A idéia da escola como um espaço de relações semelhantes à da família era difundida, principalmente, ao situar os professores como pais ou mães dos alunos.

As preocupações com a família do aluno eram uma constante na *Revista do Ensino*: a educação não deveria limitar-se à criança, mas atingir também seus familiares. Buscava-se não somente a cooperação da família nas atividades realizadas pela escola, mas principalmente exercer uma ação educativa sobre a própria família, alterando seus hábitos e valores. Identifica-se uma ambigüidade manifesta no discurso sobre a família

²⁰³ MINAS GERAIS, 1927, p. 1234 (Regulamento do Ensino Primário).

que era, ao mesmo tempo, considerada como possuindo um papel essencial na boa formação do aluno, valorizando-se e exaltando suas virtudes, mas também era acusada de prejudicar a atuação da escola, seja pela sua indiferença e desvalorização dos trabalhos escolares, seja por anular toda a ação educativa realizada pela escola, ao disseminar outros valores e hábitos entre as crianças. A relação escola-família era, portanto, bastante complexa. Por um lado, exigia-se que a família tivesse maior participação na vida escolar do aluno, por outro, era a própria escola que desejava interferir na vida familiar para também reeducá-la.

Os educadores, ao considerarem a família insuficientemente preparada para formar as crianças, identificavam a instituição escolar como a mais adequada para transmitir valores, normas, preceitos morais, verdades religiosas e todas as demais formas de portar-se na sociedade urbanizada e moderna, que se buscava construir. A família era convocada a participar como peça auxiliar da escola nessa formação moral dos alunos. E os alunos, por sua vez, deviam efetuar também um papel educador – segundo as normas escolares – dentro da família.

Começamos pelas acusações da incompetência da família na educação de suas crianças. Logo na primeira *Revista do Ensino* um artigo de Bento Ernesto Júnior²⁰⁵ culpava os pais pela infreqüência dos alunos às escolas, afirmando que estes não contrariavam a indolência e a vagabundagem dos filhos e os levavam para trabalhar na lavoura ou mesmo no trabalho doméstico. O fato de trabalhar junto aos pais estava associado não à necessidade de aumentar os rendimentos familiares, mas à indolência e vagabundagem dos alunos, amparada pela família. Não se admitia que, para a família, diante dos pesados trabalhos na lavoura exercidos pelas crianças, vagabundagem poderia ser, segundo seu ponto de vista, freqüentar a escola esquivando-se de tarefas mais difíceis.

Firmino Costa²⁰⁶ propunha que a escola ensinasse algumas especialidades às crianças tais como costura, bordados, culinária, desenho e cartografia. O aprendizado de atividades cuja utilidade fosse mais imediata, podendo incrementar o orçamento familiar, despertaria o interesse dos pais em colaborar para a matrícula e para a freqüência dos alunos.

²⁰⁴ VIANNA, Mello. “Palavras da última mensagem do Sr. Presidente Mello Vianna”. *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e17, p.300, jul-ago.1926.

²⁰⁵ JÚNIOR, Bento Ernesto. “Cousas da Instrução”. *Revista do Ensino*, BH, n. 1, p. 15, mar.1925.

Com as famílias mais interessadas na força de trabalho de suas crianças do que na frequência à escola, era feito um amplo trabalho de argumentação acerca da importância das atividades escolares. Não sendo possível conquistar-lhes a adesão por meios mais brandos, o seria, então, pela punição. Os Regulamentos, de maneira pormenorizada, estabeleciam multas para os pais cujas crianças se incluíam na obrigatoriedade escolar e não a frequentavam. Em 1927, a imposição de multas tornou-se ainda mais dura, podendo levar à cadeia os adultos infratores e reincidentes no impedimento da frequência escolar.

A infrequência dos alunos nem sempre era vista como desmazelo dos pais, no cumprimento de sua obrigação de levarem a criança à escola. Os professores também eram frequentemente culpabilizados pela aversão à escola: *“O bom professor, ninguém ignora esta verdade, consegue, sempre, frequencia apreciável, ao passo que o mau vive lutando com a inassiduidade dos alumnos. O ensino attrahente prende a criança; o transmittido por processos arcaicos, a repelle.”*²⁰⁷

Pais e professores, portanto, dividiam as responsabilidades nos problemas do ensino. Há que se levar em conta que o domínio de suas responsabilidades não eram respectivamente, casa e escola. Também na escola, os pais eram responsabilizados pelo comportamento de seus filhos. De acordo com o art. 169 do Regulamento de 1927, *“Os paes são responsaveis pelos damnos causados pelos seus filhos ao material e mobiliario escolar, ao edificio da escola ou ás suas dependencias”*. Além disso, deveriam acompanhar o rendimento escolar e o procedimento dos filhos. Estes deveriam ser registrados diariamente no livro de ponto diário e, através de um boletim, ser enviado mensalmente aos pais dos alunos, conforme a Reforma de 1924 e semanalmente, a partir da Reforma de 1927. Francisco Campos determinava que o boletim deveria ser entregue aos sábados aos alunos com a assinatura do professor e restituído na segunda-feira com a assinatura do pai ou responsável, buscando garantir, dessa forma, o conhecimento dos pais sobre o ocorrido na escola.

Também em casos de falta de higiene das crianças eram os pais advertidos da situação. As crianças, em tais casos, poderiam ser enviadas para suas casas para ser tratadas conforme as instruções do médico ou enfermeira escolar. Se ainda assim não

²⁰⁶ COSTA, Firmino. “Cultivo de uma especialidade”. *Revista do Ensino*, BH, n. 1, p. 16, mar.1925.

²⁰⁷ “Aos presidentes das Federações Escolares Municipais”. *Revista do Ensino*, BH,n.43, p. 71, mar.1930.

fosse resolvido o problema, novamente a escola tomaria o controle e faria o tratamento através da enfermeira escolar.

Se a expectativa de participação e apoio dos familiares à escola nem sempre tinha resultados positivos, a busca pela integração família-escola era infatigável. Diversas tentativas eram feitas no sentido de não apenas transmitir a importância da instituição escolar, mas principalmente de atuar de forma mais incisiva sobre tais famílias, expandindo a ação da escola a esses domínios.

Acreditava-se que as crianças também poderiam trabalhar em prol da educação/disciplinarização da sociedade, possuindo um alto grau de influência em suas famílias de origem. Por isso, era importante a atuação destas nas instituições escolares, como nos Pelotões de Saúde, por exemplo, nos quais disseminariam as normas higiênicas aprendidas na escola. Segundo um artigo publicado na *Revista*, a criança seria seguramente “o agente mais eficaz da reconstituição ou da reeducação da família” sendo o melhor meio de “fazer penetrar na família idéias de moral, de civismo, de hygiene ou mesmo de noções de ordem científica e technica”.²⁰⁸ O aluno, aprendendo na escola regras de higiene, por exemplo, ficaria desapontado com as atitudes descuidadas da família e seu instinto de conservação levá-lo-ia a intervir nessa realidade, em alguns casos, pedindo até mesmo conselhos ao mestre, pois “a palavra do mestre tem mais autoridade que a dos paes, cuja ignorancia é manifesta.” No entanto, o próprio autor admitia que nem sempre era fácil as crianças serem prontamente atendidas pelos pais, mas que pelo seu trabalho pertinaz, lentamente elas conseguiriam introduzir algumas modificações importantes no ambiente familiar.

Apareciam na *Revista* alguns artigos encaminhados diretamente às famílias, objetivando ensinar-lhes a forma mais adequada para educar os filhos. Um desses artigos, por exemplo, era intitulado “Meios praticos de mal educar as crianças – Flagrante descrição de scenas comuns no seio duma família – Como os paes devem agir – Os castigos não cumpridos, as promessas enganadoras, as reprehensões sem intelligencia”²⁰⁹. Nele, o autor assegurava que a má educação decorria da falta de

²⁰⁸ “A criança também pode ter influencia na educação dos pais” (adaptado de uma conferência realizada por um inspetor escolar na França e publicada em 1925 no “*L’ecole et la Vie*”). *Revista do Ensino*, BH, n.13, p. 126, abr.1926.

²⁰⁹ “Meios praticos de mal educar as crianças – Flagrante descrição de scenas comuns no seio duma família – Como os paes devem agir – Os castigos não cumpridos, as promessas enganadoras, as reprehensões sem intelligencia” (Tradução). *Revista do Ensino*, BH, n.16 e 17, p. 273, jul-ago.1926.

racionalidade na aplicação das punições e, embora fosse endereçado aos pais, certamente poderia ser utilizado pelos educadores seja na escola, nas suas próprias famílias ou orientando os pais dos alunos. As quatro regras básicas para mal educar resumiriam-se em: I. Prometer e não cumprir; II. Enganar sempre; III. Repreender sem cessar; IV. Ameaçar e não punir. Os pais, utilizando essas regras, perderiam a autoridade sobre as crianças que não confiariam em suas ameaças e promessas. Essa utilização pouco inteligente das punições acabaria por agravar o problema da indisciplina infantil.

Chama a atenção o fato de, a partir das fontes consultadas, os diversos sujeitos ignorarem os castigos e punições utilizados na família, não discutindo se deveriam ser substituídos por outros métodos disciplinares ou sobre o seu uso abusivo pelos pais. O artigo citado anteriormente, por exemplo, só considerava inadequado ameaçar e não punir. A ameaça deveria vir sempre seguida da punição. Uma explicação para este fato pode ser encontrada em algumas páginas da *Revista*²¹⁰ onde se afirmava que as crianças, reconhecendo a autoridade dos pais, viam nos castigos, por ele infligidos, uma forma de educá-los. Elas, no entanto, não teriam a mesma compreensão não teriam com os castigos e punições dados pelos professores. Daí a importância de que o aluno visse no mestre, assim com na sua família, uma figura de confiança e apoio. Um único artigo²¹¹ desaprovava a atitude dos pais que batiam nos filhos, não aprovando também que fizessem todas as suas vontades. O castigo levaria a criança a mentir para não ser punida e, por isso, não devia ser adotado pelos pais.

Os “*Mandamentos do bom educador*”, de Agostinho de Campos²¹², endereçava-se também aos pais e mães enumerando pontos chaves da educação infantil:

I – “*Educa tu próprio os teus filhos.*” Afirmando que a educação recebida na casa dos pais era melhor que a realizada em internatos.

II – “*Disciplina e corrige desde o berço, para não teres de convencer-te muito cedo de que é tarde de mais para o fazer com exito.*” Pontualidade, ordem e método deveriam ser ensinados na infância.

²¹⁰ “Os grandes nomes da Pedagogia – Dom Bosco”. *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p. 249-250, jul-ago.1926, & SANTOS, Lucio José dos. “Pedagogia da Obediencia”. *Revista do Ensino*, BH, n.19, p. 403-404, dez.1926.

²¹¹ SANTOS, Lucio José dos. “A mentira egoistica: o que se deve fazer para evital-a, em casa e na escola”. *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p. 278-280, jul-ago.1926.

²¹² CAMPOS, Agostinho de. “Mandamentos do bom educador”. *Revista do Ensino*, BH, n.44, p.115-116, abr.1930,

III – *“Nunca elogies nem reprehendas os teus filhos na presença de estranhos...”* o que poderia torná-los vaidosos ou ofendidos de forma irreparável.

IV- *“Exige delles obediencia completa”*, facilitando-lhes a obediência e valorizando-a, como também aconselhando e advertindo antes de punir.

V-*“Subtrae quanto possivel as creanças ás conversas de adultos, se as quizeres conservar moralmente saudaveis e puras.”* Recomendava-se as crianças dormissem cedo, o que seria essencial para a higiene da alma, já que à noite *“que em geral se faz em casa a chronica das torpezas da vida”*.

VI – *“Não faças dos teus filhos brinquedo, expondo-os, como prodigios, á admiração amavel dos estranhos, ou amolecendo-os com caricias excessivas, filhas mais do egoismo que do amor.”* Alertava que o bebê tornar-se-ia homem mais tarde, recomendando, portanto, que não fossem mimados em demasia e que os pais fossem moderados, tanto nos castigos quanto nos beijos.

VII- *“Evita a ociosidade das creanças para que ellas não se tornem preguiçosas, irritantes, ou precocemente contemplativas.”* Recomendava às meninas a realização de atividades domésticas; e aos meninos, *“iniciativas fecundas”*, estimulando-lhes o interesse pela vida material, o que produziria *“homens equilibrados e perfeitos”*.

VIII- *“Cultiva na alma dos teus filhos a tenacidade, talisman de victoria, arma invencivel dos triumphadores e dos felizes.”* Aconselhando a persistir sempre.

IX- *“Não suffoques o instincto infantil de perguntar, que é o mais precioso auxiliar da educação.”* Afirmava-se que as perguntas feitas pelas crianças deveriam ser respondidas de forma verdadeira e séria.

X- *“Expulsa a mentira do teu lar, como virus terrivel.”* Recomendava-se habituar a criança a dizer a verdade sem temor, castigando-se duramente a dissimulação e agindo com a mesma sinceridade a ser exigida da criança.

Um outro artigo²¹³ propunha alguns recursos para que o controle sobre a criança na escola se estendesse para a família e vice-versa. *“E seria excellente para a creança ter conhecimento de ser a mesma em sua vida no lar e na escola, sempre regida pelos mesmos principios e comportando as mesmas responsabilidades”*. Para o autor, o boletim escolar, muito resumido e restringindo-se ao aprendizado da criança, não seria

suficiente para colocar os pais à par do comportamento de seus filhos na escola. Ele sugeria, portanto, a criação de um boletim semanal chamado “*hebdomadario*” no qual constariam as realizações de cada aluno com uma nota para o seu comportamento. O curioso é que a confecção do boletim seria do próprio aluno que, para evitar fraudes, o leria em voz alta para os colegas, podendo ainda sofrer alterações por parte do professor. Aprovado o texto, este seria levado semanalmente ao conhecimento dos pais. Outro recurso sugerido era a utilização de cartões com data e nome da criança faltosa, e que seria levado para os pais assinarem. Como o cartão não contivesse a falta cometida pela criança, esta seria obrigada a confessá-la para obter a assinatura dos pais e retornar com o cartão assinado à escola. Nesses casos chama a atenção o fato de ser a própria criança a responsável por admitir o seu erro e assumi-lo perante professores, colegas e pais. Os outros só faziam referendar a confissão apresentada. Nenhuma punição era sugerida, esta estaria implícita na própria publicidade sobre o mal cometido.

Os novos métodos disciplinares eram anunciados como radicalmente distintos dos métodos da Escola Antiga e, muitas vezes, segundo a *Revista*, os pais não estavam preparados para compreender as mudanças efetuadas na escola. Habitados a concebê-la como um mal necessário na vida das crianças, os pais podiam não compreender que, a partir daquele momento, eram as atividades prazerosas, as excursões, os jogos os verdadeiros motores da vida escolar. Era preciso preparar as famílias leigas sobre os novos modelos, para que não se tornassem críticas das ações dos educadores, mas, pelo contrário, concordassem com os métodos e, se possível, também os utilizassem em casa. Numa conferência realizada na Escola Normal de Dores do Indaiá e publicada na *Revista do Ensino*²¹⁴, o professor Waldemar de Almeida Barbosa orientava as famílias sobre os objetivos diferenciados para a educação, a partir da Reforma Francisco Campos, salientando a adoção de meios pedagógicos e disciplinares específicos. Para ele, “*A escola antiga era frequentada com repulsa. A escola de hoje, é um gozo frequental-a*”.

A importância de explicar às famílias os novos métodos educativos residia no fato de que o papel delas não devia se limitar apenas a enviar os filhos à escola, caso este em que eram acusadas de descuidarem das crianças: “*A escola tem sido um*

²¹³ M.L. “Relações da escola com a família” (traduzido por Fabio Lourival). *Revista do Ensino*, BH, n.25, p. 19-22, jan.1928.

*descanso para os pais: livram-se dos garotos por umas horas e nem mesmo se sentem agradecidos aos mestres, que são culpados das minimas coisas*²¹⁵. Esperava-se que a família cooperasse com os professores, não somente não oferecendo resistência às atividades propostas pela escola, mas valorizando-as e, se possível, colaborando com os trabalhos escolares. Nas palavras de Mello Vianna: *“Os paes devem interessar-se realmente pelo trabalho escolar dos filhos. Os professores precisam contar com a solidariedade eficaz e com o auxílio continuo dos paes dos alumnos*”²¹⁶. Embora se desejasse a participação da família, bem como sua responsabilidade com relação aos cuidados médicos e higiênicos a serem oferecidos a seus filhos-alunos, não se esperava dela estar devidamente preparada para atender a tal demanda. Dessa forma, o Regulamento em 1924 recomendava que a Diretoria de Instrução enviasse às famílias dos alunos informativos sobre as doenças transmissíveis mais comuns, suas características como tempo de incubação, duração e formas de contágio, e as prescrições do Regulamento quanto aos alunos infectados. Com a Reforma Francisco Campos, embora se determinasse tentar o tratamento junto aos familiares, já se previa que nem sempre seria devidamente realizado:

*“Art. 125. Os alumnos desasseiados e os accommettidos de affecções parasitarias da pelle e do couro cabelludo serão mandados para suas casas, afim de serem tratados de accordo com as indicações dos médicos ou enfermeiras escolares. Si o tratamento não se fizer em casa, serão tratados pelas enfermeiras escolares, podendo ser procurados pela policia os que não se apresentarem á escola.”*²¹⁷

O Programa do Ensino Primário de 1927 introduziu a disciplina “Noções de Coisas” que, entre outros temas, mostrava uma imagem de família provavelmente muito distante da família real dos alunos mineiros naquele contexto, mas que pareciam representar a família ideal. O terno do pai, o chapéu, calçados e vestidos da mãe, as diversas refeições feitas em família bem como as maneiras de colocar a mesa, a disposição da casa e o mobiliário, o pai assalariado e a mãe cuidando dos afazeres domésticos eram a realidade familiar estudada na escola. O modelo familiar parecia

²¹⁴ BARBOSA, Waldemar A. “A reforma do ensino primário revelada aos leigos”. *Revista do Ensino*, BH, n. 38, p.99, out.1929.

²¹⁵ “A nova escola de Minas”. *Revista do Ensino*, BH, n. 26, p. 3, out.1928.

²¹⁶ VIANNA, Melo. “Palavras da última mensagem do Presidente Mello Vianna”. *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e17, p. 326, jul-ago.1926.

²¹⁷ MINAS GERAIS, 1927, p. 1180 (Regulamento do Ensino Primário).

também superproteger a criança, cuja passagem pela escola prepara-la-ia para exercer, de forma menos egoísta, sua função na sociedade:

“Si a creança, sahindo do seio da Familia, fosse directamente para a Sociedade, haveria o risco de que della se apossasse a psychologia egocentrica.

A criança será na Sociedade o que ella fôr ao deixar a Escola Primária. (...) A Familia nos ensinou o amor próprio, a noção de dignidade, o respeito por nós mesmos. A Escola nos ensina a noção de justiça, o amor ao proximo, o respeito pela dignidade alheia.”²¹⁸

Com a ampliação do número de crianças atendidas pela escola, novas classes sociais foram tendo acesso a esse espaço e nem sempre agiam da forma esperada. Era importante que a escola ensinasse também à família qual era o seu papel. Contar com o auxílio de setores externos à escola era muito importante. Diversos artigos buscavam cooptar principalmente as mães para os interesses escolares, propondo a participação destas nos *auditoriuns* e palestras, e colaborando com a criação das Associações das Mães de Família.

Numa das edições, o editorial²¹⁹ reiterava a necessidade de os professores aproximarem as famílias das atividades escolares. Afirmava-se que quatro horas de trabalhos escolares poderiam ser perdidos pelas influências perniciosas da família ou da rua, e que a escola deveria estender a sua influência para esses ambientes “*modificando-as de accordo com os seus objectivos*” para que se tornassem forças de apoio ao trabalho escolar. Indicavam-se então algumas possibilidades de o professor realizar uma boa “*propaganda da escola*”: apresentar um comportamento “*sem mácula*”; informar com frequência o que se passava na escola; trabalhar pela Caixa Escolar aliciando as famílias com os benefícios concedidos; “*difundir conhecimentos e levantar o nivel intellectual e moral do meio*” através dos livros que as crianças levariam para casa para serem lidos em família; desenvolver nos alunos qualidades como polidez, lealdade, operosidade, obediência, afeto e alegria ou ainda ensinar aos alunos coisas práticas que fossem importantes aos olhos da família. Tanta dedicação e cuidados relacionados à família demonstravam o receio de que a educação escolar fosse anulada pela ação dos meios exteriores, os quais teriam uma influência perniciosa sobre os alunos. Por isso, a necessidade de cooptá-los para a missão educacional da escola: “*É necessário que nos*

²¹⁸ MINAS GERAIS, 1927, p. 1658 (Programa do Ensino Primário).

²¹⁹“Que tendes feito?”. *Revista do Ensino*, BH, n. 36, p.1-3, ago.1929.

*convençamos desta grande verdade: a escola só alcançará educar as crianças, quando a família e a rua, longe de a perturbarem, a auxiliarem, com carinho, na sua missão*²²⁰.

Para Francisco Campos, o papel regenerador da escola não se limitava a seus alunos, mas estendia-se à toda a sociedade, realizando uma verdadeira transformação social, aperfeiçoando-lhe, favorecendo-lhe a ordem e a organização:

*“O seu papel educativo (da escola) não se restringe aos limites da sua auctoridade e, por conseguinte, ás paredes das suas classes, mas estende-se ao meio social a que se acha incorporada, influindo sobre elle, enobrecendo-lhe os processos, ampliando-lhe os horizontes, sinão abrindo-lhe novos e claros horizontes, organizando-lhe as tendencias, orientando-o nas suas aspirações, dotando-o da consciencia da ordem intellectual e moral que elle observa sem comprehender.”*²²¹ (grifos nossos)

A família deveria tornar-se educadora nos moldes previstos pela Reforma. Para tanto, fazia-se necessário educá-la antes, sendo criados diversos mecanismos de aproximação e divulgação das propostas educativas modernas. As palestras, conferências, *auditoriuns*, entre outros, eram formas de levar, até os pais, valores, conceitos e noções tidas como importantes no meio escolar. O papel educativo da escola devia ir se ampliando, dos alunos para as famílias e desta para a sociedade como um todo. Somente assim, a missão educativa e disciplinar da escola estaria completamente realizada.

Associações das Mães de Família

*“A escola é auxiliar da família, prolongamento do lar, segunda mãe dos alumnos...”*²²²

O Regulamento do Ensino Primário expedido por Francisco Campos dispunha sobre as instituições escolares e complementares à escola, as quais tinham por objetivo não somente o trabalho com os alunos, mas deveriam também estender suas atividades às famílias e à população local. Reunindo com frequência os pais e mães dos alunos, a

²²⁰ “Que tendes feito?”. *Revista do Ensino*, BH, n. 36, p. 3, ago.1929.

²²¹ MINAS GERAIS, 1928, p. 1125 (Regulamento do Ensino Primário).

²²² MINAS GERAIS, 1927, p. 1715 (Programa do Ensino Primário).

escola estaria incorporando as influências do meio social, como estava posto no Regulamento e, principalmente, levando a este as suas benéficas mensagens e influências.

Através das instituições, as famílias teriam maior conhecimento da vida e do funcionamento escolar, e também poderiam aprender noções úteis de educação, higiene e outros assuntos de seu interesse. Das instituições escolares, o *Auditorium* e o Pelotão de Saúde certamente eram os que mais envolviam as famílias. O *Auditorium*, segundo o modelo proposto no Regulamento, era uma reunião quinzenal de duas horas na qual haveria uma apresentação de alunos, professores, médicos, dentistas, administradores locais sobre assuntos diversos como higiene, plano de obras públicas, programa de estudos ou apresentação de corais. Em algumas dessas reuniões, não necessariamente todas, as famílias e a comunidade deveriam ser convidadas a participar. Estas seriam convidadas principalmente quando as apresentações não se limitassem a assuntos escolares, mas tratassem de aspectos que diziam respeito também à comunidade, como a higiene, por exemplo. Quanto aos Pelotões e as Cruzadas de Saúde²²³, em que faziam parte alunos orientados pelos médicos e enfermeiras escolares, seu alvo de atuação seria a comunidade, a qual deveriam transmitir ensinamentos sobre higiene e, mais do que isso, garantir sua implantação e generalização.

Uma dessas instituições, em que a própria família se fazia representar, era a Associação das Mães de Família que já existia em 1925, não estando, entretanto, organizada pelo Regulamento do Ensino. Embora não a organizasse, o Regulamento não deixava de reconhecê-la e valorizá-la: “Art.82. *O governo ouvirá, sempre, sobre a eficiência e moralidade do ensino, as associações de Mães de família que porventura se organizem na localidade para promover ou inspeccionar o ensino*”²²⁴, pedindo aos professores que buscassem interessar as mães pelo Ensino Primário.

No Regulamento de 1927, as atividades a serem desenvolvidas pelas mães de família estavam bem determinadas. Eram tarefas concernentes à Associação: zelar pela moralidade e saúde na escola, empenhar-se pela matrícula e frequência dos alunos, contribuir com as outras instituições escolares e assistir às crianças desfavorecidas economicamente. As atividades a realizar, bem como a forma como se daria a

²²³ Segundo Diana Vidal, no Rio de Janeiro, as campanhas de saúde de caráter emergencial e temporário nas escolas reunindo as crianças eram intituladas Cruzadas enquanto os Pelotões consistiam em um tipo de organização de caráter permanente. (informação verbal)

participação de tais mães de família estavam também previstas no Regulamento: a Associação deveria reunir-se pelo menos uma vez ao mês, além de visitar com frequência a escola – que não poderia se opor a tal visita. Para as reuniões poderiam ser utilizados os prédios escolares fora do horário de funcionamento.

Gustavo Penna²²⁵, em 1926, enaltecia o trabalho da Associação das Mães de Família, para quem nada poderia existir de mais comovente, santo, útil e patriótico. As atividades caridosas desenvolvidas por esta instituição seriam de suma importância, atendendo às crianças em situação de miséria - cuidando de sua saúde e vestuário - e encaminhando-as a uma vida disciplinada e útil - conduzindo à escola, dando-lhes o livro escolar - conseguindo assim “*mudar o que poderia ser um ocioso, um delinquente, em futuro homem do trabalho*”.

A família era, sem dúvida, uma instituição de significativa importância para os educadores mineiros e não poderia ficar à parte de um projeto educativo da amplitude daquele que se esboçava no período. As associações tinham um importante papel na comunicação escola-comunidade e vice-versa, devendo tomar parte cooperativa nos projetos escolares, sendo responsáveis por levar o projeto educativo (de higiene, moralização, civildade e a disciplina, entre outros) aos demais ambientes sociais.

Tais associações poderiam ter também uma importante função ao darem continuidade ao trabalho escolar no espaço externo à escola, constituindo-se em mecanismo de vigilância e controle presentes e atuantes na comunidade. Além disso, certamente, trariam ao conhecimento dos educadores informações importantes a respeito dos alunos e suas famílias, entre outras, colhidas espontânea e informalmente nos ambientes sociais. O olhar disciplinador da escola tinha portanto, nesta e em outras instituições (como os Pelotões de Saúde) um prolongamento para além do espaço interno à escola, contribuindo para a tarefa ordenadora e regeneradora do social.

De acordo com o Regulamento, à Associação, caberia representar aos diretores dos estabelecimentos e ao governo “*sobre as necessidades e lacunas da escola, sobre os defeitos observados no seu funcionamento, sugerindo medidas destinadas a remediar a umas e aos outros*”²²⁶. Portanto, seu olhar vigilante e cuidadoso não somente levava

²²⁴ MINAS GERAIS, 1924, p. 238 (Regulamento do Ensino Primário).

²²⁵ PENNA, Gustavo. “A Associação das Mães de Família e a beleza de seu programma” (Conferência do Dr. Gustavo Penna em Cataguazes). *Revista do Ensino*, BH, n. 13, p. 124-126, abr.1926.

²²⁶ MINAS GERAIS, 1927, p. 1204 (Regulamento do Ensino Primário).

informações até a escola, como atuava sobre a própria escola, informando suas mazelas aos administradores responsáveis.

A Associação das Mães de Família revelava ainda uma imagem de mulher voltada para os problemas sociais e dedicada às causas infantis. Dessa forma, justificava-se a sua reunião em torno de uma proposta educativa e de combate aos problemas sociais. A mulher, compreendida como educadora ideal, não somente era chamada a exercer o magistério, mas a contribuir na escola enquanto mãe. Gustavo Penna afirmava que o símbolo por ele imaginado para a Associação seria o de uma Nossa Senhora que abrigava num manto estrelado os pequeninos, nus, famintos e desamparados. Essa imagem afirmava o caráter religioso dessa instituição que defendia a moralidade, a família, a caridade aos pequenos e abandonados, feita pela mulher (mãe de família) identificada à figura de Maria, santa resignada e dedicada, capaz de proteger e bem encaminhar os desvirtuados.

4.2 – Autoridades Médicas

Autoridades médicas eram todos aqueles autorizados a discutirem o corpo e a saúde, exercendo uma função preventiva ou curativa dentro e fora do ambiente escolar. De acordo com as fontes consultadas, estavam autorizados a exercer tais funções na escola: os inspetores do serviço médico, os médicos e dentistas, enfermeiras escolares e também os professores. Este grupo estaria responsável por fiscalizar, examinar, selecionar e tratar não somente do aluno, mas também dos funcionários do ensino.

O poder médico determinava aqueles que estavam aptos a freqüentarem ou não a escola e aqueles que deveriam ficar em classes especiais e de que forma deveriam ser educados. Os funcionários do ensino também não escapavam a um exame rigoroso que determinava os professores que poderiam assumir o cargo, os que deveriam ser afastados, licenciados ou aposentados.

O poder da ciência médica coloca-se como inquestionável. Os médicos eram convidados a falar aos educadores, a instruí-los e alguns deles eram professores na

Escola Normal e na Escola de Aperfeiçoamento. Sua prática não se reduzia ao consultório, eram também educadores dos educadores.

Nas duas Reformas do Ensino a preocupação com a Higiene e Saúde no ambiente escolar era evidente; tornando-se, entretanto, mais organizada e sistematizada por meio dos dispositivos criados por Francisco Campos e instituídos pelo Regulamento do Ensino Primário.

Em 1924, o Regulamento do Ensino Primário tratava da Higiene e Assistência Escolar no Título IX, estendendo a inspeção médica a todos os estabelecimentos escolares do Estado. Na Capital, haveria um médico de higiene designado pelo governo, e, no interior, a inspeção médica nas escolas deveria ser realizada pelos delegados de higiene. Previa-se um serviço de atendimento odontológico e a distribuição gratuita de escovas de dentes e óculos para os alunos pobres deles necessitados. A Caixa Escolar era compreendida também como um instrumento de saúde na medida em que prestasse auxílio aos necessitados, dando-lhes condições de melhoria física com a distribuição de roupas, alimentos e remédios.

As tarefas do médico designado para o serviço escolar ou do delegado de higiene eram promover a inspeção individual dos alunos, professores e funcionários do ensino; inspecionar os prédios escolares, bem como o material utilizado; prevenir alunos e professores quanto às moléstias; exercer a clínica médica entre os alunos pobres; corrigir defeitos físicos e anomalias dos alunos; registrar e organizar as fichas sanitárias destes. A profilaxia de doenças contagiosas deveria ser feita de forma contundente, como mostra o artigo abaixo:

“Art. 452. Reconhecido o caso de molestia contagiosa, na escola, será retirado o doente; sua carteira será desinfectada, destruindo-se, si necessario, os livros e objectos didacticoss de seu uso, sendo, também afastados os alumnos que com elle tenham estado em contacto.”²²⁷

O Regulamento de 1927, embora não tomasse medidas tão drásticas, era bem mais pormenorizado em relação à inspeção médica escolar, tendo criado um serviço exclusivo para o atendimento aos educandos e educadores: a Inspeção de Higiene Escolar Assistência Médica e Dentária. Esta compunha-se de dois inspetores chefes, médicos, dentistas e enfermeiras, considerando-se ainda os professores primários como

²²⁷ MINAS GERAIS, 1924, p. 325 (Regulamento do Ensino Primário).

auxiliares da assistência médica e dentária nas escolas. Tais atendimentos, em ambas as reformas, eram gratuitos somente para os alunos pobres.

O inspetor, chefe do serviço médico escolar, deveria organizar, fiscalizar e dirigir o serviço médico da escola, inspecionando-as pessoalmente quando necessário, reunindo os médicos para se informar da situação dos atendimentos, e enviar um relatório anual de seus trabalhos ao Inspetor Geral da Instrução Pública.

Ao médico escolar caberia, além da verificação do estado de saúde dos alunos, a inspeção de todos os funcionários do ensino no início do ano letivo, afastando os portadores de moléstias contagiosas ou repulsivas, orientando-os nas práticas de higiene para que fossem um modelo exemplar para os alunos, expedindo exames para concessão de licenças e aposentadoria, além da realização do exame de admissão que estava detalhadamente explicado no Regulamento. Eram ainda tarefas suas avaliar a adequação das instalações e as condições higiênicas dos edifícios escolares e realizar conferências educativas, orientando os educadores e a família dos alunos. Na Reforma do Ensino de 1927, as atribuições designadas ao médico do serviço escolar eram em menor número que em 1925. Isto porque Francisco Campos não somente criara um atendimento médico específico para a escola, como também distribuíra as tarefas entre as enfermeiras, contratadas para esse serviço.

No Congresso de Instrução Primária²²⁸ discutiu-se como se poderia formar um corpo de enfermeiras escolares eficiente, estabelecendo-se algumas condições para inscrição nos concursos: aptidão física – verificada por inspeção médica rigorosa; aptidão moral e intelectual; conhecimentos de humanidades – verificados através de concurso; ser maior de 18 anos; menor de 35 e solteira.

A enfermeira escolar deveria permanecer na escola durante todo o horário de funcionamento desta, auxiliando o médico e os professores em tudo o que se referisse à saúde das crianças. Uma de suas principais funções, no entanto, era a sua atuação no espaço extra-escolar através das visitas domiciliares. A enfermeira possibilitava, dessa forma, um prolongamento direto do serviço médico escolar com as famílias dos alunos. Além de prestar seus serviços dentro da escola, a enfermeira, conferindo pessoalmente as condições de habitação, alimentação, vestuário dos alunos em suas residências, deveria orientar os pais sobre diversos aspectos relacionados à saúde, acompanhando os

alunos que se encontrassem doentes e promovendo melhorias em que estaria o foco disseminador de tais doenças: o meio social e familiar das crianças.

A assistência dentária, segundo o Regulamento de 1927, deveria colaborar com a assistência médica na conservação e aperfeiçoamento da saúde das crianças, divulgando hábitos de higiene bucal, prevenindo e curando moléstias, instruindo professores e familiares dos alunos sobre os cuidados com a saúde dos dentes. Para isso, algumas escolas tinham gabinete médico e dentário e, em 1924, previam-se também serviços ambulantes de assistência que poderiam ser levados até as escolas das zonas rurais.

No Regulamento, Francisco Campos sugeria, ainda, um acordo do Estado com a Escola de Odontologia da Universidade de Minas Gerais destinado a formar profissionais especializados na clínica dentária infantil.

O Inspetor da assistência dentária, cargo criado em 1927, incumbia-se de fiscalizar o atendimento oferecido nas escolas, organizar um museu dentário com fins educativos e informar o Inspetor Geral da Instrução sobre o trabalho realizado. Quanto aos dentistas, estes deveriam atender aos casos indicados, realizar palestras e demonstrações sobre práticas de higiene dental para os alunos e suas famílias e para o pessoal docente.

As enfermeiras assistentes eram auxiliares do serviço dentário, devendo examinar semanalmente a boca das crianças e verificar se estavam sendo cumpridas as recomendações do dentista: encaminhar os alunos para tratamento dentário, instruir sobre procedimentos de higiene aos alunos e professores; realizar limpeza e curativos no aparelho dentário dos alunos; auxiliar o trabalho do dentista e realizar visitas domiciliares.

Os professores e diretores escolares eram também encarregados de exercerem uma prática médica educativa e preventiva, ministrando testes de audição, de acuidade visual, observando anomalias físicas, mentais e defeitos na linguagem dos alunos, registrando os casos que lhes chamassem atenção e comunicando às autoridades competentes e, em falta de médicos, afastar temporariamente as crianças suspeitas de moléstia contagiosa.

Embora os trabalhos de inspeção não fossem significativamente alterados com o

²²⁸ “Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas: as theses discutidas na memorável assembleia dos professores mineiros”. *Revista do Ensino*, BH, n. 22, p. 477-507, ago-set.1927.

novo Regulamento, recomendava-se a instrução aos pais e familiares dos alunos quanto aos indicadores de doenças e determinava a frequência e o momento para as inspeções serem realizadas. No início e ao final do ano letivo, professores, funcionários e alunos deveriam se submeter à inspeção médica, estando sujeitos, além disso, a exames periódicos ou a atendimentos diários quando da profilaxia de doenças contagiosas. Definia-se também uma pesagem mensal dos alunos, já prevista em 1924, que objetivava fornecer informações sobre o estado de saúde e de nutrição dos alunos.

A tarefa de pesagem dos alunos parece ter sido cumprido à risca. Em fevereiro de 1926, publicava-se na *Revista de Ensino* um demonstrativo da inspeção médica em Belo Horizonte²²⁹. Os grupos escolares da Capital foram equipados com uma balança e uma toesa²³⁰ para que todos os alunos fossem semestralmente pesados e medidos. Tais medidas eram registradas numa ficha sanitário-pedagógica que acompanharia o desenvolvimento físico do aluno. Apresentando-se alguns dados dos alunos do grupo escolar anexo à Escola Normal e outros revelava-se que, no grupo Bernardo Monteiro, no Calafate, os exames detectaram verminose em 99,2% das crianças. Também nos bairros Calafate e Barro Preto estariam o maior número de alunos com avitaminose, recomendando-se uma *“therapeutica pelo leite e pelo pão distribuidos na escola...”*.

A inspeção médico-dentária nem sempre tinha um caráter de prevenção e tratamento, constituindo-se também numa forma de seleção bastante eficiente. O médico tinha o poder de determinar quais alunos estavam ou não aptos para freqüentarem a escola e que tipo de assistência deveriam receber; além de selecionar os candidatos ao magistério primário e ao exercício de funções administrativas, momento em que a inspeção médica, prevista no Regulamento, caracterizava-se por apresentar um grande número de exigências, acabando por excluir boa parte dos candidatos.

A inspeção médica dos alunos recém ingressos na escola poderia excluí-los em definitivo da obrigatoriedade escolar:

*“Este exame terá por fim afastar da escola crianças acometidas de molestia contagiosa ou repulsiva, os cegos, os surdos-mudos e idiotas e distribuir pelas classes próprias as crianças que exijam, pela sua constituição física ou mental, educação especial.”*²³¹

²²⁹ “Inspeção medica escolar em Bello Horizonte – Está gradativamente entrando em execução o plano elaborado para a inspeção medica escolar nesta Capital”. *Revista do Ensino*, BH, n. 11, p. 34-35, fev.1926.

²³⁰ Toesa é uma medida de comprimento equivalente a 1,98 m.

²³¹ MINAS GERAIS, 1927, p. 1173 (Regulamento do Ensino Primário).

Os alunos excluídos deveriam ter seus dados registrados em fichas clínicas com as conclusões diagnósticas, justificando o seu afastamento temporário ou definitivo. A Medicina tinha também uma importância fundamental no diagnóstico, encaminhamento e tratamento da disciplina escolar.

Os médicos, entretanto, não pareciam contar com apoio absoluto para sua atuação. Eram sempre indicados grandes inimigos que teriam de combater para fazerem-se respeitados e ter suas sugestões aplicadas: os hábitos arraigados das população, tidos na maioria das vezes, como anti-higiênicos, as medicações caseiras, o exercício de práticas curativas por pessoas não autorizadas, o temor das atividades médicas, principalmente no tocante às vacinas. Para Mariana Noronha Horta o principal a vencer era a resistência do meio:

“Um povo dominado por credices, affeito aos remedios superticiosos, ás curanderias, sympathias, benzeduras, arraigado a preconceitos, eis tudo! O mal se generalisou rotineiro, e deitou raízes até ás altas classes sociaes que ainda soffrem o mal das susceptibilidades... Isso para não dizer dos meios de hygiene, ou antes, da falta dos meios de hygiene, n’uma grande porcentagem da população pobre, sobretudo no tocante a vestuario, acomodações e alimentação, sendo que a ultima é, por vezes, deficiente, sobre ser má; e onde o preconceito não deixa que penetre a acção benefica do higienista.”²³²

A Higiene, no Programa do Ensino Primário de 1927, enfatizava a importância do médico e de suas práticas como a vacinação, criticando a ação dos curandeiros, considerados perigosos e incapazes de exercer qualquer prática curativa. O poder médico deveria ficar restrito a uma classe reduzida, legalmente reconhecida e autorizada para o seu exercício. O fortalecimento de tal poder dependia do questionamento de todos os outros conhecimentos sobre o corpo humano que não aqueles tidos como científicos. Os conhecimentos populares, passados por diversas gerações, deveriam ser reiteradamente invalidados para que a Medicina pudesse intervir e exercer seu poder.

Nem mesmo os alunos escapavam dessa missão higienista empreendida pela escola. No Regulamento do Ensino Primário de 1927 determinava-se a criação de uma instituição complementar à escola intitulada “Pelotão de Saúde”, que consistia em uma organização dos alunos destinada “a inculcar e fixar hábitos de hygiene nos escolares e a

²³² HORTA, Mariana N. “A medicina e a escola”. *Revista do Ensino*, BH, n. 22, p. 508, ago-set.1927.

generalizal-os na localidade".²³³ Em última instância, portanto, eram os próprios escolares os responsáveis pela disseminação de uma prática higiênica e de saúde aos seus colegas, familiares e à sociedade, de uma maneira geral.

No último ano do Curso Primário, os alunos formariam um Pelotão de Saúde, instituição complementar à escola, criada por Francisco Campos²³⁴. O ensino de higiene saía das recomendações puras e tornava-se mais prático, buscando formar os alunos como verdadeiros defensores e promotores da saúde e da higiene em seu ambiente. Além das recomendações habituais sobre os vícios, a necessidade de utilização de uma água limpa, os perigos do contato com animais domésticos e de mosquitos e insetos, os alunos passavam a receber noções mais práticas que permitissem uma atuação mais incisiva com relação à saúde. Recomendava-se que aprendessem sobre o valor nutricional dos alimentos, devendo-se ensinar meninos e meninas a preparar um lanche, fazer café e servir a mesa, lembrando, obviamente, da higiene necessária. Os alunos, além de aprenderem os benefícios da vacinação, deveriam ser instruídos sobre como vacinar e cuidar de pessoas que tivessem varíola. Deveriam também aprender como cuidar de um ferimento, fazer curativos, reanimar asfixiados e aplicar uma injeção. Os alunos eram exortados a serem os educadores dos colegas, dos familiares e da sociedade em geral, além da promessa de que se tornariam sócios da Caixa Escolar.

Os alunos deveriam tornar-se também defensores da causa da saúde, difundindo principalmente hábitos higiênicos entre os colegas e a população em geral. A conotação militarizada do Pelotão mostra que para vencer as resistências aos novos hábitos e modelos impostos pela classe médica, só mesmo uma guerra que, a partir da orientação dos médicos e enfermeiras escolares, colocariam os alunos nas frentes de batalha junto a sua família e comunidade, disciplinando-os.

²³³ MINAS GERAIS, 1927, p. 1203 (Regulamento do Ensino Primário).

²³⁴ Embora antes da Reforma por ele empreendida, já aparecessem na *Revista* retratos de alunos nos Pelotões de Saúde.



FIGURA 4: Grupo Escolar “Bernardo Monteiro” – Grupo dos alunos do “Pelotão de Saúde”, vendo-se também o Diretor de Instrução, médicos escolares, diretora do grupo e enfermeira.
 FONTE: *Revista do Ensino*, n. 27, p. 503, ago-set.27.

Os Pelotões de Saúde eram anteriores à Reforma Francisco Campos, como podemos ver pela própria data da fotografia. Passou, a partir de 1927, a constituir-se, como já dissemos, em uma instituição complementar à escola. Tais alunos possuíam uma grande missão pela frente. A importância de valorizá-los, demonstrando a relevância desta tarefa fica bem evidenciada na fotografia: os alunos à frente, uniformizados, vestidos de branco, assemelhados aos próprios médicos e enfermeiras, pareciam prontos e instrumentalizados para o trabalho, trazendo nas mãos algum tipo de aparelhagem médica que não é possível identificar qual seja. Certo é que foram designados, escolhidos, dentre os alunos da escola primária para uma tarefa higienista, que partia da escola para as famílias e a sociedade como um todo. Os “*enfermeiros mirins*” constituíam-se numa imagem de esperança para o presente e para o futuro.

Se todos eram exortados a contribuírem para a implantação da educação escolar no Estado, os professores eram, sem dúvida, os que mais sentiam o “peso” desta

responsabilidade. Alternando-se entre críticas e elogios, o Estado tomava-os como os pilares da Reforma do ensino, principalmente em 1927. A função disciplinar dos professores será o tema discutido no capítulo seguinte.

CAPÍTULO V OS PROFESSORES E A FUNÇÃO DISCIPLINAR

“A escola é o primeiro reducto da defesa nacional: a menor falha do ensino e o menor descuido do professor podem comprometer sem remedio a segurança do destino do paiz.”²³⁵

A *Revista do Ensino*, desde a sua criação e durante as duas Reformas por que passou, tinha como principais leitores os professores da rede estadual do Ensino Primário de Minas Gerais. No período analisado, embora alguns poucos artigos estivessem direcionados à família, ou aos leitores em geral, a grande maioria deles dirigia-se diretamente ao professor e ao seu dia-a-dia. Constituíam-se, portanto, numa estratégia de divulgação para o professorado mineiro das orientações pedagógicas, publicando estatísticas da educação no Estado, elogios aos professores, mostrando as realizações do governo, passando a ter, após a Reforma de 1927, uma importância ainda maior na formação desses educadores.

Os professores mineiros, segundo uma avaliação realizada por Francisco Campos²³⁶, caracterizavam-se pela baixa escolaridade e pouco acesso às leituras. Era essencial, portanto, formá-los para o exercício do magistério. Da elevação do nível intelectual e técnico do professorado, dependia o sucesso da Reforma do ensino no Estado. A *Revista do Ensino* constituía-se assim em um veículo de comunicação de significativa importância, uma vez que possibilitava aos dirigentes da instrução pública uma divulgação ampla, econômica e acessível aos educadores. Tal divulgação se referia às novidades educacionais, prescrições legais e métodos educativos considerados mais adequados, bem como aos comportamentos esperados e às expectativas em torno do papel da escola e da educação, como um todo.

Além da *Revista*, outras foram as tentativas de aprimorar pedagogicamente os professores mineiros: a Reforma previa também mudanças significativas no Ensino Normal, com uma nítida preocupação com relação aos métodos de ensino (Mourão,

²³⁵ BILAC, Olavo. *Revista do Ensino*, BH, n. 15, p.194, jun.1926.

²³⁶ Segundo Biccás (1996), Francisco Campos propôs um diagnóstico a ser realizado pela Diretoria de Instrução Pública, cujos resultados o motivaram a realizar o 1º Congresso de Instrução Primária no Estado.

1962); além disso, seria criada uma escola na Capital - Escola de Aperfeiçoamento - para onde viriam alguns professores do interior do Estado para um curso de dois anos, além de oferecer outros cursos para inspetores de ensino e diversas conferências para os educadores e a sociedade em geral.

O investimento para a realização da Reforma, bem como na atualização dos funcionários do ensino foram altos. Foram enviadas aos Estados Unidos quatro professoras mineiras: Inácia Ferreira Guimarães (professora da Escola Normal Modelo), Amélia de Castro Monteiro (vice-diretora do Grupo Escolar Silviano Brandão), Benedita Valladares Ribeiro e Lúcia Schmidt Monteiro de Castro (então professoras do Grupo escolar Barão do Rio Branco). Recebendo do governo uma licença remunerada e as passagens de ida e volta, as professoras tinham o compromisso de voltarem e disseminarem as práticas pedagógicas aprendidas no “*Teacher’s College*” da Universidade de Colúmbia, situada em Nova Iorque. Tal universidade era mundialmente famosa, sendo difusora da metodologia da Escola Ativa e tendo em seu corpo docente, nomes como John Dewey e Kilpatrick. Para lá dirigiam-se estudantes do todo o mundo interessados nos novos métodos educacionais, recebendo não somente uma formação teórica, mas também prática, nas duas escolas anexas: de experimentação - *Lincoln Experimental School* - e de demonstração - *Horace Mann* (Prates, 1989, p. 95).

Outras iniciativas se faziam no próprio Estado, como forma de preparar os professores: em 1928, por exemplo, foi realizado um curso de aperfeiçoamento para professores primários, contando com cerca de 450 participantes da Capital e do interior (Casasanta, 1983, p.139). Neste mesmo ano, Francisco Campos enviou à Europa seu irmão Álvaro Álvares, para que contratasse eminentes estudiosos europeus para trabalharem em Minas Gerais. Foi então que, em fevereiro de 1929, chegavam a Belo Horizonte Theodore Simón, Jeanne Louise Milde, Leon Walther e Mme. Artus Perrelet²³⁷. Um semestre depois, Helena Antipoff viria substituir Leon Walther que voltava à Europa.

De acordo com Prates (1989, p.101), foram realizadas diversas conferências bastante divulgadas nos jornais, que veiculavam os convites, limitando o número de

²³⁷ Theodore Simón era médico e professor da Universidade de Paris, diretor de uma “*colônia de alienados e anormais*”, além de organizador das primeiras escalas de inteligência humana, junto com Binet. Jeanne L. Milde era professora da Academia de Belas Artes de Bruxelas. Leon Walther e Artus Perrelet eram do Instituto Jean Jacques Rousseau, de Genebra, bem como Helena Antipoff, esta, colaboradora de Edouard Claparède. (Casasanta, 1893, p.145)

participantes. Tais conferências abordavam diversos assuntos relacionados à educação e podiam tornar-se um curso mais prolongado: Theodore Simon, por exemplo, ministrou um curso de dois meses no Grupo Escolar Barão do Rio Branco, onde aconteciam a maior parte destes eventos. Muitas dessas conferências, realizadas na Capital e no interior, eram publicadas na *Revista do Ensino*.

Embora seja evidente a importância conferida à formação de professores no período do governo Antônio Carlos, também no governo Mello Vianna eram convidadas pessoas eminentes na área educacional de outros Estados para ministrarem palestras e cursos em Minas (Prates, 1989, p.59). C.A. Baker foi um desses professores contratados pelo Estado, vindo do Rio de Janeiro. O curso por ele ministrado, acerca de testes de inteligência, possuiu uma aplicação prática na mensuração das inteligências de alunos dos grupos escolares da Capital realizada por Anna de Santa Cecília, tendo seus resultados publicados nas edições de n. 4 e 6, de junho e agosto de 1925²³⁸, respectivamente.

5.1 – A formação dos professores: as Reformas no Ensino Normal e os Cursos de Aperfeiçoamento

As duas Reformas realizadas não se limitaram ao Ensino Primário. Era consenso que o descontentamento com a instrução primária no Estado se remetesse a problemas relacionados ao Ensino Normal.

Em março de 1925, o Decreto nº 6.831 estabelecia que o Ensino Normal se daria na Escola Normal Modelo – localizada na Capital do Estado – em escolas regionais oficiais e escolas particulares equiparadas. Criava ainda uma Escola Normal Superior com um curso de dois anos que formaria, além de professores primários, diretores de

²³⁸ Não foi possível identificar a data precisa da vinda de C.A. Baker a Minas, em um dos resultados (publicado em agosto de 1925) consta a data de julho de 1922. Além de ser pouco provável que mais de três anos depois de realizados os testes venham eles a ser publicados na *Revista*, Lourenço Filho (s.d., p. 277) nos informa que Baker havia vindo ao Rio de Janeiro em 1924 promover conferências a respeito dos testes. Podemos supor que ele tenha vindo a Belo Horizonte, portanto, neste mesmo ano ou ainda em 1925.

grupos escolares e inspetores técnicos regionais; tal escola, entretanto, jamais se efetivou. Quanto ao Curso Normal, o referido decreto o dividiu em dois cursos:

1) Curso Fundamental: com duração de dois anos teria por objetivo completar o Ensino Primário, preparando os candidatos à matrícula no Curso Normal. Seriam ministradas as seguintes matérias: “*portuguez, arithmetica pratica, rudimentos de francez e de geografia geral, elementos de chorographia e de historia do Brasil, desenho, calligrafia, trabalhos manuaes, canto coral e educação physica.*”²³⁹

2) Curso Normal: tinha duração de quatro anos e constava das seguintes matérias:

- “1ª portuguez (*grammatica expositiva*);
- 2ª portuguez (*grammatica historica e noções de litteratura*);
- 3ª francez;
- 4ª arithmetica e noções de algebra;
- 5ª chorographia do Brasil e geographia;
- 6ª geometria e desenho linear;
- 7ª historia do Brasil, educação civica e noções de historia universal;
- 8ª noções de physica, chimica e historia natural;
- 9ª pedagogia, psychologia infantil e hygiene;
- 10ª musica e canto coral;
- 11ª desenho figurado e calligraphia;
- 12ª costura e trabahos manuaes;
- 13ª educação physica.”²⁴⁰

Tal ensino não era gratuito, devendo ser paga uma taxa de 10\$000 de matrícula tanto no Curso Fundamental, quanto no Curso Normal da rede oficial de ensino. Nesse último, a taxa deveria ser paga mensalmente sob pena de ter o nome eliminado das cadernetas de aula. Os alunos, cuja notória pobreza fosse atestada pelo juiz de direito, ficavam isentos do pagamento das matrículas e das taxas mensais. Para a realização de exames de segunda época, era cobrada uma taxa de 10\$000 cujos valores seriam divididos em duas partes iguais. Uma das partes seria utilizada para compra de obras para a biblioteca e para a assinatura de revistas pedagógicas. Já a outra parte seria para a aquisição de materiais didáticos. As taxas cobradas por ocasião das matrículas eram destinadas às Caixas Escolares.

A Reforma no Ensino Normal organizada por Francisco Campos também dividia o Curso Normal em dois: o primeiro seria realizado por instituições particulares, com

²³⁹ MINAS GERAIS, 1925, p.168 (Regulamento das Escolas Normais).

²⁴⁰ Ibidem. p.171

um currículo menor e teria duração de cinco anos, sendo os dois primeiros anos, de adaptação, e os três finais, de preparação; era considerado um Curso Normal de 1º grau. O curso de 2º grau seria fornecido, exclusivamente, por escolas mantidas pelo Estado, considerando-se que estas estavam mais bem preparadas para ministrar o ensino, de acordo com o Secretário. Com um currículo bem mais extenso, nas Escolas Normais de 2º grau, eram necessários sete anos para a formação do professor: dois anos para adaptação, três de curso preparatório e dois de aplicação²⁴¹.

O ensino aqui também não era gratuito: pagava-se 10\$000 para a matrícula no curso de 2º grau - valor destinado à Caixa Escolar. Havia também uma taxa de frequência nas escolas oficiais no valor de 10\$000, destinados à compra de livros e revistas pedagógicas, dos quais estavam isentos os alunos “*notoriamente pobres*”. Ao alterar a Reforma, em 1930, Francisco Campos não apenas retirou a isenção da taxa como a triplicou, passando a 30\$000.

Havia a possibilidade de o aluno matricular-se diretamente no curso Preparatório (não cursando o de Adaptação) e até mesmo no curso de Aplicação (sem passar pelos de Adaptação e Preparatório). Para isso, deveriam ser feitos exames de admissão nos cursos Preparatório e de Aplicação nas escolas de 2º grau. As taxas para tais exames - que seria dividida entre os examinadores - era de 40\$000 e 60\$000, respectivamente, com isenção para os que apresentassem certificado de pobreza atestado pelo juiz de menores. Em 1930, passaram a ser permitidos somente os exames para entrada no curso de aplicação cujo pagamento da taxa de 100\$000 era obrigatória (não ficava especificado o destino do montante arrecadado). Com a Reforma de 1927, portanto, houve uma maior dificuldade no ingresso aos Cursos Normais com o aumento nas taxas cobradas e a retirada de isenção aos alunos carentes.

²⁴¹ A exposição de motivos que acompanhava o Regulamento do Ensino nas Escolas Normais diferenciava os formados no Curso de 1º grau, que obteriam menos vantagens que os formados no de 2º grau. Entretanto, para obterem o 2º grau, os professores, diplomados no 1º, poderiam realizar provas de Francês, Psicologia educacional, Metodologia e Prática profissional. Para realizar os exames deveriam comprovar, no mínimo, dois anos de exercício do magistério. No segundo Regulamento, de 18/02/1930, Francisco Campos diminuiu para um ano o período exigido de exercício do magistério, mantendo os exames referidos para os alunos que desejassem a obtenção do título de 2º grau.

Tabela 2
Matérias do Curso Normal de 1º grau na Reforma de 1927

1º ano	2º ano	3º ano
Português <i>Francês</i> ²⁴² Aritmética Geografia Desenho Trabalhos manuais e modelagem Música e Canto Coral Educação física	Português <i>Francês</i> Aritmética Geografia e chorografia do Brasil Noções de Ciências Naturais Desenho Trabalhos manuais e modelagem Música e canto coral Educação física	<i>Português</i> <i>Francês</i> Aritmética História do Brasil e Educação Cívica Metodologia Noções de Psicologia Infantil e Higiene Escolar Prática profissional

Fonte: MINAS GERAIS. Decreto 8.162 – 20 jan.1928, p. 85 (Regulamento do Ensino Normal)

Tabela 3
Matérias do Curso Normal de 2º grau na Reforma de 1927

Adaptação	Preparatório	Aplicação
Português Francês Aritmética Noções de História do Brasil e Educação Cívica Geografia Noções de Ciências Naturais Desenho Educação física Canto Trabalhos manuais e modelagem	Português Francês Aritmética Geografia e <i>chorographia</i> do Brasil Geometria e desenho linear Desenho figurado História do Brasil e Educação Cívica Física e Química História Natural Trabalhos manuais e modelagem Música e canto coral Educação física	Psicologia educacional Biologia e Higiene Metodologia Historia da civilização (em especial, História dos métodos e processos de educação) Prática profissional

Fonte: MINAS GERAIS. Decreto 8.162 – 20 jan.1928, p. 82-84 (Regulamento das Escolas Normais)

Embora boa parte das matérias permaneçam, algumas mudanças são significativas, mostrando a importância de alguns conteúdos nas Reformas de 1925 e 1927. Francisco Campos retirou a caligrafia²⁴³ dos conteúdos do Curso Normal, bem

²⁴² As disciplinas em negrito nas duas tabelas foram acrescentadas no novo Regulamento de 1930.

²⁴³ Em ambas as Reformas, os Programas de ensino atestavam que não deveria haver preferência por um ou outro tipo de letra, que poderia ser perpendicular ou inclinada, devendo o professor respeitar o tipo de letra do aluno. Em 1924 afirmava-se que deveria cuidar-se para que esta fosse legível e causasse boa

como a Pedagogia e Psicologia Infantil que passaram a ser substituídas pela cadeira de Psicologia Educacional²⁴⁴. Com relação aos Trabalhos Manuais estes praticamente resumiam-se à costura e bordados até a Reforma de 1927 que, além dos trabalhos de agulha (crochê, tricô e costura), acrescentou: trabalhos com papel, modelagem, cartonagem, trabalhos artísticos e construção de aparelhos didáticos. Foram acrescentadas as matérias de Biologia, considerada essencial à formação docente para o reformador, e Metodologia²⁴⁵ que tinha também uma importância fundamental, já que o método era, se não mais, tão importante quanto o conteúdo no Ensino Primário e Normal. A inclusão da História da Educação no currículo, também tinha um objetivo de divulgar métodos de ensino entre os professores: “*O conhecimento dos métodos e processos do ensino, assim como de seus resultados, só poderá ser adquirido mediante a sua história, história das suas tentativas, dos seus sucessos e suas aplicações.*”²⁴⁶

Na exposição de motivos do Regulamento do Ensino Normal, Campos afirmava que o Curso de Aplicação deveria fazer as vezes do Curso de Aperfeiçoamento até que este estivesse implantado.

Foi ainda criado, em 1927, um curso destinado à formação de professores para as escolas rurais, o qual funcionaria em anexo aos grupos escolares de primeira e segunda categorias²⁴⁷. Embora fosse bem mais reduzido que os anteriores, dava direito aos seus diplomados de concorrer em igualdade de condições para o provimento de cadeiras nas áreas rurais.

impressão, sugerindo também a realização de concursos mensais de beleza e rapidez de caligrafia. Em 1927, o Programa recomendava buscar a legibilidade, regularidade e rapidez da escrita, não tocando no aspecto relativo à beleza. Os Programas também eram unânimes ao afirmarem a inadequação das tentativas de se tentar corrigir o aluno canhoto.

²⁴⁴ Embora a Psicologia já não fosse novidade no currículo do Curso Normal, segundo Casasanta (1983, p.123) a introdução da Psicologia da Educação gerou uma polêmica junto aos católicos mineiros que acusavam a Reforma de apoiar-se em princípios materialistas. Além disso, discordavam também da escolha para o titular da cadeira, Iago Pimentel, um positivista. Como forma de diminuir a insatisfação, foi escolhido um professor reconhecidamente católico para ministrar a matéria de Biologia e Higiene.

²⁴⁵ O Regulamento do Ensino Normal de 1927 conferia tamanha importância à Metodologia que suas professoras não passariam por concurso, mas seriam nomeadas pelo governo, assim também como a diretora das classes anexas. Ambas tinham o salário fixado em 500\$000, permanecendo assim no Regulamento de 1930.

²⁴⁶ Exposição de motivos que acompanha o Regulamento do Ensino nas Escolas Normais, 1928, p .80.

²⁴⁷ O Regulamento do Ensino Primário de 1927 classificava os grupos escolares em três categorias segundo o número de alunos matriculados: na 1ª categoria estavam os que tivessem quinze ou mais classes, na 2ª os que tivessem entre oito e quatorze e na 3ª, os com menos de oito classes.

Tabela 4
Matérias do Curso Normal Rural da Reforma de 1927

1º ano	2º ano
Língua pátria	Língua pátria
Aritmética	Canto
Geometria	Exercícios físicos
Geografia	Costura
História do Brasil	Jardinagem e horticultura
Instrução moral e cívica	Prática pedagógica
Higiene	
Ciências naturais	
Desenho	
Canto	
Exercícios físicos	
Costura ou jardinagem	

Fonte: MINAS GERAIS. Decreto 8.162 - 20 jan.1928, p. 86 (Regulamento das Escolas Normais)

É interessante que na formação de professores para as escolas rurais, não fossem oferecidas as matérias de Metodologia, Biologia e Psicologia. Além disso, o ensino de costura permanecia no Curso rural, dividindo espaço com a jardinagem e horticultura. Mesmo na mudança do Regulamento, que ocorre em 1930, não foram feitas alterações no Curso Rural²⁴⁸. Tais concessões talvez se justificassem pela tentativa do governo mineiro de oferecer um curso de formação docente aos professores do interior, ainda que menos extenso e elaborado. Para o Secretário estava claro que não se podiam fazer exigências aos professores os quais não tinham sido preparados para atendê-las. Portanto, a extensão e ampliação dos Cursos Normais objetivava prepará-los para que fossem os verdadeiros instrumentos da Reforma mineira.

Prates (1989, p.92 e 97) nos informa que Francisco Campos acompanhava de perto o funcionamento das escolas na Capital, participando dos cursos e reunindo as diretoras de escolas em seu gabinete para orientá-las quanto à metodologia de ensino a ser utilizada nas salas de aula. Seu investimento pessoal e político foram certamente os grandes determinantes para a realização da Reforma no Estado.

Tão logo se deu a chegada das professoras enviadas aos Estados Unidos - das cinco professoras, num primeiro momento, somente três retornaram: Amélia de Castro

²⁴⁸ O Curso Rural era o único oferecido gratuitamente pelo Estado para a formação de professores, para o ensino primário.

Monteiro, Benedita Valladares e Lúcia Schmidt²⁴⁹ - estas começaram a ministrar conferências e deu-se início aos preparativos para a inauguração da Escola de Aperfeiçoamento, realizada em 14 de março de 1929. Não possuindo um espaço de funcionamento planejado para tal, a escola ia ocupando outros prédios em caráter provisório, fazendo as adaptações necessárias. Todos os prédios que ocupou, no entanto, destacavam-se pela suntuosidade e imponência, o que demonstrava a importância de sua função (Prates, 1989, p.103-106)²⁵⁰.

A Escola de Aperfeiçoamento nasceu com o objetivo de formar a elite do ensino no Estado, tendo seus formandos a exclusividade na ocupação de vagas de professores das Escolas Normais oficiais, de assistentes técnicos, da Inspetoria de Instrução, de diretores de grupos escolares e de professores de classes anexas às escolas normais. Para matricular-se na escola, alguns pré-requisitos já prenunciavam o perfil dos candidatos: ter concluído o Curso Normal; ter menos de 35 anos; não ter moléstias, “*anomalias ou defeitos*”, ter sido vacinado contra varíola; ter procedimento e conduta irrepreensíveis; além de comprometer-se a prestar serviço de pelo menos cinco anos à educação pública do Estado, após a conclusão do curso. Um outro pré-requisito consistia na possibilidade de custear os estudos: a taxa de matrícula na Escola era de 15\$000, havendo também uma contribuição mensal de 10\$000, que seriam destinados à biblioteca²⁵¹. Como forma de possibilitar a realização do curso pelos professores do interior, o Regulamento previa que estes receberiam regularmente, ficando afastados do cargo, e ainda teriam um acréscimo de dez mil réis de diária durante o período em que estivessem matriculados. A duração desse curso era de dezesseis meses.

Anexo à Escola de Aperfeiçoamento, funcionaria o Curso de Aperfeiçoamento, com duração de um semestre, direcionado para professores primários em exercício, diretores de grupos escolares e assistentes técnicos que fossem menores de 35 anos, tivessem boas notas na Secretaria do Interior, apresentassem atestado de robustez e saúde expedido pelo médico escolar e, ainda, que tivessem procedimento e conduta irrepreensíveis.

²⁴⁹ Alda Lodi permaneceria na Colúmbia para mais um semestre de curso, e Inácia Guimarães seguiu para a Alemanha (Prates, 1989, p.103)

²⁵⁰ Segundo a autora, os prédios ocupados foram: primeiro a Escola Maternal na Av. Paraopeba (atual Augusto de Lima), e o prédio do atual Minas Centro.

²⁵¹ Prates (1990) nos informa que para a escolha da turma inicial não houve uma seleção tendo sido as alunas indicadas dentre as consideradas de maior competência profissional.

No novo Regulamento de 1930, às condições para ingresso na Escola de Aperfeiçoamento, foram acrescentados alguns itens: ter pelo menos dois anos de magistério no Estado e, caso não prestassem cinco anos de serviço ao ensino público após o término do curso, estavam obrigadas a indenizar o Estado das diárias e ordenados recebidos durante o período de estudo. Exigia-se também vocação para o magistério, a ser comprovada por testes de orientação profissional, e maior rigor nos aspectos relacionados aos cuidados físicos: “*saúde e vigor physico, bem como boa audição e visão, attestados pelo medico escolar; bom timbre de voz e pronuncia sem defeitos organicos, verificados pelo medico escolar e pelas professoras de methodologia*”.²⁵² No novo Regulamento não encontramos a exigência de que a matrícula na Escola de Aperfeiçoamento fosse exclusiva para professores do sexo feminino, apesar disso, a referência constante era feita às alunas, como se não houvesse alunos na referida escola.

As matérias oferecidas, segundo o Regulamento de 1927, eram:

- No primeiro período: Pedologia, Desenho e Modelagem, Metodologia (aplicada aos ensinamentos de Linguagem, Leitura, Escrita, Aritmética, Geografia, Noções de Coisas e às Práticas Escolares) e Educação Física;
- No segundo período: Psicologia Experimental, Metodologia, Desenho e Modelagem, Legislação Escolar de Minas, Noções de Direito Constitucional e Educação Física.

Na Reforma efetuada em 1930, o curso passou a ser de dois anos e a contar com matérias mais direcionadas aos trabalhos práticos na escola, possuindo uma formação de caráter mais profissionalizante:

- Primeiro ano: Biologia, Psicologia Educacional, Metodologia Geral, Metodologia de Língua Pátria, Socialização (compreendendo as atividades extra-curriculares), Sociologia Aplicada à Educação, Desenho e Modelagem, Educação Física e Organização de Biblioteca.
- Segundo ano: Psicologia Educacional, Metodologia particular a cada matéria do curso primário, Metodologia da Língua Pátria, Socialização, Estudo dos diversos Sistemas Escolares (nacionais ou não), Educação Física, Desenho e Modelagem, Legislação Escolar e Higiene Escolar.

²⁵² MINAS GERAIS, 1930, p. 621 (Novo Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento)

A Escola de Aperfeiçoamento foi uma das grandes realizações do governo Antônio Carlos e revelava a importância dada à formação docente. A vinda de professores estrangeiros e o envio das professoras aos Estados Unidos mostravam o desejo de modernização e atualização da educação no Estado relacionados aos modelos vigentes em países considerados mais desenvolvidos. Esta Reforma marcou a implantação decisiva do modelo escolanovista em Minas, notabilizando-se pela utilização da Psicologia e pela tentativa de cientificação das práticas escolares.

A Escola Ativa não se referia apenas ao Ensino Primário. Entre os reformadores mineiros era evidente que só se utilizaria um modelo de práticas e atividades em classe, se os professores tivessem sido submetidos a ele durante o Curso Normal.

No Programa do Ensino Primário, Francisco Campos salientava a importância do “*aprender fazendo*”, afirmando que a escola deveria ser uma “*officina de aprendizagem social*”. Entretanto, desde a Reforma realizada em 1925, já se buscava um ensino baseado mais na atuação dos alunos do que na simples repetição de conhecimentos memorizados:

“Art. 18. Nos cursos das escolas normaes não se admitirá processo de ensino em que a observação e a reflexão sejam substituídas por meros esforços de memória, sendo, entretanto, aconselháveis os exercícios próprios para desenvolver, fortalecer e ornar essas faculdades.”²⁵³

A exigência da experimentação no Curso Normal evidenciava-se na obrigatoriedade da manutenção de laboratórios de Ciências Físicas e Naturais para o ensino dessas disciplinas, posto no Regulamento de 1925. Além disso, a prática de ensino através das classes primárias anexas às Escolas Normais era considerada imprescindível à formação dos professores, devendo ser realizada da seguinte maneira: no último ano do Curso Normal, os alunos seriam divididos em tantas turmas quantas as classes primárias; por dois meses consecutivos os alunos-mestres passariam a trabalhar com os alunos das classes primárias anexas, sob a orientação dos professores destas, mudando de classes até que tivessem passado por todas. Para que todos os alunos tivessem a oportunidade de realizar o trabalho prático, as turmas poderiam ser divididas em turnos e trabalhar em dias alternados. Nos dias em que não estivessem ministrando

²⁵³ MINAS GERAIS, 1925, p. 171 (Regulamento do Ensino Normal).

aulas, os alunos estariam fazendo serviços de escrituração escolar como forma de aprendizagem.

Francisco Campos buscou organizar o ensino de modo a formar professores capazes de utilizar métodos mais dinâmicos, enfatizando o caráter profissionalizante do Curso Normal:

“O Ensino Normal não é uma propedeutica intellectual, um simples instrumento de iniciação e de cultura geral: elle visa, sobretudo, antes de tudo, a aquisição de uma technica, de uma technica psychologica, de uma technica intellectual e de uma technica moral.”²⁵⁴

Para o Secretário, a metodologia²⁵⁵ a ser utilizada no Ensino Normal deveria ser exemplar, de forma que os alunos espelhassem-se em seus mestres, quando na atuação no Ensino Primário. A importância das atividades, portanto, estendia-se aos Cursos Normais de tal forma que os alunos aprendessem praticando. Defendia-se “... *que o ensino não seja apenas constituído de exposições e de modelos, sino também de trabalhos de officina, de tentativas e de experiencias, unicas capazes de conduzir ao conhecimento dos processos que só se aprendem praticando e executando.*”²⁵⁶

Previa-se o exercício da prática profissional nos dois anos do Curso de Aplicação das Escolas Normais de 2º grau, e no último ano das Escolas de 1º grau, devendo ser realizado nas classes anexas. Como forma de se orientar sobre a melhor forma de organizar suas aulas, haveria aulas-modelo²⁵⁷ a serem oferecidas pelo professor de Metodologia ou outro professor da Escola Normal, ou ainda pelos professores das classes anexas (as aulas destes últimos teriam que passar pela aprovação do professor de Metodologia). Às aulas-modelo, deveriam comparecer o professor de Metodologia e o diretor da Escola Normal.

²⁵⁴ MINAS GERAIS, 1927, p. 72 (Regulamento do Ensino Normal).

²⁵⁵ A importância do ensino de Metodologia era tamanha que a professora desta matéria deveria ser indicada pelo governo, recebendo o mesmo valor que as diretoras das classes anexas, também indicadas.

²⁵⁶ MINAS GERAIS, 1927, p. 72 (Regulamento do Ensino Normal).

²⁵⁷ As aulas-modelo eram uma interessante estratégia utilizada para mostrar como deveria ser dada a aula, não somente na Escola Normal, como também na *Revista do Ensino*. Na *Revista* as aulas modelo poderiam ser enviadas pelos professores para participarem dos concursos promovidos sobre qualquer tema desenvolvido em classe, desde que tivesse sido realmente executada. A apresentação das aulas na *Revista* se dava sob a forma de um diálogo entre professores e alunos, como se fossem uma dramatização da aula. Dessa forma, evidenciava-se como transcorria uma aula, objetivando ensinar aos professores. Embora não fosse seu objetivo, a forma como eram descritas facilitava seu uso também para uma encenação teatral a ser feita nas escolas.

Os normalistas deveriam realizar exercícios didáticos assistidos pelo professor de Metodologia e organizar lições a serem ministradas nas classes anexas. Nessas classes, os normalistas deveriam lecionar pelo menos durante meia hora, por três vezes na semana, após as lições terem sido conferidas e aprovadas pelo professor de Metodologia. As classes anexas²⁵⁸, a partir da Reforma de 1927, foram acrescentadas, na Capital e em Juiz de Fora, de classes de “*anormais*” e jardins de infância.

Como forma de desenvolver a oratória, bem como a naturalidade e espontaneidade dos professores primários foi criado, em 1927, um sistema de conferências dos alunos das Escolas Normais:

*“Art. 54. Nas Escolas de Segundo Grau os alumnos do curso complementtar e nas do Primeiro Grau os do ultimo anno normal, são obrigados cada qual a fazer ao menos uma palestra por trimestre aos seus condiscipulos sobre assumptos simples e faceis, escolhidos, de preferencia, no dominio dos exercicios complementares.”*²⁵⁹

Os assuntos eram escolhidos pelo aluno e submetidos à aprovação do Diretor. Para ouvi-lo, eram convidados outros professores, e a avaliação era feita pelo professor de Metodologia que conferia ao aluno uma nota pelo seu desempenho. Os alunos eram também estimulados à leitura e fiscalizados em sua frequência à biblioteca, sendo a organização de algumas leituras já prevista no Regulamento. O Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento de 1929 não dispunha sobre a condução das atividades oferecidas pela escola. Em 1930, Francisco Campos, corrigiu esta lacuna estabelecendo como as atividades deveriam ser organizadas:

*“... só se permitirão iniciativas, actividades e associações que tenham fundamentalmente por mira dar ás alumnas preparação profissional: excursões não se farão com o objectivo de colher informações scientificas, mas principalmente dar ás alumnas a technica de excursões; jornaes, relatorios, publicações, só se farão para que as alumnas apprendam a fazel-os e empregal-os na escola; os clubs, além do proposito de desenvolverem as alumnas, devem obedecer á rigorosa orientação scientifica, para que ellas apprendam a organizal-os e dirigil-os nos estabelecimentos de ensino.”*²⁶⁰

²⁵⁸ Em ambas as Reformas, os professores das classes anexas receberiam mais que os professores primários em geral, isto porque às suas atividades era acrescentado o acompanhamento aos alunos-mestres das Escolas Normais.

²⁵⁹ MINAS GERAIS, 1927, p. 90 (Regulamento do Ensino Normal).

²⁶⁰ MINAS GERAIS, 1930, p. 622 (Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento).

Se em 1929 o Regulamento não tratava de classes anexas na Escola de Aperfeiçoamento, em 1930 elas são citadas no Regulamento como um instrumento essencial à formação das alunas. Além das aulas a serem ministradas nas classes anexas, compreendia a prática profissional: análise da parte material da Escola, como o edifício escolar, a sala de aula, mobiliário, material didático, a higiene escolar, a organização pedagógica. Esta última compreendia: a distribuição dos alunos por classe, leitura e interpretação dos Programas, elaboração de registros referentes à classe e escrituração escolar. As aulas-modelo eram também realizadas na Escola de Aperfeiçoamento e alguns dos resumos destas, feitos obrigatoriamente pelas alunas, eram publicados na *Revista do Ensino*.

5.2 - Imagens do professor/Imagens de disciplina

O mestre, considerado por Francisco Campos como o responsável pelo fracasso ou pelo sucesso da educação escolar, era uma referência constante tanto nas Reformas quanto na *Revista*. Foi inevitável, portanto, nos perguntarmos: Quem eram esses professores? O que se esperava deles? Quais as imagens dos professores divulgadas pela *Revista*? Como eram e como deveriam ser?

No primeiro período da *Revista*, as fotografias traziam algumas noções de como eram os professores do Ensino Primário no Estado. Embora algumas das fotografias não sejam muito nítidas, pode-se observar que a grande maioria dos professores retratados eram mulheres, enquanto diretores e inspetores eram do sexo masculino. Moças jovens, brancas, bem vestidas pareciam compor o quadro do magistério primário no período. Alguns artigos referiam-se explicitamente às professoras, o que pode demonstrar a constatação de que, nesse período, a feminização do magistério primário é indiscutível, mas isso mostra também uma imagem idealizada: a de que o magistério primário deveria ser exercido por mulheres.

Quanto à composição das escolas no que tange ao sexo do corpo discente, o Regulamento do Ensino Primário de 1924, no art. 120, transformava em escolas mistas todas as escolas primárias, com as seguintes exceções: as que fossem noturnas, as ambulantes e as regidas por homens. Dessa forma, prevalecia o entendimento de que as

escolas cujos professores fossem do sexo masculino²⁶¹ só atenderiam aos meninos, e as escolas mistas ou exclusivamente femininas, deveriam ser regidas por professoras. O art. 305 determinava que, quando houvessem apenas “*senhoras*” concorrendo para preenchimento de vagas no magistério, teriam prioridade aquelas que fossem solteiras ou viúvas sem filhos. Para o ensino nas cadeiras de Educação Física, Costura e Trabalhos Manuais tinham as mulheres exclusividade. Com relação às escolas maternas, o Regulamento era bem explícito: “*Art. 138. A escola terá uma directora, tres educadoras, uma porteira e duas serventes.*” (grifos nossos)²⁶²

Em 1927 e 1930, os Regulamentos das Escolas Normais estabeleciam que as cadeiras de Educação Física, Trabalhos Manuais e Modelagem deveriam ser regidas por professoras. O Regulamento do Ensino Primário determinava ainda que o ensino de Trabalhos Manuais, nos grupos escolares, poderia ser realizado por duas ou mais professoras, quando houvesse oito ou mais classes. Havia também uma referência clara com relação às estagiárias. Estas eram admitidas nos grupos escolares para substituírem eventualmente os professores e para regerem classes suplementares. O Regulamento, em nenhum momento, se refere a estagiários, mas sempre a estagiárias.

Se para os cargos superiores da instrução (inspetores, diretores, assistentes)²⁶³ não havia restrição à ocupação masculina, para o exercício do magistério tinham as mulheres ampla preferência, e diversas eram as explicações para essa escolha, entre elas, paradoxalmente, a ausência de “*dotes intelectuais*”:

*“... foi à mulher que a Providencia confiou o grato e ao mesmo tempo penoso encargo de dirigir a infancia”. (...) “A mulher, pelas limitações naturais de sua intelligencia, pelo absoluto predominio do seu coração sobre o seu cerebro, pelos sentimentos de maternidade que são innatos na sua divina organização, é a professora ideal para as tenras criancinhas...”*²⁶⁴

²⁶¹ O Regulamento das Escolas Normais de 1925 esclarecia que o governo poderia contratar um instrutor militar para ministrar educação física para os alunos do sexo masculino, o que evidencia que também eles frequentavam os Cursos Normais. O governo podia ainda criar uma cadeira de “artes domésticas” para as alunas.

²⁶² Se para as educadoras seriam selecionadas as que tivessem conhecimento de pedagogia, prática de pericultura e medicina doméstica, idade entre 18 e 35 anos, com boa capacidade física e boa saúde, a diretora seria contratada “*dentre senhoras brasileiras de notória capacidade*”, segundo o art. 139 do Regulamento.

²⁶³ Aliás, estes parecem ser maioria nas fotos apresentadas na *Revista*, durante sua primeira fase de publicação.

²⁶⁴ MASSENA, João. “A nova orientação do Ensino Normal” (diretor da Escola Normal de Juiz de Fora - conferência realizada na Escola Normal de Juiz de Fora). *Revista do Ensino*, BH, n. 29, p.4, jan.1929.

Se o papel do professor consistia mais em educar do que em instruir, aceitava-se, portanto, que ele não possuísse muitos conhecimentos. Afirmava-se também que o Ensino Primário deveria ser mais educativo que instrutivo, incluindo a disciplina, a higiene, boas maneiras, educação física e artística. Uma máxima constantemente afirmada era: “*o fim da educação não é a educação do intelecto, mas do coração*”. Portanto, nesta perspectiva, esperava-se do professor menos domínio de conhecimentos e mais dos sentimentos, assim resumida: “*Os sábios não devem ensinar às criancinhas*”. A mulher, usualmente tida como mais sensível, carinhosa e emotiva, ocuparia este lugar de “*plasmear almas*”, transformando o espaço escolar, antes rígido e desagradável, em lugar mais alegre, festivo e onde as crianças sentiriam prazer em estar.

Num aula de Metodologia Geral do Curso de Aperfeiçoamento e publicada na *Revista do Ensino*, Benedicta Valladares Ribeiro afirmava:

*“Interessantes inqueritos levados a efeito nos Estados Unidos determinaram as dez primeiras qualidades da bôa professora: 1ª affabilidade; 2ª, apparencia; 3ª, optimismo; 4ª, dignidade; 5ª, enthusiasmo; 6ª, belleza; 7ª, sinceridade; 8ª, sympathia; 9ª, vitalidade; 10ª, cultura.”*²⁶⁵

Se a cultura poderia ficar em último lugar de importância, a idade, entretanto, era um item importante, demonstrado nos Regulamentos. Na Reforma de 1925, para ingressar no Curso Normal, era obrigatória a passagem pelo Curso Fundamental que admitia alunos com no mínimo 12 anos e, no máximo (no caso do sexo masculino) 15 anos completos. Tendo o curso dois anos de duração, e a Escola Normal, quatro anos, as alunas que passassem sem retenções pelos dois cursos se tornariam professoras com, no mínimo, 18 anos. Já os alunos teriam entre 18 anos e 21 anos, no máximo. Esta também era uma forma de conter a entrada no Curso Normal para candidatos do sexo masculino. O fato de ser mulher e jovem talvez pudesse influenciar os atributos da professora que seria também mais paciente, tranqüila e carinhosa com os alunos. Era essa a opinião de Branca de Carvalho Vasconcellos: “*Uma professora estudiosa e inteligente, mas de systema nervoso mal disposto, beneficia muito menos os seus alumnos, moral e mentalmente, que outra de cultura embora inferior, de menos habilitações, porém jovial, sorridente, bem humorada.(...)*”²⁶⁶.

²⁶⁵ RIBEIRO, Benedicta Valladares. “Metodologia Geral”. *Revista do Ensino*, BH, n. 44, p.55, abr.1930.

²⁶⁶ VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. “O canto nas escolas”. *Revista do Ensino*, BH, n. 15, p. 222, jun.1926.

Na Reforma efetuada por Francisco Campos, a idade mínima para tornar-se professor variava segundo o curso realizado. No Curso Rural, formava-se com, no mínimo, 17 anos, levando-se em conta que para a matrícula exigia-se 14 anos. Nas escolas de 2º grau, a idade mínima era 11 anos para o ingresso, e os formandos teriam, pelo menos, 18 anos. O Curso de Adaptação era obrigatório para o ingresso no curso de 1º grau; portanto, os alunos, ao entrarem aos 11 anos e após cinco anos de curso (2 de adaptação e 3 no Curso de 1º grau) poderiam se formar com 16 anos. Os alunos que quisessem entrar no curso preparatório ou de adaptação das escolas de 2º grau deveriam realizar exames e contar, pelo menos, com 13 anos de idade no primeiro caso, e 16, no segundo. Em 1930, o novo Regulamento do Ensino Normal expedido por Francisco Campos acrescentava um impedimento à matrícula: os alunos que completassem 35 anos de idade durante o período de estudo, não poderiam matricular-se nas Escolas Normais.

Firmino Costa, numa aula do Curso de Aperfeiçoamento publicada na *Revista*, ao tratar da Metodologia de História e de Instrução Moral de Cívica, discorria também sobre a aparência da professora:

*“Sem prescindir da elegancia e da gentileza, tão próprias da mulher, a professora precisa de manter a naturalidade nas suas maneiras, nos seus trajes, na sua voz, no seu rosto. Com esses excessos de exterioridade, produzidos pela moda e pela pintura, que papel fica desempenhando a professora perante a inocência e a singeleza das crianças? Si não sabe conservar a naturalidade, que força moral lhe sobra para fazer-se respeitada pela classe?”*²⁶⁷

O cuidado com a conduta moral do mestre era imprescindível, visto ser ele um exemplo para seus alunos e para a própria sociedade. A sua imagem deveria ser bela e, ao mesmo tempo, natural. A preocupação com o desenvolvimento da graciosidade entre as meninas ficava evidente em alguns artigos tratando da educação física para o sexo feminino. Uma imagem descuidada poderia comprometer todo o trabalho educativo a ser realizado nas escolas, daí a constante preocupação.

A imagem de naturalidade do professor primário, idealmente concebido como uma figura feminina delicada, compreensiva e séria, não se restringia ao espaço escolar. O controle de seus comportamentos estendia-se à sua vida social. Logo no primeiro

²⁶⁷ COSTA, Firmino. “Metodologia de História e de Instrução Moral de Cívica”. *Revista do Ensino*, BH, n.44, abr.1930, p. 76.

número da *Revista do Ensino*, buscava-se produzir uma imagem de professor não envolvido em questões políticas. Neste número foi publicado um ofício²⁶⁸, enviado a uma professora do Estado, recriminando-a por ter tomado partido em lutas políticas locais. Esta atitude teria feito com que os alunos, cujas famílias eram do partido adversário, deixassem de freqüentar a escola. De acordo com o referido ofício, o professor devia ter neutralidade nessas questões, e a professora deveria rever sua posição.

Outro artigo, já em 1928, confirmava que a professora não deveria ter participação política mais direta: “*As professoras são de fato cidadãs, porque lhes impende o dever de formar cidadãos. Pouco importa que não exerçam o direito do voto pois seus alumnos irão substituí-las nas urnas*”²⁶⁹.

A imagem de professor – mulher e despolitizada – não isentava esse trabalho de uma perspectiva nada frágil. Pelo contrário, a profissão docente era constantemente referida como uma tarefa pesada e difícil. Se não podia se manifestar politicamente, o professor não se eximia de realizar um trabalho político considerado de extrema importância: formar os futuros cidadãos.

Faziam parte do processo disciplinar a postura do professor, seus gestos, suas roupas, sua forma de conduzir as atividades escolares, salientando-se, entre estes, o olhar e a voz, que deveriam ser utilizados como formas de controle dos alunos. Ambos, olhar e voz, deveriam ser firmes sem se tornarem ameaçadores, demonstrando o autocontrole do professor, que nunca se impacientaria, sabendo sempre manter-se na direção, sem perder a calma. Tais características eram identificadas como a postura ideal, levando os alunos a respeitá-los, sem temê-los.

Também nos Regulamentos de 1924 e 1927 determinava-se que o professor deveria lecionar de pé, movimentando-se pela sala, para despertar a atenção dos alunos. O posicionamento do professor deveria permitir o exercício disciplinado do olhar:

“É bom que a professora se conserve de pé, ou então sentada, mas de modo que veja a classe inteira, ao mesmo tempo. O olhar é susceptível de ser educado e o seu alcance muito augmentado; podemos aprender a vêr e a vigiar cada um dos alumnos, e ao mesmo tempo. Si o menino sente que o

²⁶⁸ “Publica-se um ofício que foi mandado a uma professora do Estado”. *Revista do Ensino*, BH, n. 1, p.21, mar.1925.

²⁶⁹ COSTA, Firmino. “A escola – I – A professora – II”. *Revista do Ensino*, BH, n.27, p. 5, nov.1928.

*olhar da professora está constante e tranquiillamente tomando nota do que se passa com elle, não póde deixar de sentir-lhe a influencia.”*²⁷⁰

A vigilância exercida pelo olhar era um dos métodos disciplinares mais importantes. Foucault (1987, p. 177) considera a visibilidade uma armadilha: ela exerce um controle silencioso e constante do qual o sujeito não pode escapar. O poder do olhar, nas palavras de Branca, é mágico: ele atrai, guia, recompensa, castiga, domina. Este olhar, entretanto, também não pode ser exercido de qualquer maneira; segundo ela, para impor respeito a qualquer pessoa, o olhar não deve ser indiferente e indeciso ou ríspido e duro, mas simples, leal e direto.

Segundo um modelo apresentado na *Revista*, e que poderia ser utilizado pelos inspetores escolares, sugeria-se, entre outras, a seguinte observação:

*“Disciplina: a) esteve toda a classe sempre occupada? b) o professor dominou a classe com o olhar? c) fixava um alumno quando o interrogava? d) mostrou ter vista e ouvido exercitados em perceber rapidamente os excessos e as faltas dos alumnos? Houve por parte da classe: e) silêncio? f) compostura? g) sympathia? h) Desordem? i) houve castigos? j) premio? Qual?”*²⁷¹

O autor ressaltava que os alunos deveriam ficar constantemente ocupados, mas em silêncio, mantido sob a vigilância atenta do olhar dominador do mestre.

Firmino Costa²⁷² afirmava que os professores, que antes utilizavam castigos físicos, teriam já naquele momento meios mais apropriados para chamar a atenção dos alunos, sendo um deles a severidade do olhar; além disso, durante as aulas, os olhos do professor deveriam encontrar os olhos de cada um de seus alunos.

Num dos artigos *“Como deve ser a professora para exercer, com êxito, a arte de ensinar”*²⁷³ alguns conselhos eram dados para melhorar a qualidade do trabalho escolar: as professoras deveriam gastar mais tempo organizando suas aulas, ter mais otimismo na realização de seu trabalho e despertar o interesse e a atenção dos alunos pela aula. A falta de naturalidade também seria um inconveniente a ser evitado como, por exemplo, a artificialidade da voz: as professoras, que teriam fora da escola um voz bem modulada,

²⁷⁰ VASCONCELLOS, Branca de C. “O canto nas escolas”. *Revista do Ensino*, BH, n.15, p. 223, jun.1926.

²⁷¹ ESCOBAR, José Ribeiro. “Methodologia- Aprendizado Educativo -Tropheos escolares”. *Revista do Ensino*, BH, n.8, p. 216, out.1925.

²⁷² COSTA, Firmino. “O cultivo da atenção” (Diretor Técnico do Curso de Aplicação). *Revista do Ensino*, BH, n. 32, p.31-37, abr.1929.

²⁷³ “Como deve ser a professora para exercer, com êxito, a arte de ensinar.”(Da *Revista Popular Educator*). *Revista do Ensino*, BH, n. 12, p. 92-93, mar.1926.

ao iniciarem seu trabalho não raras vezes passavam a apresentar uma voz áspera, estridente e alta ou outras vezes, “*lammienta*”, consistindo, portanto, numa alteração do seu tom natural. A voz teria uma importante contribuição na tarefa de dominar os alunos e, além de manter a naturalidade, devia ser calma, clara e tranqüila.

Mostrando seu próprio auto-controle, sem perder a razão, e estando sempre analisando as situações de forma imparcial, o professor seria capaz de, com naturalidade e perspicácia, resolver as questões disciplinares. A demonstração de tranqüilidade e calma seriam de extrema valia nesses momentos, revelando que suas decisões baseavam-se na razão esclarecida e nunca na emoção descontrolada. Ser capaz de dominar a si próprio, não se alterando e, assim, manter a disciplina, era uma das mais significativas mostras da capacidade do professor. A sua impaciência, seu descontrole e irritação poderiam colocar todo o processo disciplinar a perder, levando o professor a agir de forma desordenada e precipitada, terminando por recorrer à punição. “*O professor consciente da sua missão julgará indigno de si, já não diremos encolerizar-se, como apenas elevar a voz em tom iracundo: o grito não tem mais função numa escola decente.*”²⁷⁴ A cólera e o grito eram sinais de um professor sem auto-controle, sem a devida neutralidade para o julgamento das questões. Eram sinais também de que a punição e não a disciplina fazia parte do dia-a-dia escolar.

Ao professor não eram oferecidas muitas opções. Embora as Reformas, principalmente em 1927, insistissem na necessidade de uma educação baseada na espontaneidade e na liberdade, mostravam-se, na verdade, bastante rígidas e restritivas. Todos os passos a serem seguidos pelo professor já estavam devidamente organizados e explicitados, bastando segui-los fielmente. Era seguir o modelo ou ser jogado na vala dos incompetentes. As imagens veiculadas eram díspares, não havia meio termo, era trilhar o caminho que lhe garantia sucesso absoluto, segundo os artigos da *Revista*, ou amargar uma escolha inadequada. Entretanto, parecia ser uma rigidez escolhida pelos próprios professores. A necessidade de um Programa minucioso já havia sido colocada no Congresso de Instrução Primária, quando se chegou às seguintes conclusões:

“I. Os actuaes programas não consultam em absoluto as necessidades do ensino, porque lhes faltam methodo, ordem e gradação.”

²⁷⁴ “Sobre a interrogação”. *Revista do Ensino*, BH, n. 31, p. 13, mar.1929.

II. Os programmas devem ser minuciosos, porque isto está na sua própria definição, por illustres e doutos mestres da pedagogia, e porque assim nos ensina a pratica.

III. Não se deve deixar ao professor o arbitrio de organizal-o, porque seria isso dar anchas aos professores que não se compenetraram de sua sublime missão, e, infelizmente, os ha muitos, a empregarem a lei do menor esforço.”
275

Duas figuras publicadas nas páginas iniciais do número 23 da *Revista*, em outubro de 1927, edição comemorativa dos cem anos de instrução pública primária no Brasil, demonstram a oposição que os educadores mineiros faziam com relação ao que denominavam Escola Antiga ou Tradicional. Do lado da Escola Antiga, um professor de barba, usando óculos com feições assustadoras e uma aluna intimidada diante da palmatória. Numa situação semelhante, a Escola Moderna era representada por uma professora, jovem, com um sorriso no rosto, acariciando um aluno pobre – trajando uma roupa cheia de remendos - e ouvindo outro aluno.

O que muda nas duas situações? A figura do professor. O primeiro era antiquado, utilizando o temor para ensinar, não dispensava o uso da palmatória. Era a escola do terror e do medo. Na outra situação, uma professora jovem, carinhosa e sorridente que dialogava com os alunos e ensinava de forma amável, jamais punindo.

Seria uma coincidência que o professor na Escola Moderna fosse do sexo feminino e na Escola Antiga do sexo masculino? Não nos parece. A imagem do professor moderno era freqüentemente associada à mulher, mais sentimental e capaz de também exercer a maternagem também com seus alunos. Era também uma figura jovem, esbelta, graciosa e, portanto, adequada ao professor ideal. O mesmo não se pode dizer do outro professor que representava o anti-modelo das Reformas do ensino. Para apresentação das figuras foram destinadas duas páginas inteiras na *Revista*, o que revela o impacto que se desejava causar com tais modelos.

²⁷⁵ “Programmas e horarios – These 2^a e 3^{as}”. *Revista do Ensino*, BH, n. 22, p. 499, ago-set.1927.

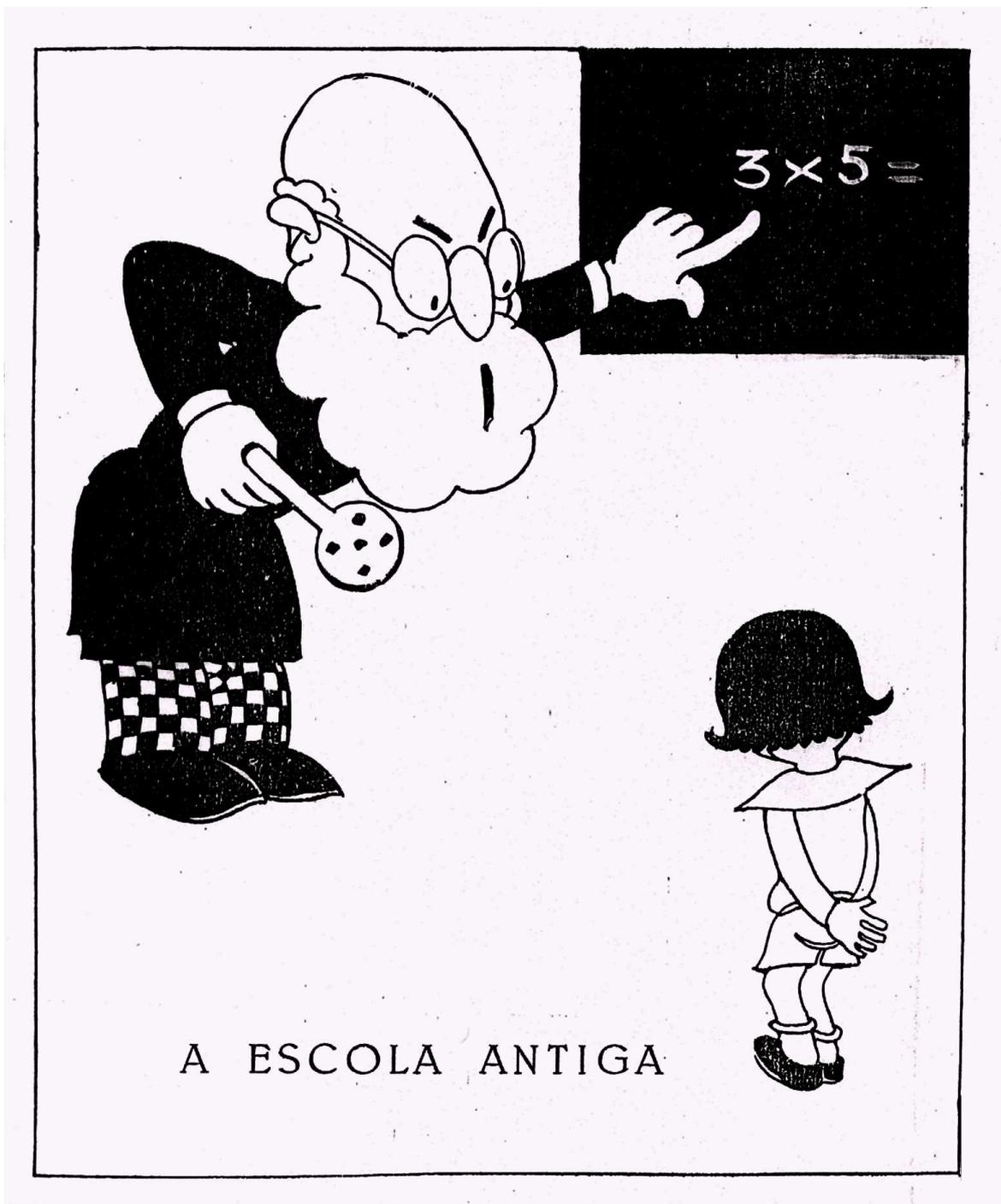


FIGURA 5: A Escola Antiga

FONTE: *Revista do Ensino*, BH, n. 23, out. 1927.

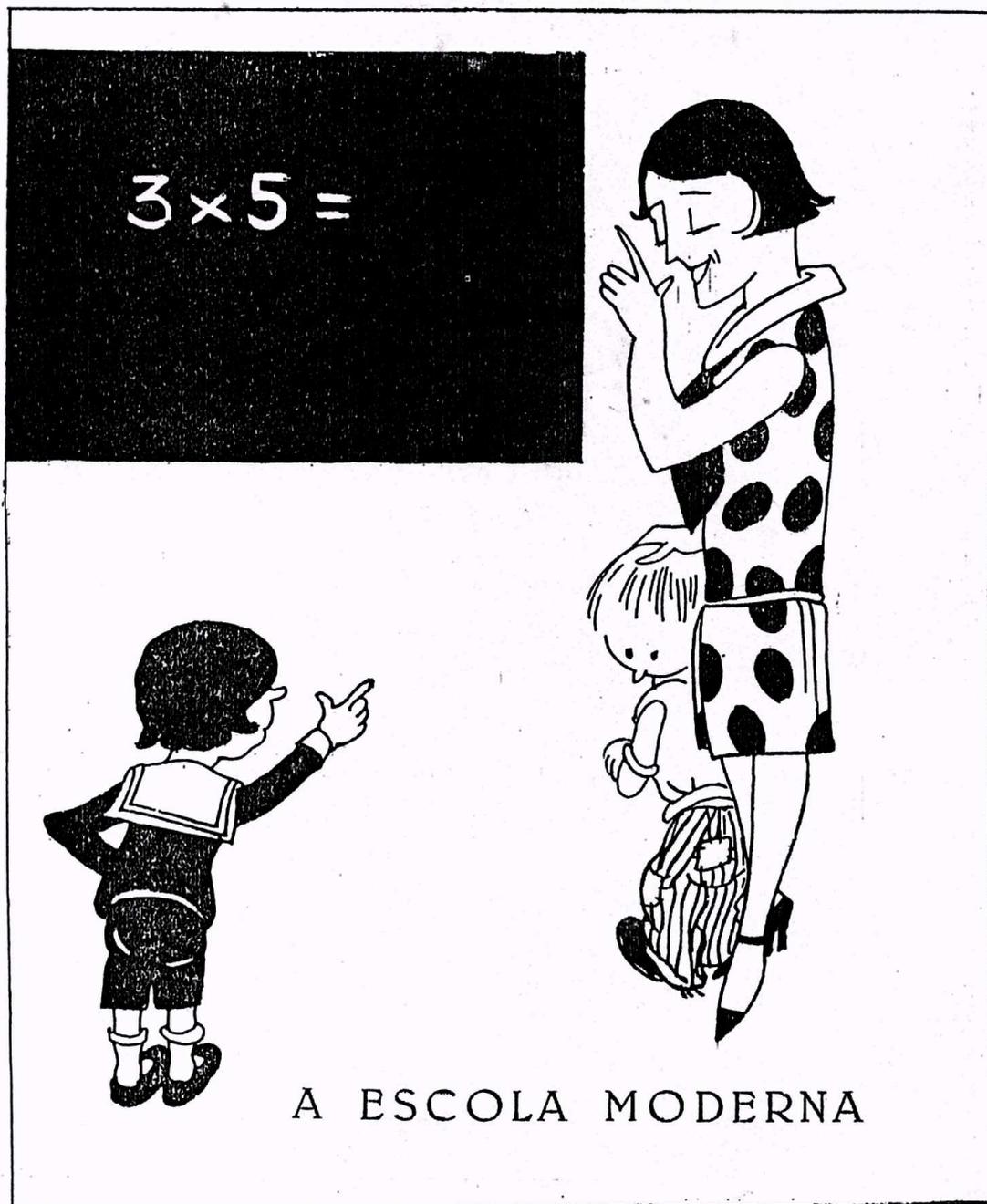


FIGURA 6 : A Escola Moderna

FONTE: *Revista do Ensino*, BH, n. 23, out. 1927.

Uma das leituras possíveis para a imagem da Escola Moderna refere-se ao fato de a professora estar bem próxima ao aluno pobre, fazendo-lhe um gesto carinhoso de passar a mão pela sua cabeça, enquanto ensina a criança mais bem vestida. A hipótese de que para os alunos menos favorecidos a tarefa da escola restringia-se a abrigar e educar e que, os níveis mais altos do ensino deveriam ser reservados alunos mais favorecidos, entre outras coisas, pela inteligência fica reforçada através da imagem da Escola Moderna.

A comparação Escola Moderna X Escola Antiga não se restringia às figuras. Os artigos da *Revista* também se empenhavam em demarcar as diferenças entre o modelo ideal de professor e o inaceitável. Segundo Guerrino Casasanta²⁷⁶: “*A escola foi uma cousa tenebrosa, laboratório de odios e mentiras. O magister, iracundo e ignorante, ensinava o abc a golpes de palmatória*”. A Escola Moderna, entretanto, deveria ser um complemento do lar, sendo o amor uma poderosa arma educativa capaz de muitos milagres. Um ambiente feliz, alegre, de confiança e tranqüilidade seria um poderoso estímulo para a educação. Ainda que o professor não estivesse se especializado em estudos pedagógicos e científicos ele poderia “*conduzir a criança pelo verdadeiro caminho*” através do amor²⁷⁷.

Identificar-se com o professor da Escola Antiga, não possuindo as características exigidas pelas modernas teorias educacionais, era revelar não somente incompetência e inadequação para o exercício da arte de ensinar; de acordo com os artigos da *Revista*, era possuir uma personalidade inútil e desprezível, merecendo ser descartada, rejeitada e excluída da tarefa educativa. Tais professores “*indolentes*”, “*amargos*”, “*desanimadores*” não contribuiriam para “*a felicidade de sua terra*”.

Embora Francisco Campos tenha encerrado a apresentação do Regulamento do Ensino Primário, louvando o professorado mineiro²⁷⁸, suas críticas ao Curso Primário remetiam-se ao professor:

²⁷⁶ CASASANTA, Guerrino. “Educação – obra do amor – A escola precisa ser transformada numa sementeira de felicidade, de alegria e entusiasmo pela vida”. *Revista do Ensino*, BH, n. 14, p. 149, mai.1926.

²⁷⁷ Se para uns, bastava ao professor vocação, para outros esta seria muito interessante, porém insuficiente, sendo essencial o conhecimento das melhores técnicas educativas.

²⁷⁸ “*Ao corajoso professorado mineiro, incansavel e tenaz , apesar da aspereza da missão, no zelo, no devotamento e no entusiasmo, bem como ardente na vocação e de notaveis aptidões para a cultura, incumbe a tarefa, a mais indiscutivelmente importante e incomparavel nos seus efeitos, de preparar e semear o campo.*” MINAS GERAIS, 1927, p.1139 (Regulamento do Ensino Primário).

“Finalmente, todas as criticas que se dirigem ao ensino primario são, de modo indirecto e obliquo, dirigidas ao Ensino Normal, pois que o ensino primario não são os programas, a distribuição das materias, senão o modo de ministrá-las, a sua dosagem, a qualidade do vehiculo em que a noção passa do mestre ao alumno, em uma palavra, a technica de apresentação dos assumptos e noções e, por conseguinte, em resumo e afinal, - o professor.”²⁷⁹

Se ao professor eram atribuídas todas as mazelas do Ensino Primário, as imagens veiculadas pela *Revista* mostravam um professor antiquado e retrógrado, constantemente retaliado, criticado e ridicularizado. Tal imagem era relacionada, todo o tempo, aos professores da Escola Tradicional. Com a Reforma do Ensino tornava-se improrrogável a necessidade de mudança desses professores cuja modernização, atualização e dedicação à causa educacional eram condições imprescindíveis ao bom funcionamento das escolas.

Os artigos da *Revista*, principalmente em sua segunda fase, tornavam-se cada vez mais críticos ao professor, caricaturando sua imagem de forma a enfatizar suas inadequações. Identificar-se com o professor exposto era quase sempre uma péssima saída. Tornava-se necessário romper com um modelo tido como antiquado e, por vezes, ridículo. Entretanto, parecia ser também persistente, visto que constantemente a *Revista* lhe fazia referência.

A sátira abaixo ilustra a imagem de um professor tradicional, cuja inadequação ao modelo proposto pela Reforma do ensino era evidente:

“O Sr. Professor Phonographo chega á aula, apressado, com a bocca amarga, olhando para o relógio, desde a hora da entrada. Raro é o dia que vem de bom humor. Quem é lá que pode ir de bom humor para o supplicio? Não leva livros, porque os odeia, e quando muito, de letras e de fôrma prefere apenas as que trazem as revistas de cinema e os romances. Exilado das boas leituras, despreoccupado do que se passa no mundo com referencia á pedagogia, olha para o ensino como se olha para um ganha-pão: um punhado de horas difficeis de tragar, uma criançada intolerável, um bond demoradissimo, uma distancia desesperadora. Quando chega á aula, o Sr. Professor Phonographo é uma pilha de neurastenia. Quer antes esmagar do que ensinar. A palmatória foi o bisavô delle que a inventou. Os castigos phisicos, murros e posições alvitantes foi o avô delle que os empregou. O Sr. Professor Phonographo não palmatoria nem espanca, porque o Regulamento lh’o prohibe. Mas zanga-se, irrita-se, diz palavrões. Vive em continua irritação. É um pote de azedume que selhe entorna dos olhos e da bocca...”

²⁷⁹ MINAS GERAIS, 1928, p. 221 (Exposição de motivos do Regulamento do Ensino Normal).

Chegado á aula eil-o a moer os discos. Discos de geographia, de historia e de lingua, já velhos e gastos, de um tom de voz sonolento e roufenho. O mundo progrediu. A psychologia rasgou nas auroras e alagou as escolas de luz e de vida. Mas tudo isso foi feito para os outros e o Sr. Professor Phonographo, surdo e manco, continua a tocar os mesmos discos, com o mesmo geito mechanico de sempre, incapaz de progresso nem de aperfeiçoamento...”²⁸⁰

O artigo enfatizava que os professores deveriam reservar um dia da semana para realizar leituras, que era uma forma de atualizar-se e estar motivado para a realização de um nobre trabalho: “*A tarefa do professor é delicada e grave: trata de tomar almas, de as plasmar, de as guiar e de as tornar elevadas e fortes*”. Fazendo uma comparação do professor ultrapassado com um toca-discos, o autor construiu um texto divertido, ridicularizando ao máximo a figura do professor que reunia todos os defeitos inadmissíveis em qualquer profissional: mau-humor, irresponsabilidade, desinteresse, descompromisso; mostrando-se uma figura cansativa, desatualizada e desagradável. Era contra este tipo de professor que se colocavam as Reformas e mais enfaticamente, a Reforma de 1927 e a *Revista do Ensino*, buscando, a todo custo, regenerá-lo.

Para Mário Casasanta, o incremento na formação dos professores havia provocado, já em 1929, mudanças com relação ao ensino nas escolas:

“As escolas primarias cujo melhoramento se aguardava para daqui há annos, com a formação de novos professores, constituíram para todos nós uma verdadeira revelação: os novos methodos estão dando resultados excellentes, muito melhores do que as da antiga organização, em todas as escolas em que têm sido applicados, com cuidado. Os mestres estudam, a disciplina vae-se abrandando, a escola socializa-se e cada dia se vão os nossos professores reitegrando na posição de relevo que lhes compete na economia social das terras civilizadas.”²⁸¹

Se o estudo dos professores se fazia condição essencial para a disciplina dos alunos, este não bastava. A aparência física dos professores, bem como suas condições de saúde eram imprescindíveis como imagem de uma boa utilização de preceitos higiênicos, da boa alimentação e da prática regular de exercícios físicos. Os resultados de beleza, de força, de graça e de saúde advindos do bem-estar físico estampavam-se nos próprios professores do Ensino Primário, responsáveis pela divulgação desse ideal de corpo saudável, bem cuidado e, portanto, produtivo.

²⁸⁰ “O dia de leitura”. *Revista do Ensino*, BH, n. 31, p. 6, mar.1929.

²⁸¹ “Homenagens do professorado mineiro aos Drs. Francisco Campos e Mario Casasanta (Discurso de agradecimento do Dr. Mario Casasanta, Inspector Geral da Instrucção)”. *Revista do Ensino*, BH, n.40, p. 46, dez.1929.

Um artigo traduzido de uma Revista americana “*Popular Educator*” intitulado “*Para que a professora realize, com sucesso, seu trabalho*” ressaltava as qualidades físicas desta, indicadoras de sua saúde:

*“Seu cabelo é abundante e lustroso. Os dentes fortes, brilham quando sorri. A pele é macia e fina. As faces são coradas pela boa alimentação, sono abundante, ar fresco, exercícios e pensamentos elevados. Tem os músculos firmes e resistentes e seu aspecto é excelente. As unhas são rosadas denotando boa saúde. Sua disposição é magnífica. Sua energia? Transborda de entusiasmo. Não tem excesso de gordura para diminuir-lhe o andar ou fatigar-lhe o cérebro. Si ella não fosse um individuo bem alimentado, não poderia ser este embrião de genio do mundo docente.”*²⁸²

Segundo o Regulamento do Ensino Primário de 1924, para se tornar professor do Estado exigia-se o Curso Normal. Caso não houvesse candidatos com tal formação poderiam se inscrever aqueles que tivessem pelo menos cursado o 2º ano do Curso Normal ou que tivessem sido aprovados em exames de português e aritmética, válidos para a entrada no ensino superior. Deveriam ser apresentados também os seguintes atestados: de habilitação (expedido por diretores ou inspetores regionais mediante provas), de moralidade (expedido por autoridades competentes), de saúde (assinado pelo médico de higiene da localidade), além de vacinação contra varíola.

Aos normalistas, a inspeção de saúde era feita antes e durante a realização do curso, sendo exigido no ato de matrícula atestado de vacinação contra varíola e de não sofrer doença contagiosa ou apresentar defeito físico incompatível com o magistério²⁸³. Os alunos que viessem a adquirir moléstia contagiosa ou os defeitos físicos acima mencionados seriam excluídos da matrícula nas Escolas Normais.

Francisco Campos foi bem mais rigoroso na inspeção de saúde dos funcionários da educação. Um dos capítulos do Regulamento do Ensino Primário tratava exclusivamente da inspeção do pessoal docente e administrativo e dos candidatos ao magistério. Nesta inspeção, o médico deveria não somente verificar a higiene individual dos examinandos, fazendo recomendações para conservação de sua própria saúde, mas também para que pudesse “...*com auctoridade e pelo exemplo, ministrar aos alumnos a*

²⁸² “Para que a professora realize, com sucesso, seu trabalho” (Revista *Popular Educator*). *Revista do Ensino*, BH, n. 10, p. 23, jan.1926.

²⁸³ O Regulamento do Ensino Normal, embora apresentasse tais exigências, não esclarecia que defeitos físicos eram esses.

educação higienica.” A preocupação com os educadores era principalmente a de que fossem modelos, exemplos para seus alunos e para a sociedade de maneira geral.

No Regulamento eram detalhadamente apresentadas as moléstias ou anomalias que impediriam ou adiariam a admissão do funcionário do ensino. Estas eram divididas em: estado geral; sistemas orgânicos; doenças graves e constitucionais; afecções do ouvido, nariz e garganta; afecções dos olhos, afecções da boca e dos dentes; afecções da pele e moléstias contagiosas. Dentre estas categorias, eram especificados diversos problemas que dificultariam a admissão do candidato, tais como: desenvolvimento físico insuficiente, deformação evidente do esqueleto, falta de um membro, claudicação notável, epilepsia, bócio ou hérnia volumosos, lábios leporinos, cáries numerosas e ausência de dentes. A aquisição de tais moléstias, durante o Curso Normal, também implicariam no cancelamento imediato da matrícula.

O professor, formador de futuros cidadãos, deveria apresentar-se como modelo de saúde e beleza. A escola, laboratório de uma sociedade perfeita, não podia admitir a presença de pessoas que manchassem a imagem de um país que se desejava moderno, saudável, belo e civilizado.

A grande diferença entre as duas Reformas no ensino efetuadas na década de vinte em Minas Gerais, consiste na maior importância atribuída aos professores pelo Secretário Francisco Campos. O valor do Ensino Primário, em suas palavras, equivaleria ao valor dos professores e, somente melhorando a formação do professorado seria possível uma melhoria das escolas primárias: “*Os defeitos do ensino primário não estão nos seus programmas, nem na organização do seu curriculum; estão no professor*”.²⁸⁴ Justificava-se, portanto, a preocupação extremada com a formação, a imagem e o papel do professor. Chamá-lo a exercer com seriedade e zelo a sua tarefa era um exercício constante na *Revista*, principalmente em sua segunda fase, em que os artigos relacionavam-se aos Regulamentos e Programas do Ensino, buscando divulgá-los entre os professores e, mais do que isso, convencê-los de sua importância e da imediata necessidade de sua utilização.

Uma das primeiras responsabilidades do professor era promover a frequência, sendo esta essencial para o desenvolvimento do trabalho escolar. Para Francisco Campos a frequência estava condicionada à atuação do professor primário, à sua

²⁸⁴ MINAS GERAIS, 1927, p.71 (Exposição de motivos do Regulamento do Ensino Normal).

capacidade de tornar a escola atraente aos alunos. Os pais deixariam a criança livre para ir a escola, e se elas não iam era porque a escola, sendo ruim e desagradável, não despertava o interesse dos alunos. Para o Secretário, os professores teriam grande responsabilidade em melhorar a frequência escolar, ao conhecerem melhor a Psicologia Infantil, inovando seus procedimentos escolares e tornando mais interessantes as lições:

“Um ensino inferior despova as escolas pela infrequencia, suscitando nos alumnos a repugnancia intellectual por elle, comprimindo nelles o curso do seu crescimento mental, que somente o ensino de boa qualidade favorece, orienta e provoca.”²⁸⁵

Eram freqüentes na *Revista* as comparações do exercício do magistério ao sacerdócio, exaltando as qualidades de resignação, sacrifício e desprendimento do professor e a importância do amor, do perdão, dos bons exemplos, da idoneidade moral e da fé. A primeira página da edição de número 11 traz a “*Oração da Mestra*”, escrita pela educadora chilena Gabriela Mistral pedindo a professora para agir como mãe dos alunos, sendo branda ao castigar e corrigir amando.

Em ambas as Reformas era exigido para ingresso, tanto nos Cursos Normais quanto no exercício do magistério, um atestado de idoneidade moral. Embora as duas Reformas se intitulassem leigas, a referência aos princípios religiosos católicos era constante, bem como a associação do professor ideal ao modelo do Mestre maior: Jesus Cristo.

Também o civismo e o patriotismo eram chamados a sustentar o comportamento e a formação moral dos indivíduos. Artigos tratando dos heróis nacionais, da História do Brasil, discutindo a idéia de Pátria eram freqüentes. A escola passava a ser o lugar primordial de desenvolvimento dessa exaltação patriótica, tarefa a ser desenvolvida, mais uma vez, pelo professor, não só com atividades de ensino, mas principalmente através do seu exemplo. Para Olavo Bilac, em artigo publicado na *Revista*, a imagem de professor seria capaz de unir o sagrado e o patriotismo:

“Quando um verdadeiro professor primario sente a completa e clara responsabilidade do seu cargo, a sua alma é invadida de uma anagogia extatica, como o arrebatamento de espirito, que, nos primeiros tempos da vida monastica, transfigurava o asceta. Na sua cadeira de educador, o mestre recebe a visita de um Deus: é a Pátria, que se installa no seu espirito. O professor, quando professa, já não é um homem; a sua individualidade

²⁸⁵ MINAS GERAIS, 1927, p.71 (Exposição de motivos do Regulamento do Ensino Normal).

*anulla-se: elle é a Patria, visível e palpável, raciocinando no seu cérebro e falando pela sua bocca. A palavra, que elle dá ao discípulo, é como a hostia, que, no templo, o sacerdote dá ao commungante. É a eucharistia cívica. Na lição, há a transubstanciação do corpo, do sangue, da alma de toda a Nacionalidade.”*²⁸⁶

A importância da educação escolar estava na esperança de um futuro melhor que sobre ela se colocava. Para Francisco Campos, em determinadas regiões “... *á falta de outros estabelecimentos de ensino, constituem as escolas publicas primarias os unicos instrumentos de civilização e cultura*”.²⁸⁷ O professor, enquanto educador da infância e juventude, seria capaz de “*plasmear almas*”. Suas funções educativas, portanto, não eram nobres apenas no campo dos fenômenos materiais, prolongando-se também no terreno metafísico, sendo capaz inclusive de educar às crianças para a “*elevação de suas almas*”.

Para fazer *jus* a uma tão nobre e dignificante missão social, os professores deveriam apresentar características muito especiais, como já tratamos. A forma como esses professores eram disciplinados para que atingissem o modelo ideal proposto na *Revista* e nas Reformas será tratado no Capítulo VI.

²⁸⁶ BILAC, Olavo. “O elogio do mestre no esplendor de umas phrases”. *Revista do Ensino*, BH, n.10, p.5, jan.1926.

²⁸⁷ MINAS GERAIS, 1927, p. 1135 (Exposição de Motivos do Regulamento do Ensino Primário).

CAPÍTULO VI DISCIPLINANDO O PROFESSOR

“Pode-se afirmar que o professor faz a disciplina ou causa a indisciplina. Em primeiro lugar, seja elle disciplinado para ser disciplinador. O mestre é modelo, que os alumnos imitam.”²⁸⁸

As Reformas do ensino de Minas Gerais na década de vinte tiveram um caráter marcadamente disciplinador. Na Reforma realizada em 1925, entretanto, as preocupações com a disciplina são bem menos aparentes se comparadas à Reforma Francisco Campos. Esta, em particular, atentava para quase todos os aspectos disciplinares relacionados ao ensino. O professor, uma das peças mais importantes na engrenagem reformista, não escapava a essa ação disciplinadora. No discurso de Francisco Campos, quando da inauguração da Escola de Aperfeiçoamento, novamente as professoras são alertadas de seu importante papel social:

*“De vós, porém, senhoras professoras, dependerá em grandissima parte, que a confiança do povo mineiro se deposite e se consolide nas nossas instituições de ensino, e na vossa dependencia tambem está que a alma mineira jamais deserte dos compromissos por ella assumidos para consigo mesma, nos seus propositos de devotamento e de sacrificio a uma causa que elle comprehende ser mais dos interesses futuros do que das utilidades immediatas de Minas Geraes...”*²⁸⁹

O professor mineiro não estava à altura da grande Reforma do ensino que se fazia e, para colocá-lo à par das mudanças propostas, foi preciso criar uma rede de mecanismos que os formasse, tais como a Escola de Aperfeiçoamento, as Escolas Normais, as Conferências e a própria *Revista do Ensino*.

Disciplinar o professor e mostrar os comportamentos e atitudes esperadas do mesmo eram a tônica de quase toda a *Revista*. Além das aulas-modelo e diversas informações sobre o tipo de trabalho que se esperava do professor na escola, alguns artigos voltavam-se para o comportamento do próprio profissional do ensino e para as mudanças de atitudes que se esperava para torná-lo um mestre ideal.

²⁸⁸ COSTA, Firmino. “O cultivo da atenção”. *Revista do Ensino*, BH, n. 32, p.36, abr.1929.

²⁸⁹ “Dois discursos memoráveis”. *Revista do Ensino*, BH, n. 32, p. 27, abr.1929.

Embora se exaltasse sempre a sua liberdade e a sua autonomia, é interessante notar como as propostas para o professor eram modelares. A *Revista* conduzia os professores a se comportarem de acordo com as normas pré-estabelecidas, não havendo espaço para o diálogo. De acordo com um aviso publicado na segunda edição (abr.1925) a *Revista* destinava-se especialmente aos dirigentes do ensino público (diretores e inspetores) e estes estavam convidados a enviarem “*uma colaboração de real interesse didactico, historico ou mesmo litterario, com valor educativo, contanto que seja substanciosa e digna de publicação*” (grifos nossos). Este aviso deixava claro que seriam aceitas as contribuições e não os questionamentos e discordâncias com relação aos temas divulgados.

Os Regulamentos de ensino podem ser considerados uma importante estratégia de controle do professorado, bem como dos funcionários de escolas em geral. Além de tratar pormenores como da entrada dos alunos em sala de aula, horários, atitudes do professor, discorriam, detalhadamente, sobre os deveres dos funcionários do ensino no Estado, bem como sobre aquilo que lhes era proibido.

Se em 1924 o Regulamento do Ensino Primário trazia uma seção com oito itens enumerando os deveres do professor - tais como vigiar os alunos durante os recreios; verificar diariamente o asseio dos dentes, cabelos, mãos e vestuário, aconselhando os desasseados; organizar festas escolares, entre outros - em 1927, os deveres do professor dispostos no Regulamento ampliavam-se para 19 itens, estando também bem mais detalhados que no anterior. Constavam da nova lista de deveres do professor: ter em dia o preparo das lições, preparadas num caderno específico, à disposição do diretor e assistente técnico; verificar o estado de saúde dos alunos; interessar as famílias dos alunos pelo trabalho escolar; dedicar todo o tempo escolar à educação e instrução dos alunos.

Quanto às proibições, no primeiro Regulamento constavam de 15 itens, entre eles: fumar durante as atividades em presença dos alunos e castigá-los fisicamente. Na Reforma posterior, as proibições reduziam-se a 9 itens, mantendo o veto aos castigos físicos e incorporando ao cigarro a utilização de bebidas alcoólicas pelos professores em presença dos alunos. O Regulamento dispunha ainda sobre aqueles a quem era vedado o exercício do magistério ou a direção das escolas primárias. Entre os oito casos citados estavam: professores exonerados por incapacidade profissional, os que estivessem

sendo processados em alguns dos casos do Código Penal, os ébrios habituais e os viciados em jogos, os que tivessem exercido ou ainda exercessem profissões consideradas ilícitas pela opinião pública, os que pregassem idéias subversivas, entre outros.

O Capítulo IX do Regulamento do Ensino Primário de 1924 tratava da exoneração que, a bem do serviço público, poderia ser feita quando: o professor apresentasse falta de preparo ou inaptidão pedagógica, fosse condenado criminalmente por sentença definitiva ou se praticasse atos contrários à moral e aos bons costumes. Havia ainda a Parte II do Regulamento que tratava especificamente do Código Disciplinar, dispondo sobre as infrações e penas disciplinares, dos processos e recursos cabíveis em cada caso.

Nos Regulamentos estavam especificados as faltas dos alunos, pais, tutores, professores, diretores, assistentes técnicos, inspetores, professores e funcionários do ensino em geral, bem como os procedimentos a serem tomados em cada caso. A extensão do Código Disciplinar - em ambas as Reformas, esta parte do Regulamento possuía no Título I, 5 capítulos; no Título II, 8 capítulos e no Título III, 4 capítulos - demonstra a importância do exercício da disciplina na escola, uma instituição que se pretendia disciplinadora da sociedade.

O interessante da análise desses Regulamentos, ao tratar dos deveres e dos processos disciplinares dos funcionários da educação, consiste na possibilidade de identificar o comportamento esperado dos professores, bem como aqueles os quais estes deveriam abandonar. Ambos os Regulamentos eram muito semelhantes na parte em que tratavam do Código Disciplinar, o qual estabelecia uma hierarquia de duas ordens: primeiro, de quem podia exercer a autoridade sobre quem; e, segundo, numa classificação crescente do tipo de punições a ser empregado.

Vamos tratar aqui dos itens que consideramos mais importantes e sua permanência ou não nos Regulamentos. Com relação às penas disciplinares, que poderiam ser aplicadas aos alunos, funcionários do ensino e aos pais ou tutores, vamos enumerar as previstas em 1924, acrescentando as alterações feitas pelo Regulamento de 1927:

- 1) admoestação;
- 2) repreensão;

- 3) privação parcial do recreio, por quinze minutos, no máximo (retirada em 1927);
- 4) reclusão na escola por meia hora no máximo (passava a ser de até quarenta minutos);
- 5) suspensão da frequência, por até 3 dias, com aviso aos responsáveis (foi substituída pela apresentação do aluno no dia seguinte na escola acompanhado do pai ou responsável e do inspetor escolar);
- 6) cancelamento da matrícula;
- 7) multa de até duzentos mil réis (passava a ser de até um conto de réis);
- 8) suspensão por até três meses;
- 9) remoção;
- 10) exoneração por conveniência do ensino ou do serviço público;
- 11) fechamento do estabelecimento de ensino e interdição do direito de ensinar.

Declarava-se também que nenhuma outra pena poderia ser imposta ainda que fosse reclamada ou autorizada pelos pais, tutores ou responsáveis. Quanto às competências para imposição das penas, essas ficavam divididas num grau crescente de importância, entre os professores, os diretores, os médicos, os assistentes técnicos, os inspetores, o Diretor Geral de Instrução (ou Inspetor Geral, em 1927), o Secretário do Interior e o Presidente do Estado, único que poderia impor todos os tipos de penas a todos os envolvidos em faltas disciplinares no sistema educativo do Estado.

Toda essa parte referente às faltas e às penas relativas não apenas aos funcionários do ensino, bem como dos alunos e seus responsáveis, demonstra uma tentativa de racionalização do processo disciplinar. Ficavam esclarecidos e divulgados de forma bastante pormenorizada os deveres, as proibições, as faltas e as punições cabíveis em cada caso. Definia-se também a quem competia punir e de que forma. Este sistema não apenas racionalizava a tarefa de disciplinar, como também dava visibilidade a uma forma idealizada de disciplinamento. A punição não deveria ser feita de forma desordenada, no calor da emoção, mas de forma calculada e intencional, observando os princípios de autoridade e a gradação crescente da falta.

Ficavam previstas também circunstâncias agravantes e atenuantes das faltas cometidas. Tais circunstâncias eram as mesmas nas duas Reformas, substituindo-se o vício de jogos pela utilização de drogas entorpecentes, como causa agravante. Alguns

dos agravantes eram: reincidir na falta, ter mau procedimento na sociedade, ter sido a infração cometida no horário de trabalho e em presença dos alunos ou de empregados subalternos. É interessante notar a importância da visibilidade nesse caso: se a falta fosse cometida sem que pudesse ter sido presenciada por aqueles tidos como subalternos (os alunos também poderiam ser colocados nessa classificação) a gravidade seria menor. Surgem, a partir de então, algumas diferenças significativas no que se refere ao Código Disciplinar das Reformas realizadas.

Tabela 5

Causas que excluía a punição nos Regulamentos do Ensino Primário de 1924 e 1927

1924	1927
<ul style="list-style-type: none"> - os que, por defeito do cérebro ou perturbação funcional respectiva, não tiverem a livre determinação de seus atos; - menores de sete anos de idade; - os coactos, enquanto durar a coação; - os que caírem em extrema indigência. 	<p style="text-align: center;">- <i>“Art. 525. Eximem de pena disciplinar todas as causas que determinam, em geral, irresponsabilidade penal.”</i></p>

Fonte: MINAS GERAIS. Decreto 6.555 – 19 ago.1924, p.339 (Regulamento do Ensino Primário) e MINAS GERAIS. Decreto 7.970 – 15 out.1927, p. 1282 (Regulamento do Ensino Primário).

Em 1927, somente os alunos permaneciam submetidos às mesmas penas que as do Regulamento anterior, substituindo-se apenas a suspensão da frequência pela retenção na escola por até quarenta minutos. Com relação aos funcionários do ensino, aos pais, tutores ou responsáveis as penas tornavam-se mais severas incorporando-se multas pesadas, para atitudes que antes recebiam apenas admoestação, ou cujos valores eram bem mais baixos. Por exemplo: pais, tutores ou responsáveis por alunos que não cumprissem a obrigatoriedade da frequência escolar, não somente deixando de matriculá-los ou consentindo que faltassem à escola por mais de oito dias no mês, sem motivo justificado, receberiam uma admoestação em 1924; já em 1927, os pais deveriam pagar um valor de cinquenta a cem mil réis de multa; assim também, os inspetores que reincidissem em suas faltas e que, anteriormente eram repreendidos, passavam a pagar uma multa no valor de dez a cinquenta mil réis pelo mesmo fato.

Não apenas de punições desenhava-se a tentativa de disciplinamento. Também o uso de elogios e prêmios era previsto, tanto em relação aos alunos como aos professores. Em 1925, para estes últimos, havia as seguintes premiações:

- a) ser enviado para estudos sobre a legislação, processos e organização do Ensino Primário e Profissional onde estivessem melhor organizados, recebendo ajuda de custos (tais professores teriam que elaborar um relatório sobre a viagem, a ser publicado);
- b) para o autor ou autores de um livro de leitura a ser utilizado nos quatro anos do Curso Primário seria dado um prêmio de 5:000\$000 e para os que criassem um livro de contos pátrios, noções de moral e civismo, urbanidade e higiene para leitura nas escolas seria dado um valor de 2:000\$000. Tais obras deveriam ser consideradas de merecimento didático excepcional pelo Conselho Superior de Instrução, para receberem os prêmios.

Em 1927, os professores passam a ter os seguintes prêmios:

- a) férias especiais remuneradas para os que tivessem 5, 10 ou até 25 anos de exercício do cargo sem interrupção;
- b) ajuda de custo para a realização de cursos de aplicação na Escola de Aperfeiçoamento ou aperfeiçoamento de estudos no exterior;
- c) dois prêmios em dinheiro para duas obras escritas por funcionário do Ensino Primário, consideradas de merecimento didático excepcional pela Seção Técnica do Conselho Superior de Instrução - uma delas deveria ser um livro de leitura para todo o curso primário, e não se especificava o assunto a ser abordado pela outra, cuja premiação era de dez contos de réis.

Para avaliar o merecimento dos professores, nas duas Reformas, havia na Diretoria da Instrução, e depois na Inspetoria, um livro intitulado “Registro de Notas” no qual se registravam, após verificação da veracidade dos fatos, informações a respeito dos funcionários. Nos Regulamentos das duas Reformas houve variações a respeito de quais seriam os comportamentos a serem registrados. A tabela comparativa demonstra as mudanças ocorridas:

Tabela 6
Comportamentos dos professores do Ensino Primário a serem reunidos
no Registro de Notas em 1924 e 1927

1924	1927
<p><i>“a) aptidão para o ensino, revelada na cultura pedagógica e na boa transmissão daquella;</i></p> <p><i>b) assiduidade aos trabalhos escolares e dedicação profissional;</i></p> <p><i>c) disciplina mantida no estabelecimento ou na classe, ordem, asseio, conservação do prédio e material escolares;</i></p> <p><i>d) critério na aplicação dos processos de ensino;</i></p> <p><i>e) dom de tornar sua escola frequentada por maior número de alumnos;</i></p> <p><i>f) resultado nos exames finais e de promoção;</i></p> <p><i>g) organização das caixas escolares ou esforço pela prosperidade destas;</i></p> <p><i>h) estima em que é tido pelos alumnos e pais dos mesmos;</i></p> <p><i>i) procedimento social;</i></p> <p><i>j) elaboração de livros didacticos, reputados uteis pelo Conselho Superior de Instrucção.”</i></p>	<p><i>“a) aptidão para o ensino, revelada na cultura geral, nos methods e processos de instrucção e educação recommendados por este regulamento, no modo de comprehender a vida escolar, a sua disciplina e os meios de organiza-la de maneira que ella seja um instrumento de formação social e de educação moral e civica;</i></p> <p><i>b) assiduidade aos trabalhos escolares e grau de frequencia dos alumnos;</i></p> <p><i>c) aproveitamento dos alumnos;</i></p> <p><i>d) esforços tendentes a organizar e manter as instituições escolares e complementares e auxiliares da escola;</i></p> <p><i>e) procedimento social;</i></p> <p><i>f) collaboracção na Revista do Ensino;</i></p> <p><i>g) participacção ás conferencias das professoras, ás reuniões do Auditorium e ao dia da leitura;</i></p> <p><i>h) elaboração de livros didacticos reputados uteis pela Secção Technica do Conselho Superior de Instrucção.”</i></p>

Fonte: MINAS GERAIS. Decreto 6.555 – 19 ago.1924, p. 316 (Regulamento do Ensino Primário) e MINAS GERAIS. Decreto 7.970 - 15 out.1927, p. 1271 e 1272 (Regulamento do Ensino Primário).

Apesar das mudanças, permanece o mesmo teor do que seria o professor ideal. Este deveria conseguir um bom aproveitamento de seus alunos, manter a frequência à escola; dedicar-se à educação mostrando assiduidade e competência; incentivar as Caixas Escolares; a elaboração de materiais didáticos, não deixando, ainda, de manter a disciplina escolar. Exigia-se ainda um procedimento social exemplar que não deixava de ser avaliado, também, dentro de sua vida profissional.

Em 1927, o Regulamento deixava muito clara a importância de que segui-lo constituía-se em tarefa essencial, para ser considerado um professor de merecimento. Não havia possibilidade de ser bom professor não seguindo o modelo prescrito. Não se media o merecimento do professor somente pela aprovação dos alunos, era preciso que

a escola fosse também “*um instrumento de formação social e de educação moral e cívica*”.

Torna-se mais evidente a expectativa de envolvimento profissional do professor de quem não mais se esperava apenas que agradasse aos alunos e suas famílias, ou que tivesse o dom de manter a frequência; era preciso organizar as instituições escolares, participar das reuniões escolares, colaborar na *Revista do Ensino*, sendo, portanto, um fiel executor da Reforma.

Francisco Campos divulgava na *Revista do Ensino*²⁹⁰ a informação de que, além de os professores receberem uma nota pelo seu trabalho, também os grupos passariam a ser avaliados com nota, a partir dos seguintes critérios: a) matrícula; b) frequência; c) organização das classes; d) qualidade do ensino ministrado; e) métodos e processos usados; f) funcionamento das instituições escolares. Os grupos seriam avaliados no uso da Escola Ativa, nos Cadernos de Preparo das Lições, nos trabalhos publicados pelos professores na *Revista do Ensino* entre outros. Aqueles que ficassem em últimos lugares sofreriam sanções - não especificadas - e os dez primeiros ganhariam viagens de aperfeiçoamento de estudos no Brasil ou no exterior. Outros quinze prêmios de viagem seriam dados às escolas isoladas de maior matrícula e frequência.

Estavam os funcionários de ensino, notadamente os professores, submetidos aos mesmos procedimentos disciplinares que seus alunos. Dentro da escola, no entanto, deveriam ser eles os que exerceriam essa mesma prática disciplinar com relação aos educandos.

6.1 – Aprendendo códigos disciplinares

A Escola Normal, espaço de formação dos futuros professores, deveria ser planejada de forma a produzir os comportamentos esperados pelo professor primário. Não se podia descuidar de discipliná-lo já nesse momento, eliminando os alunos que não se adequassem. Nas duas Reformas, o aluno que repetisse o ano por duas vezes consecutivas era impedido de matricular-se novamente.

²⁹⁰ “Actos Officiaes – Pela Reforma – Portaria”. *Revista do Ensino*, BH, n. 28, p.78, dez.1928.

Em 1925, ficavam os inspetores responsáveis pela manutenção da disciplina não somente dentro dos estabelecimentos escolares, como também em suas imediações. O cumprimento de penas disciplinares impediria a transferência do aluno entre estabelecimentos escolares e, ao diretor, era dado o direito de vetar a matrícula dos alunos que não possuíssem os requisitos morais necessários. Obviamente que havia inspeções para avaliar também a moralidade de todos os funcionários do ensino, entre eles, o próprio diretor.

Os alunos pobres tinham possibilidade de cursar gratuitamente o Curso Normal, desde que, não fossem reprovados ou que não tivessem cometido faltas graves dentro e fora do estabelecimento escolar. Os deveres dos alunos permaneceram os mesmos nas Reformas:

- 1º – comparecimento diario, á hora marcada, para começarem os trabalhos escolares;*
- 2º – observancia dos preceitos de hygiene individual;*
- 3º – obediencia ás deteminações dos professores, directores e dos auxiliares destes;*
- 4º – attenção aos ensinamentos;*
- 5º – correcção de proceder, tanto dentro como fóra do estabelecimento;*
- 6º – não se ausentar das aulas, dos exercicios, das fórmás, ou do estabelecimento, sem licença dos superiores;*
- 7º – tratar com urbanidade e respeito aos professores, directores e auxiliares destes, e com amizade e carinho aos condiscípulos;*
- 8º – zelar os livros e objectos escolares.”²⁹¹*

Se os deveres não mudavam entre as Reformas, criou-se, em 1928, um mecanismo de controle bastante refinado do comportamento dos normalistas: a caderneta escolar. De uso individual, na caderneta ficavam registradas as notas dos alunos, observações com relação à conduta destes, e, no Curso de Aplicação, os professores de Metodologia deveriam registrar ainda observações “*sobre a vocação, aptidões magisteriaes, qualidades de iniciativa e de organização, trato pessoal e modo de portar-se para com os outros e, particularmente, para com as creanças*”.²⁹² A caderneta ficava na escola e seria entregue ao aluno junto com o seu diploma, constituindo-se em um documento complementar a ser apresentado em concursos para provimento de cadeiras no magistério primário.

²⁹¹ MINAS GERAIS, 1924, p.197-198 (Regulamento do Ensino Normal) e com pequenas diferenças no MINAS GERAIS, 1927, p. 109 (Regulamento do Ensino Normal).

²⁹² MINAS GERAIS, 1927, p. 109 (Regulamento do Ensino Normal).

Francisco Campos conseguiu criar, nos Regulamentos do Ensino, mecanismos disciplinares que buscavam garantir a aplicação dos preceitos estabelecidos. Quanto à Escola de Aperfeiçoamento, os cuidados não poderiam ser menores. O Regulamento de 1929, bastante sintético, tratava das condições para ingresso na escola, mas não dispunha sobre o comportamento intra-escolar. Em 1930, Francisco Campos corrigiu esta falha, acrescentando ao Regulamento um número maior de itens, buscando um maior controle interno no que se referia aos alunos e aos trabalhos escolares.

O trabalho na Escola de Aperfeiçoamento era bastante exigente e, não raro, as alunas ficavam sobrecarregadas de trabalhos a fazer. Embora funcionasse em regime de externato, os trabalhos escolares envolviam praticamente todos os horários, assemelhando-se a uma instituição total. Muitas eram as reclamações, por parte das alunas, da impossibilidade de resolverem os seus problemas pessoais, tamanha a absorção pela Escola (Prates, 1991). Em 1930, o novo Regulamento buscava atender às reivindicações das alunas e, no artigo 11, dispunha sobre uma nova ordem, organizando as entradas e saídas das alunas, o recebimento de visitas e liberando-as dos trabalhos escolares nas tardes de quinta-feira.

Para a Escola de Aperfeiçoamento não estava prevista a utilização das cadernetas. Nem por isso, entretanto, se deixava de registrar o comportamento e a dedicação das alunas, conforme previsto no Regulamento de 1930:

“Os professores estabelecerão um registro, em que anotarão as qualidades físicas, intelectuais, profissionais e morais das alunas, bem como elaborarão questionários para que se examinem a si próprias, no sentido de se corrigirem dos defeitos e das falhas que acaso tiverem. Os professores sugerirão processos de se corrigirem ou diminuírem tais defeitos e falhas, habituando-as a cuidarem constantemente de próprio progresso e melhoramento.”²⁹³

Os alunos das Escolas Normais e da Escola de Aperfeiçoamento iam, dessa forma, sendo habituados a se enquadrarem nos modelos comportamentais esperados dos novos professores. A tarefa de disciplinamento passava antes por eles para depois chegar aos alunos e à sociedade como um todo. Francisco Campos não somente deixava bem esclarecido o que esperava dos professores primários, como criava mecanismos de controle capazes de averiguar o cumprimento ou não das disposições tratadas no Regulamento. Criava-se, portanto, uma teia disciplinar em que o professor não escapava

de ser avaliado, controlado e monitorado no seu dia-a-dia, e de cujas avaliações dependia até mesmo sua permanência no trabalho, sendo exonerado quando deixasse de bem cumprir suas funções.

6.2 - O Caderno de Preparo das Lições

Dentre os dispositivos de controle e vigilância da prática profissional dos professores encontravam-se os Cadernos de Preparação das Lições, criados por Francisco Campos. Constantemente abordado na *Revista* como uma tarefa importante para o trabalho do professor, como algo que lhe auxiliaria nas tarefas diárias, este Caderno, no qual se deveria anotar todo o seu planejamento de aula, consistia num instrumento de avaliação do desempenho do professor. Embora a todo tempo se buscasse convencer do grande auxílio que o Caderno traria ao professor, omitindo o fato deste servir como meio para avaliá-lo, o Regulamento determinava que o Caderno deveria ser examinado pelos inspetores escolares para verificar a adequação das aulas ao Programa oficial de ensino.

No Programa do Ensino Primário de 1925 não aparecia a denominação de Caderno de Preparo das Lições, no entanto, os Diários de Classe pareciam ter uma função semelhante, devendo ser analisados pelo diretor antes do início das aulas, tendo ele poderes para realizar as modificações necessárias, fazendo adaptações que melhor contemplassem o Programa de ensino. Na Reforma Francisco Campos permaneciam os Diários de Classe que deviam conter “*a summula das licções e registro de apontamento relativos á regularidade, trabalho e conducta dos alumnos*”²⁹⁴. O Diário, segundo o Programa do Ensino Primário, no qual havia um item específico para tratar desse tema, “*equivale a um attestado sobre o valor pedagogico do professor*”, permitindo avaliar sua competência e desempenho e sua atuação. No Diário seriam registrados os Planos de Aula que, deviam ser feitos com carinho, repletos de figuras, diagramas, gravuras coloridas, tornando-o uma verdadeira obra de arte. O Programa defendia ainda que, tendo dividido o mês em centros de interesse, o professor deveria também mostrar-se

²⁹³ MINAS GERAIS, 1930, p.623 (Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento).

capaz de realizá-los: a pontualidade, trazendo seus diários atualizados; a atenção, feito com extremo cuidado; a higiene, conservando-o, e a polidez, anotando em suas páginas “*a delicadeza dos seus sentimentos*”. O Programa não omitia também o fato de ser o Diário uma forma de avaliação do professor: “*Há dois meios de julgar o trabalho do professor: assistir às suas aulas ou lêr o seu diario de classe*”²⁹⁵.

O Caderno de Preparo das Lições tinha uma função muito próxima do Diário de Classe²⁹⁶ e sua elaboração era obrigatória:

*“Art. 316. Os professores são obrigados a preparar as suas lições, de maneira a tornar o ensino sempre attrahente e ao alcance da intelligencia dos alumnos. Os cadernos destinados á preparação as lições devem sempre estar á disposição dos directores e assistentes technicos.”*²⁹⁷

*“Art. 437. São deveres do professor:
[...] 4º- preparar, com antecedencia devida, as lições, para o que terá um caderno a esse fim destinado, o qual deverá ser apresentado, quando pedido, ao exame do director do grupo e do assistente tecnico.”*²⁹⁸

Na *Revista do Ensino* eram atribuídas diversas vantagens ao Caderno de Preparo das Lições, minimizando seu caráter avaliativo que, vez por outra, surgia nos artigos. Firmino Costa²⁹⁹, por exemplo, afirmava que um dos pontos positivos do Caderno consistia em levar os professores a estudar, não desejando revelar sua ignorância nas atividades propostas aos alunos. Entre outras contribuições estavam ainda: evitar as lições improvisadas pelo professor; levá-lo a aprender duas vezes (enquanto prepara e enquanto ensina); facilitar o seu trabalho, tornando-o mais agradável; exercitar a redação, melhorando seu desempenho no idioma pátrio; além de, por ser um trabalho metódico, consistir também numa forma de preservação contra doenças do corpo e do espírito. O Caderno contribuiria ainda para dar elevação social ao professor e para melhorar as aulas, resolvendo o problema da indisciplina entre os alunos.

Para Plínio Ribeiro³⁰⁰, entretanto, o Caderno apresentava vantagens e desvantagens. Entre as primeiras estariam a indicação do preparo do professor, sua

²⁹⁴ MINAS GERAIS, 1924, p. 1196 (Regulamento do Ensino Primário).

²⁹⁵ MINAS GERAIS, 1927, p. 1675 (Programa do Ensino Primário).

²⁹⁶ O Regulamento não deixava clara as diferenças entre um e outro, mas como são citados os dois, os consideramos em separado.

²⁹⁷ MINAS GERAIS, 1927, p. 1231 (Regulamento do Ensino Primário).

²⁹⁸ Ibidem, p. 1259.

²⁹⁹ “Caderno de Preparação das Lições – Tres opiniões”. *Revista do Ensino*, BH, n.31, p. 17-20, mar.1929.

³⁰⁰ Ibidem, p. 20-24.

metodologia, esforço e interesse. Quanto às desvantagens, inicialmente, consistia no fato de que o Caderno permitia diversas possibilidades de fraudes; além disso, ter um bom Caderno não garantia que se fosse um bom professor, o que poderia gerar uma imagem distorcida dos professores: sendo considerados muito bons, competentes e esforçados quando o único parâmetro utilizado teria sido o Caderno e não suas aulas. Plínio argumentava também que, muitas vezes, o Caderno era prejudicial, por exemplo, quando o professor precisasse de uma certa liberdade, mas, por receio, manteria o cumprimento das atividades planejadas. Considerando tais desvantagens, o autor sugeria então uma forma mais adequada de fiscalização e controle: a média do professor.

A média do professor seria dada por uma avaliação mensal do rendimento dos alunos de sua classe. Tal procedimento seria feito pelo diretor escolar que marcaria antecipadamente uma visita às salas de aula; nesta, o professor faria uma argüição a alguns de seus alunos, obedecendo a certos procedimentos: o número de matriculados deveria ser dividido pelo número de meses letivos, de tal forma que, ao final do ano, todos tivessem passado pela argüição; esta seria a respeito da matéria dada em classe nos últimos trinta dias, e a indicação dos assuntos a serem argüidos seria feita pelo diretor, a partir das anotações do Diário de Classe do professor; as notas seriam dadas pelo diretor e divididas pelo número de alunos argüidos, constituindo-se na média mensal do professor; no final do ano, tais notas seriam somadas e divididas pelo número de meses letivos resultando na média anual do professor. Estas médias seriam informadas à Inspeção Geral de Instrução, consistindo num indicador seguro do desempenho do professorado, segundo seu defensor. Apesar dessa exposição tão convincente, tal procedimento parece não ter sido utilizado de forma sistemática, já que, durante o período abrangido pela pesquisa, não aparecem relatos desse tipo de avaliação do professor na *Revista*.

Ramos Cesar³⁰¹, por sua vez, não via inconvenientes na utilização do Caderno. Pelo contrário, considerava-o essencial ao bom desempenho das atividades docentes, chegando a afirmar que “*preparar lições é o acto mais serio e grave da vida do mestre.*” As lições deviam ser atraentes, compreensíveis e assimiláveis e sua preparação demandava esforço e meditação por parte do professor, obrigando-o ao estudo e à reflexão das suas tarefas de ensinar e educar, “*preparar o individuo para agir historica,*

³⁰¹ Ibidem. p. 24-28.

moral e economicamente, como cellula util da comunidade a que pertence.” Para um bom desempenho de sua missão, cabia ao professor despertar o interesse dos alunos, para o que o Caderno de Preparo das Lições possuísse grande eficácia.

Se não era possível instalar um dispositivo de vigilância para observar o que ocorria nas salas de aula do Estado, o Caderno veio, nesse sentido, desempenhar um papel fiscalizador e controlador de extrema importância. Registrar as atividades a serem realizadas pelo professor, tornando-as acessíveis aos diretores, inspetores e a todos aqueles envolvidos com a educação no Estado constituía-se numa forma de penetrar num espaço até então inatingível, o espaço de cada sala de aula. Não somente era possível adentrar no planejamento diário das aulas de cada professor, avaliando sua capacidade, interesse, dedicação, como também se formava um corpus documental que possibilitava a construção de um saber acumulado sobre esse professor – tais informações seriam registradas nos órgãos superiores de instrução. Esse procedimento constituía-se numa forma de exame e, portanto, numa estratégia disciplinar desse professor, como é comentado por Foucault (1987, p.168):

“O exame faz também a individualidade entrar num campo documentário: Seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Um ‘poder de escrita’ é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina.”

Os Cadernos constituíam-se num poderoso instrumento disciplinador, agregando informações sobre o dia-a-dia das classes de cada professor. Essas informações permitiriam também que os inspetores municipais, tal como estava designado no Regulamento de 1927, remetessem anualmente um boletim de notas de merecimento dos professores e diretores de grupos por ele inspecionados, bem como do desenvolvimento do ensino nas escolas inspecionadas, informando sobre a capacidade moral e intelectual dos professores de sua jurisdição.

Tal iniciativa permitia uma visibilidade jamais alcançada, tornando possível adentrar em cada classe, verificar cada detalhe das aulas, organizando-as, alterando-as, sugerindo mudanças, recomendando melhorias. Era um dos dispositivos disciplinares

mais incisivos e importantes criados pela Reforma; por isso, ser recorrente na *Revista* e possuir tantos defensores e apenas um opositor, que ousava criar um dispositivo de controle ainda mais eficaz.

6.3 - A *Revista* e a formação de professores

Com a Reforma de 1927, conforme já dissemos, houve uma mudança significativa nos textos da *Revista*. Pudemos constatar que passou a haver um número significativamente maior dos textos de educadores mineiros, já que a *Revista*, até então, publicava mais traduções de artigos internacionais. Tal constatação pode ser justificada a partir do que estava posto no Regulamento de 1924: “Art. 481. A parte doutrinária deverá limitar-se á publicação de pequenos trabalhos de interesse imediato, resumos de obras e artigos extrahidos de revistas congeneres, nacionaes e estrangeiras.”³⁰²(grifos nossos)

No primeiro período da *Revista*, os artigos publicados possuíam realmente as características acima relacionadas, o que aproximava o periódico do formato de um jornal educativo, trazendo notícias, pequenas informações e sugestões de trabalhos ao professor. Havia, já nesse momento, uma preocupação em garantir o acesso dos professores ao periódico, evidenciada na edição de n. 7, na qual encontrava-se uma ordem para que a *Revista* ficasse à vista e à disposição dos funcionários da escola. Também na edição de número 11, chamava a atenção o título de um artigo “Avisos que devem ser conhecidos de todos os funcionarios do ensino”³⁰³, destacando a necessidade de que os diretores não deixassem faltar a *Revista* em suas escolas e que as dispusessem de forma que ficassem sempre à mão para consultas ou leituras. Pedia-se também que os inspetores regionais verificassem, a cada visita que fizessem aos estabelecimentos, se a recomendação estava sendo cumprida:

“Os srs. Inspectores regionaes, cada vez que entrarem no estabelecimento para a sua visita fiscalizadora, terão o cuidado primeiro de verificar si esta recommendação está sendo cumprida, si a Revista do Ensino está realmente

³⁰² MINAS GERAIS, 1924, p. 333 (Regulamento do Ensino Primário).

³⁰³ “Avisos que devem ser conhecidos de todos os funcionarios do ensino”. *Revista do Ensino*, BH, n. 11, p. 63, fev.1926.

na casa á disposiço dos funcionarios que tm necessidade de vel-a e consultal-a. Trata-se de uma publicao especialmente destinada aos que actam no desenvolvimento do ensino e nada mais logico, portanto, do que recomendar-a ao acolhimento e á intelligencia do professorado do Estado.” (grifo nosso)³⁰⁴

Em ambas as Reformas, a necessidade de se garantir o acesso dos professores ao periódico, ficava evidente j nos Regulamentos que assegurava: “*Aos professores das escolas particulares subvencionadas ser concedida assignatura gratuita do ‘Minas Geraes’ e da ‘Revista do Ensino’*”³⁰⁵. Com a Reforma Francisco Campos, no entanto, alm da leitura do periódico, passava a haver um incentivo aos funcionrios do ensino do Estado, para que enviassem artigos a serem publicados. Na Reforma de 1925 podemos dizer que no apenas no se incentivava uma produo regional, como se deixava claro que aqueles que quisessem colaborar, teriam seus artigos avaliados e aprovados ou no, segundo o interesse e convenincia da Diretoria de Instruo - o que tambm era verdadeiro em 1927, embora no fosse declarado. O envio de publicaoes e a colaborao para a *Revista* constitua-se numa forma de os professores terem seus nomes registrados no livro de Registro de Notas³⁰⁶, podendo at mesmo lhes proporcionar premiaoes.

Outro incentivo  participao, que se constitua tambm em uma forma de avaliar como era a receptividade dos temas propostos pela *Revista*, se deu com a criao dos concursos para os professores mineiros. A primeira divulgao sobre tais concursos na *Revista* foi feita em fevereiro de 1929, na edio de nmero 30. Entretanto, no texto afirmava-se que os dois primeiros concursos divulgados no Minas Gerais tinham alcanado larga repercusso, o que significava terem sido anteriores a essa data.

O primeiro concurso teria girado em torno de uma questo que os professores deveriam responder: “*Quaes as vantagens do caderno de preparao de lioes, quaes as desvantagens e, se se considerar inutil a medida, qual o melhor meio de se estimular o professorado a preparar as lioes e verificar essa preparao?*”³⁰⁷ O segundo concurso premiava as melhores aulas-modelo de qualquer matria do curso primrio.

³⁰⁴ “A ‘Revista do Ensino’ nas escolas e nos grupos”. *Revista do Ensino*, BH, n.11, p.64, fev.1926.

³⁰⁵ MINAS GERAIS, 1924, p. 217 (Regulamento do Ensino Primrio) & MINAS GERAIS, 1927, p. 1144 (Regulamento do Ensino Primrio).

³⁰⁶ O Registro de Notas j existia em 1925, entretanto, no se fazia meno sobre a colaborao na *Revista do Ensino* como um distintivo de merecimento.

³⁰⁷ “Os nossos concursos”. *Revista do Ensino*, BH, n. 30, p. 58, fev.1929.

A *Revista* informava também que nos dois primeiros concursos teria havido uma certa dificuldade na escolha dos artigos vencedores, visto terem participado do concurso professores ilustres do Estado como Firmino Costa, Emílio Moura, Plínio Ribeiro, Ramos Cesar e José de Almeida. Agradecendo a participação destes, os redatores da *Revista* comunicavam, no entanto, que os prêmios seriam concedidos apenas ao professorado primário, estando excluídos os professores das Escolas Normais e os assistentes técnicos do ensino.

A colaboração dos professores, enviando artigos e participando dos concursos era uma forma de avaliar a recepção e utilização dos modelos propostos e as normas educativas ditadas pela *Revista*. Era possível, através das aulas-modelo sobre determinado assunto, por exemplo, verificar se os professores estavam trabalhando ou não, em sala de aula, com as metodologias sugeridas e, principalmente, de que forma a executavam. Para o envio de aulas-modelo pedia-se que estas tivessem sido realizadas, antes que fossem postadas para o concurso na *Revista*. Não fazia sentido, portanto, que aqueles que já haviam se inteirado da Reforma e que eram colaboradores da *Revista*, como Firmino Costa ou Plínio Ribeiro, por exemplo, participassem dos concursos.

Os temas dos concursos consistiam em dois assuntos previamente designados e uma aula-modelo sobre qualquer tema que tivesse sido efetivamente realizado pelo professor. Dessa forma, era possível avaliar a utilização dos modelos propostos na *Revista*, reafirmar a possibilidade de utilizá-los, mostrar aos outros professores a forma de efetuá-los, assim como já havia sido feito por um de seus pares.

Os vencedores tinham como premiação a publicação de seus artigos na *Revista* e ganhavam livros que tratavam de assuntos ligados à educação (Cf. Biccás & Carvalho, 2.000, p. 80). Se para os dirigentes da instrução pública no Estado, os professores mineiros tinham pouca formação e liam com pouca frequência - provavelmente, não lendo exatamente o que se esperava que lessem - a estratégia de premiá-los com livros educativos permitia não apenas valorizar aqueles que lessem e colaborassem com a *Revista do Ensino*, mas também identificava as leituras que o professor deveria fazer, incentivando essa prática. A *Revista*, assim como essas premiações, constituíam-se em uma oportunidade para formar os professores e direcionar suas leituras.

Os organizadores do concurso publicavam na *Revista* todos os nomes de professores que tivessem enviado textos, distinguindo os vencedores, os não-vencedores

e até mesmo aqueles que não haviam sido postados a tempo de participarem da seleção. O cuidado em mencionar todos os concorrentes pode ser um indicador de uma estratégia de valorização dos professores, buscando despertar novas participações, constituindo a publicação dos nomes ou pseudônimos também numa forma de premiação a todos, ainda que não vencedores.

Embora a *Revista* possibilitasse aos professores expressar suas opiniões através da produção de artigos para os concursos, isso não garantia que houvesse espaço para divergências. Essa abertura poderia ser uma oportunidade de os professores estarem revelando divergências, dúvidas, inseguranças, discordâncias com relação aos discursos e propostas veiculadas. No entanto, se as opiniões contrárias apareceram, não é possível constatá-las através da *Revista*. É pouco provável que os professores enviassem para tais concursos textos que pudessem indicar sua resistência à aceitação e utilização das novas e modernas tendências divulgadas pela *Revista*, porque arriscariam seu emprego - na medida em que demonstrariam discordar das propostas governistas - sem jamais ganhar o concurso. Se houve corajosos que ousaram discordar não chegamos a conhecer, pois somente eram publicados os artigos vencedores e, portanto, selecionados segundo as expectativas dos editores.

As primeiras páginas da *Revista*, na segunda fase, vinham com um editorial, nunca assinado, chamando a atenção dos professores para a importância de sua missão educativa. Em toda a *Revista* trabalhava-se a idéia de que o modelo proposto era ideal, sem defeitos. Se o professor ainda utilizasse os métodos tradicionais, deveria rapidamente abandoná-los à medida em que estes se mostravam não somente ineficazes para o ensino, como criavam aversão à escola por parte dos alunos.

A imagem de um professor com pouca formação e a certeza de que sem a participação deste a Reforma não aconteceria ressaltavam a necessidade de estar contribuindo para a formação do docente e, principalmente, conquistando sua adesão às propostas pedagógicas. A *Revista* cumpria a função de, atingindo as mais distantes escolas mineiras, estar divulgando para o professorado não apenas conteúdos, mas também uma imagem ideal de professor, um modelo para se espelharem, os comportamentos que deveriam apresentar e aqueles que não cabiam mais na “roupagem” do mestre moderno³⁰⁸. Foi por esse motivo que a *Revista* tornou-se tão

importante no projeto modernizador da educação encabeçado por Francisco Campos. Seria possível, através dela, enviar mensagens, comunicados importantes, divulgar as expectativas com relação aos professores de todo o Estado, de uma forma rápida e segura.

Revelar ao professor qual deveria ser seu posicionamento à frente dos trabalhos escolares, constituía-se na tônica principal do periódico, a partir da Reforma de 1927. A frase de Firmino Costa, diretor técnico do Curso de Aplicação da Escola Normal Modelo, deixa muito claro esse papel: “*Cumprir ao professor reformar-se para poder reformar o ensino.*”³⁰⁹

Mesmo antes da Reforma Francisco Campos, a *Revista* já cumpria o papel de divulgar um novo modelo docente entre os professores. Um dos diferenciais desse novo professor consistia na capacidade de exercer a disciplina sem usar de punições severas. O uso dos castigos físicos constituía-se numa das mais fortes características do professor antiquado, desatualizado e incompetente. Um artigo³¹⁰ desse período afirmava que “*os mestres que se vangloriam de sua disciplina nasceram para tyranos.*” Com esta “disciplina”: “*Procuram triturar o cerebro infantil com trabalhos sem interesse, com tarefas mecanicas que destróem o raciocínio e a frescura da intelligência; comprazem-se com o espetaculo da dor...*” No texto afirmava-se, ainda, que, na expressão de Rahindranath Tagore: “*Os mestres que tal disciplina impõem, deveriam ... sentar praças de verdugos ou de guardas de carceres, em lugar de serem educadores dos filhos dos homens.*” Ao educador ou, pelo menos, àqueles cumpridores de seus deveres, dedicados e bem preparados era inadmissível o uso de punições físicas.

E se o professor utilizasse os modelos propostos na *Revista* e não lograsse êxito? Nesse caso, ou o professor não teria sabido utilizá-los corretamente, ou talvez não tivesse mesmo vocação para o exercício do magistério. Considerado o principal responsável pelo sucesso ou insucesso dos métodos de ensino, ou o professor se mostrava moderno, atualizado, dedicado à causa educacional, e utilizava eficientemente as propostas recomendadas, ou se revelava inapto para o magistério, por falta de competência, interesse ou dedicação. Para Francisco Campos, e também segundo a *Revista do Ensino*, uma das matérias que mais revelavam os talentos do professor, ou a falta deles, era a Geografia:

³⁰⁹ COSTA, Firmino. “A escola moderna”. *Revista do Ensino*, BH, n. 43, p.8, mar.1930.

“A geografia é a disciplina dos extremos: pode interessar até a paixão e pode provocar um aborrecimento infinito nos alunos. Tudo está no professor que com sua habilidade ou a sua ineptia, fará desse estudo um manancial de surpresas, um prazer e uma alegria para a classe, ou um supplicio continuo, um martyrio lento e insupportavel, quando mais simplesmente, não o transforma em qualquer coisa monotona, algida e inutil.”³¹¹

A capacidade do professor determinava o interesse pelo estudo, o aprendizado e, sobretudo, a manutenção da disciplina entre os alunos. Para Firmino Costa, a associação entre a qualidade do ensino e a do professor era nítida; e a disciplina, uma medida precisa de sua atuação:

“O cultivo da atenção depende da disciplina. Pode-se afirmar que o professor faz a disciplina ou causa a indisciplina. Em primeiro lugar, seja elle disciplinado para ser disciplinador. O mestre é modelo, que os alumnos imitam.”³¹²

Para Levindo Lambert³¹³ a disciplina escolar seria como um termômetro: enquanto este é capaz de indicar ao médico se o paciente está ou não doente, aquela indicaria a aptidão do professor. Ao entrar na classe, o assistente técnico poderia identificar se a disciplina seria imposta ou se decorreria do interesse pela aula. Não havendo interesse pela aula e sendo a disciplina imposta, ficava claro que a professora não era estudiosa e competente, não tendo qualidades pessoais e intelectuais para executar a sua tarefa.

6.4 - Auto-inquérito e auto-controle: os exames de consciência

Desenvolver o *self-government* era uma das expectativas dos reformadores. Daí a importância que passavam a ter a iniciativa do próprio aluno, os trabalhos em grupo, a socialização e principalmente a auto-avaliação. O auto-controle do professor era essencial, devendo o mesmo ter uma conduta moral aprovada e portar-se de forma séria, controlada e segura perante os alunos. Uma das formas de disciplinar o professor,

³¹⁰ “A disciplina na concepção de Tagore”. *Revista do Ensino*, BH, n. 15, p. 229, jun.1926.

³¹¹ “Algumas indicações sobre o ensino de geografia”. *Revista do Ensino*, BH, n. 34, p.15, jun.1929.

³¹² COSTA, Firmino. “O Cultivo da Atenção”. *Revista do Ensino*, BH, n. 32, p.36, abr.1929.

³¹³ LAMBERT, Levindo. “A disciplina na escola”. *Revista do Ensino*, BH, n. 46, p.57-58, jun.1930.

dispensando o uso de punições e julgamentos, era torná-lo um vigia de si mesmo e, obviamente, transmitir essa técnica aos alunos.

A incorporação da vigilância externa constitui-se num recurso indispensável ao poder disciplinar. O olhar de si mesmo, o auto-inquérito, a auto-vigilância torna a disciplina um mecanismo de grande eficiência e precisão. Uma das formas de assimilar o controle exterior é o mecanismo de inquisição, no qual o indivíduo se posta como um examinador de si próprio, avaliando suas qualidades, defeitos e identificando possibilidades de mudança interna, como já foi visto.

Tal estratégia, de fazer o professor se auto-avaliar, internalizando o controle externo era constante na *Revista*. Diversos eram os artigos organizados sob a forma de interrogatório, levando a uma auto-confissão e despertando a necessidade de mudança imediata de comportamento.

Um desses artigos reunia 70 questões intituladas “*Meus Deveres*” que a professora deveria fazer a si mesma. A partir dessas questões, é possível identificar algumas das atribuições esperadas para essas profissionais do ensino. Foram selecionadas algumas dessas questões para analisarmos aqui:

- “15) Li o ‘Manual de Baden Powell’?(...)”
- 28) *Uso de meios próprios para manter a disciplina?*
- 29) *Harmonizo, com a liberdade dos alunos, a auctoridade da professora?*
- 30) *Distingo perfeitamente a energia da violencia?*
- 31) *Concilio a energia com a polidez?(...)*
- 37) *Mantenho uma escola moderna, onde não há castigos físicos?(...)*
- 61) *Preparo facilmente uma refeição?*
- 62) *Prezo-me de ser professora estudiosa?(...)*
- 64) *Assigno e leio alguma revista pedagógica?*
- 65) *Tenho o defeito de falar demais?(...)*
- 67) *A par de minha profissão, trato de minha vida econômica?(...)*
- 70) *Deixarei no espirito de meus alumnos gratas recordações da escola?”³¹⁴*

As questões selecionadas dão mostras de como deveria ser a mulher ideal destinada o exercício do magistério - pouco falante, econômica, com dotes culinários - e, enquanto professora, ser branda, moderna, estar atualizada, e levar os alunos a gostarem da escola.

Tão interessante quanto seu conteúdo, é a organização do texto, convidando o leitor - a mestra - a fazer um exame de consciência, individual, uma *mea culpa*. Em nenhum momento se questionava suas condições de trabalho, as escolas, os alunos.

Tudo estava na dependência de uma mudança interna dessa professora; era ela quem estava sendo colocada na berlinda e sendo avaliada. O *self-government*, a autonomia, a disciplina regida internamente, sem a intervenção de castigos ou repreensões alheias, eram recursos utilizados para levar a professora a tornar-se auto-inquisidora.

A construção do texto “*O Professor Phonographo*”, já citado, também é um exemplo de uma tentativa de provocar no professor-leitor um auto-exame, buscando reconhecer-se ou não na figura daquela monstruosidade. A imagem do professor antiquado era devastadora: não havendo como se identificar com tal caricatura, tornava-se necessário afastar-se desse modelo e buscar comportamentos opostos aos apresentados. De uma forma muito singular e original, reiterava-se a necessidade de o professor mudar seu comportamento: era ele, individualmente, o único responsável pelos caminhos e descaminhos da educação escolar. Frases interrogativas eram utilizadas com frequência em textos da *Revista*, além disso, o ato de interrogar era defendido como um importante recurso a ser utilizado pelo professor em suas aulas.

Em boa parte das situações, partia-se do princípio de que os professores não cumpriam corretamente as suas obrigações. Restava, então, sugerir-lhes que as causas para tal descumprimento estavam em sua inércia e falta de compromisso. Os trechos iniciais de um dos editoriais da *Revista* mostram esta estratégia:

*“Que é que te impede de estudar, no logar solitario e melancolico em que vives?
Que é que te impede de abrir os teus poucos livros, lê-los, com cuidado, meditá-los, com vagar, assimilá-los, depois de meditá-los e experimentá-los?
Que é que te impede de procurar traçar, com capricho, o teu plano de lições, no teu caderno?
Que é que te impede de dar as tuas aulas, com o maior interesse, procurando aplicar, com esmero, os processos que se applicam nas melhores escolas?
(...)”*³¹⁵

O texto continuava perguntando ao professor o que o impediria de melhorar suas tarefas escolares, melhorar a si mesmo, aumentando a sua cultura e afastando-se de intrigas locais para dedicar-se exclusivamente ao seu dever, tornando-se assim um grande mestre.

Num editorial sugeria-se que, se os professores não estavam utilizando os meios propostos pela *Revista* para integrar a família à escola, era certamente porque haviam

³¹⁴ COSTA, Firmino. “Meus Deveres”. *Revista do Ensino*, BH, n. 27, p.8-9, nov.1928.

criado outros melhores. Dessa forma, cabia a esses mestres divulgá-los entre seus colegas, melhorando assim a atuação da escola:

*“Agora, insistimos em nossa pergunta: que é que tendes feito para interessardes os paes na educação dos filhos?
Tendes empregado esses meios, de que acima vos falávamos?
Ou empregastes meios melhores, mais fáceis e mais fecundos?
Se inventardes um meio melhor, mandae-o para esta Revista, para que todos os professores se utilizem de sua experiencia.”³¹⁶*

Com uma Reforma isenta de questionamentos, um modelo pedagógico perfeito, as falhas do sistema só caberiam, portanto, ao professor. Se as famílias não reconheciam a importância do ensino, era porque o professor não as havia demonstrado; se os alunos não gostavam de ir a escola, era porque o professor a fazia triste, cansativa, cheia de castigos e ameaças; se os alunos não se interessavam pelo estudo, era porque o professor não o tornava interessante, agradável, à par das reais necessidades daqueles; se os alunos não aprendiam, era o professor que não soubera ensinar.

Num artigo de Abel Fagundes assistente técnico do ensino, era sumária a responsabilização única e exclusiva do professor pelos resultados apresentados pela escola na educação do aluno: *“Então, toda a responsabilidade do fracasso da obra educativa cabe ao docente, irremediavelmente porque bons fossem os exemplos, bons teriam sido os hábitos implantados na personalidade infantil”³¹⁷*. Se se pretendia desenvolver nos alunos uma nova disciplina, baseada na autonomia, no auto-controle, o professor também deveria passar por um processo disciplinar de incessante avaliação de sua prática, sendo constantemente responsabilizado pelo processo educacional. Era a própria vida do professor, sua dignidade, sua moralidade, seu caráter que eram postos em jogo. Resignação, sacrifício, sacerdócio eram as imagens invocadas. Era o que os editoriais, dispostos na *Revista* após a Reforma Francisco Campos, evidenciavam:

*“Se não me tenho preparado devidamente, se as minhas aulas não tem melhorado, se os alumnos dellas fogem, por causa de minha impertinência ou despreparo, se não tenho applicado o Regulamento, não cumpro o meu dever e não sou, portanto, uma pessoa de bem.”(...)
“A missão é difficil: demanda trabalho, paciência, dedicação. Não os tenho? Não posso ser professor. Devo deixar lugar aos que são honestos, isto é, aos que sabem cumprir os seus deveres, com exactidão. O meu lugar, se eu*

³¹⁵ “Caminha com os teus pés”. *Revista do Ensino*, BH, n. 48, p.1-2, ago.1930.

³¹⁶ “Que tendes feito?”. *Revista do Ensino*, BH, n. 36, p.3, ago.1929.

³¹⁷ FAGUNDES, Abel. “Responsabilidade do professor”. *Revista do Ensino*, BH, n. 43, p.6, mar.1930.

continuar a proceder assim, é o lugar das peças velhas e inúteis: no porão da casa, cheio de pó, azedume e bolor...(..)

Para os indolentes, os amargos, os desanimadores, não há hoje lugar nas escolas de Minas. É lerem os Regulamentos e, se não tiverem coragem de os encarar, para os realizar, é deixar o lugar aos que sabem lutar pela felicidade de sua terra...³¹⁸

A estratégia de disciplinamento dos professores nem sempre, entretanto, se dava através de julgamentos e cobranças. Havia espaços para elogios que se constituíam também em uma forma de cooptar o professor para o empreendimento da Reforma. Francisco Campos não deixava de mencionar que, apesar das deficiências manifestas de formação do professorado mineiro, acreditava no seu potencial para levar adiante a execução da Reforma:

“E de justiça, porém, salientar que para a sua imediata execução (da reforma) já pôde o governo contar com a competência, a dedicação, o zelo e o entusiasmo de grande parte do professorado mineiro, capaz de se adaptar prontamente ás directrizes que o regulamento traça ao ensino primario, cujo formidavel desenvolvimento em nosso Estado, nestes últimos annos, se deve, em bôa parte, ás qualidades de intelligenncia e de applicação do nosso magisterio.”³¹⁹

Ao final de seu mandato, Francisco Campos reiterava a confiança nos professores do Estado: *“muito tem melhorado o ensino em nossas escolas, graças á dedicação, espirito de verdade e ductilidade mental do professorado”³²⁰.*

Podemos constatar que os reformadores, ao buscar informar os professores dos modernos métodos pedagógicos, pretendiam não apenas mudar suas práticas educativas, mas mudar e disciplinar o próprio professor. Havia uma busca constante e incisiva de fazê-lo conhecer seus novos papéis: ser carinhoso, atencioso, dedicado, interessado, resignado aos sacrifícios, amoroso; e de passar a representá-los. Não havia espaço para críticas ou questionamentos com relação aos modelos propostos. A perspectiva de falhas na Reforma, de incertezas com relação aos princípios escolanovistas divulgados era inexistente. A Reforma Francisco Campos era isenta de imperfeições, cabia ao professor adequar-se e receber os benefícios daí advindos.

A tarefa de disciplinamento do professor estava intimamente relacionada à necessidade de disciplinar o aluno. No Capítulo VII, analisaremos como os alunos eram

³¹⁸ “Exame de consciência”. *Revista do Ensino*, BH, n. 32, p. 4, abr.1929.

³¹⁹ MINAS GERAIS, 1927, p.1133 (Regulamento do Ensino Primário).

percebidos pelos educadores que redigiam para a *Revista do Ensino* e segundo as legislações educacionais e qual o entendimento de disciplina para a infância.

³²⁰ “Educação Pública” (embora o artigo não esteja assinado, tudo leva a crer que foi de autoria do Secretário do Interior, Francisco Campos). *Revista do Ensino*, BH, n. 47, p. 12, jul.1930.

CAPÍTULO VII DE CRIANÇAS E DE ALUNOS

“O mal precisa ser atacado pela raiz. Na infancia é que está a raiz. Voltemos pois os nossos olhos para a infancia. Mais nos occupemos da infancia, menos teremos que nos occupar da velhice. Occupando-nos da infancia, estaremos erguendo energias vitales para a nação. Amparando a velhice, estaremos apenas carregando pesos mortos, infelizes cadaveres de nossa incuria ou imprevidencia; é obra piedosa, não resta duvida, mas obra de penitencia. Também a primeira é obra de caridade e de um alcance mais elevado, por ser constructora e preventiva.”³²¹

A infância é uma construção histórico-social cujas características, interesses e habilidades fazem parte não somente das suas potencialidades naturais, mas também, e fundamentalmente, de uma elaboração cultural. Compreender como era a criança entendida pelos educadores mineiros tornou-se essencial num trabalho que pretendia investigar a atuação sobre a disciplina escolar, que atingia a todos, mas direcionava-se de forma incisiva sobre os alunos.

Quais crianças tornar-se-iam alunos, sendo admitidas pelas escolas? O Ensino Primário público destinava-se a quais crianças? Quem eram essas crianças? Quais suas características? De que gostavam? O que faziam? Estas foram algumas das perguntas que nos fizemos ao iniciar esse estudo. É preciso lembrar que o discurso sobre a criança era feito pelos adultos. As próprias crianças eram muito pouco autorizadas a falarem de si mesmas e suas falas não aparecem nas fontes consultadas. Dessa forma, tudo que temos é um discurso exterior que não apenas descrevia, mas criava a própria infância naquele período.

O período investigado é, certamente, um momento em que se recria o entendimento sobre a criança. Pelo menos é essa a grande pretensão escolanovista: mudar a escola a partir das mudanças da compreensão sobre a criança. Se a Escola Tradicional era inadequada, era porque não conhecia as verdadeiras características infantis. A Escola Nova, entretanto, observava, investigava, analisava, construía um

³²¹ GUIMARÃES, Oscar Arthur. “Escola Nova – problemas a resolver”. *Revista do Ensino*, BH, n. 35, p. 45, jul.1929.

conhecimento sobre a própria criança e, então, organizava-se para atendê-la segundo suas características específicas.

O estudo aqui realizado utiliza o discurso dos educadores sobre a criança, o que dizem sobre o que elas são, do que elas gostam, de que elas precisam. Além de estarem construindo discursivamente o próprio entendimento da infância, construía-se nesse momento no Brasil a concepção de infância escolarizada³²². A ampliação do ensino público primário à camadas sociais antes jamais contempladas, criava a necessidade de situar a escola como o espaço próprio da criança. Daí, em boa parte, a grande campanha em favor das matrículas e pela obrigatoriedade escolar. Mas quem eram as crianças a ser escolarizadas? E quais as que, de antemão, eram excluídas pela própria legislação escolar?

Na Reforma de 1925, o Ensino Primário dividia-se em duas categorias: fundamental - leigo, obrigatório e gratuito - e complementar - leigo, facultativo e gratuito apenas para os alunos pobres. O curso fundamental poderia ter duração de dois, três ou quatro anos, e o complementar corresponderia a três cursos: comercial, com duração de um ano; agrícola e industrial, ambos com duração de dois anos. A obrigatoriedade do ensino fundamental restringia-se às crianças entre 7 e 14 anos de idade, residentes dentro do perímetro escolar que, nas vilas e cidades, correspondia a um raio de dois quilômetros para o sexo feminino, e três para o masculino, e nas povoações e zonas rurais, seria acrescido de meio quilômetro.

O artigo 22, no parágrafo primeiro, deixava clara a isenção da obrigatoriedade às crianças pobres: “*Essa obrigatoriedade não se estende às crianças pobres, residentes onde não haja escolas gratuitas*”. O artigo 24 reiterava essa afirmação, enumerando outros casos de isenção da obrigatoriedade escolar:

- “a) Os menores impossibilitados de frequentar escola por falta absoluta de meio de comunicação ou por indigência notoria;*
- b) os que forem incapazes física ou intelectualmente;*
- c) os que sofrerem de molestias contagiosas incuráveis;*
- d) os que contarem menos de sete annos, ou mais de quatorze.”*³²³

³²² Sobre este assunto ver (Gouvêa, 1999).

³²³ MINAS GERAIS, 1924, p. 218 (Regulamento do Ensino Primário).

Os alunos analfabetos maiores de quatorze anos e menores de dezoito ficavam obrigados a freqüentar o ensino noturno (quando este fosse oferecido), tornando-se facultativa a freqüência para os que tivessem idade acima de dezoito anos.

Podemos notar, de acordo com o Regulamento do Ensino Primário da Reforma Francisco Campos, uma pequena ampliação na obrigatoriedade escolar, especialmente aos alunos maiores de quatorze anos. O Regulamento tornava obrigatória a freqüência às escolas de crianças dos 7 aos 14 anos de idade, *estendendo-se até os 16 anos* para os que não tivessem ainda se habilitado no Ensino Primário. A matrícula nas escolas noturnas, onde estas existissem, continuava obrigatória para os analfabetos acima de quatorze anos e ampliava-se até os menores de 21 anos de idade. Permaneciam, entretanto, algumas crianças excluídas, já nos próprios regulamentos escolares, do direito à educação, sendo dispensadas da obrigatoriedade.

Ficavam eximidas dessa obrigação: a) as crianças do sexo masculino que, num raio de três quilômetros não encontrassem escola pública ou subvencionada; b) as crianças do *sexo feminino* que, num raio de *dois* quilômetros não encontrassem escola pública ou subvencionada³²⁴; c) crianças com incapacidade física ou mental como deformações ou enfermidades que materialmente inabilitassem a freqüência, bem como as moléstias contagiosas ou repulsivas; d) crianças indigentes que ainda não houvessem recebido meios de assistência, tais como vestuário “*indispensável á decencia e á hygiene*”; e) as crianças que recebessem instrução em casa ou estabelecimentos particulares. O direito à escola não era, portanto, universal. O próprio Regulamento já previa que, em regiões mais distantes, as crianças não teriam direito à escolarização. Além disso, crianças pobres, com algum tipo de deficiência, bem como as do sexo feminino teriam impedido ou restringido o acesso à escola.

Francisco Campos modificou o Ensino Primário, tornando-o mais extenso. O Ensino Primário, tal como no Regulamento anterior, dividia-se em Fundamental e Complementar, tendo este último um caráter técnico-profissional e um Regulamento à parte³²⁵. O ensino fundamental continuava obrigatório e leigo. Entretanto, já não se

³²⁴ O Regulamento de 1927 não diferenciava o perímetro das vilas e cidades de povoações e zona rural, tal como em 1924, o que terminava por ampliar a obrigatoriedade nas duas últimas.

³²⁵ O Regulamento do ensino técnico-profissional não foi abordado em nosso estudo, cujo interesse estava direcionado ao ensino primário regular.

caracterizava pela gratuidade³²⁶. O ensino passava a ser dividido em dois graus: no primeiro, estavam as escolas infantis, com um curso de três anos e no segundo, as escolas primárias cujo ensino se daria em três ou quatro anos. Deixou de existir, portanto, o Ensino Primário de dois anos apenas.

Pelas fotos publicadas na primeira fase da *Revista do Ensino* podemos perceber que a maior parte das crianças atendidas pelas escolas primárias eram brancas. Ignácia Guimarães³²⁷ reforça o indício de exclusão das crianças pretas e pobres da escola logo na primeira *Revista* publicada. Para ela, a escola que não utilizava da moderna psicologia, organizando o ensino segundo a capacidade dos alunos, levaria os mais inteligentes e os mais fracos a se cansarem da escola e pedirem fervorosamente a Deus que os tornassem pretos como o filho da lavadeira “*que jamais fôra mandado àquelle supplicio*”. Se havia muitas crianças negras na escola do período, não eram escolhidas para serem retratadas ou não faziam parte das fotos publicadas na *Revista*.

A utilização do uniforme também poderia ser um elemento que dificultaria a inserção dos mais pobres no ambiente escolar, apesar da existência das Caixas Escolares. Nos Regulamentos de Ensino o assunto não foi abordado, embora em 1926 tenha sido publicado um aviso na *Revista* afirmando que o uso de uniformes na escola possuía a aprovação da Secretaria do Interior, acreditando-se que “... *o uso do uniforme faz com que o corpo discente do estabelecimento apresente uma nota igual no vestir, niveladora de todos pela simplicidade e beleza do conjuncto*”³²⁸. Entretanto, o artigo advertia aos diretores a não impedirem a matrícula dos alunos não uniformizados. Receava-se que a exigência do uniforme fosse dificultar ainda mais o seu acesso à escola. Dessa forma, alertava aos diretores que as escolas deveriam ter sempre as portas abertas e nunca trancadas à admissão dos alunos. Conforme as fotos publicadas na *Revista do Ensino*, pode-se constatar que a grande maioria dos alunos mostrava-se uniformizada. Ou eram eles, em sua maioria uniformizados, ou as classes retratadas eram as dos alunos que tinham uniforme escolar.

³²⁶ Apesar da retirada da gratuidade, não encontramos no Regulamento, assim como existiam no Curso Normal e de Aperfeiçoamento, taxas de matrícula e/ou mensalidade a serem pagas pelos alunos.

³²⁷ GUIMARÃES, Ignácia. “O trabalho escolar precisa ser distribuído entre os alumnos segundo a capacidade mental de cada um destes”. *Revista do Ensino*, BH, n. 1, p. 4, mar.1925.

³²⁸ “Avisos que devem ser conhecidos de todos os funcionarios do ensino – O uso dos uniformes para os alumnos”. *Revista do Ensino*, BH, n. 11, p. 64, fev.1926.

7.1 – Das características infantis às características escolares

Conhecer a criança constituía-se num imperativo para os reformadores da educação. Para isso, eram incluídos nos Cursos Normais o ensino de Psicologia e propagandeados os benefícios dos testes psicológicos. Para Francisco Campos, o conhecimento da criança, instrumento e fim do Ensino Primário e matéria-prima da escola, justificava a introdução, no Ensino Normal, de disciplinas relacionadas ao conhecimento da infância, indispensáveis à formação dos normalistas:

“Ao professor, si é indispensavel estudar e conhecer as noções que se propõe a ensinar, não é menos indispensavel o estudo e o conhecimento desse material plastico e nobre, cujas propriedades corporaes e espirituas constituem, a um só tempo, meios auxiliares e limitações legitimas e resistencias formaes á sua acção. Conhecer e utilizar aquelles, a estas reconhecer e respeitar, eis outras tantas situações difficeis e complexas, a que o professor; abandonado á sua só experiencia ou ao seu criterio intuitivo, não poderá muitas vezes remediar senão por tentativas demoradas e penosas, que resultarão em perda de tempo, em agravos, algumas vezes irreparaveis, á natureza da creança ou em compromissos equivocos e incertos, de que sahem compromettidos o prestigio da escola ou os direitos da creança. Si o destino da escola é a creança, o conhecimento da creança quanto mais amplo e mais completo mais facilitará á escola o exercicio de sua missão. Não se concebe, com effeito, que as Escolas Normaes possam preencher seus fins sem um estudo, ainda que summario, por parte dos seus alumnos, da natureza da creança, da dinamica dos seus interesses e dos seus desejos, das leis, das formas e dos graus do seu crescimento mental, das suas actividades e das suas tendencias, de todas as forças de cuja collaboraçãõ essencial, depende, em ultima analyse, a acção do professor, a utilidade e a efficacia do ensino.”³²⁹

Conhecer a criança para agir com eficiência sobre ela. Amparada pela ciência era possível otimizar a atuação sobre a criança, cuja plasticidade permitiria uma moldagem de caráter indispensável à tarefa disciplinadora da escola.

De acordo com a *Revista*, as crianças traziam consigo “*taras hereditárias*” irremovíveis e maus hábitos adquiridos em casa no contato com os familiares. A criança não era, portanto, uma tábula rasa. Ela carregaria uma herança genética, nem sempre apreciável e, também, experiências familiares que costumavam ir em contradição com as idéias pregadas pela escola. Cabia à esta, portanto, interferir nessas incômodas heranças trazidas pela criança, introduzindo uma prática de correção - ortopedia mental

- erradicando-as ou, pelo menos, minimizando seus efeitos prejudiciais. Adherbal de Alvarenga mostrava explicitamente esta concepção:

“... as tendências innatas, inerentes á própria indole do indivíduo, não conseguiremos jamais destruí-las, mas devemos canalizá-las, dirigil-as para o bem.”

[...]

“Penso deve considerar-se sempre a condição social do aluno, sua origem, meio ambiente, situação financeira, sua côr e as taras da família.”³²⁹

A criança, no entanto, teria uma característica especial importante tanto para a escola quanto para a sociedade. Sua personalidade, ainda em formação, permitia ser modelada de acordo com as experiências sócio-culturais e, principalmente, segundo a educação recebida. O adulto, com um personalidade já formada, teria mais dificuldade em incorporar novos hábitos e valores. Francisco Campos revela claramente a imagem de criança como sendo passível de transformações: “...futuros cidadãos, cuja intelligencia e cujo character receberam a marca da sua influencia [da escola], indelevel por que impressa em metal ainda em via de resfriamento e de condensação e, por conseguinte, plastico e ceroso”³³¹. No adulto, pelo contrário, “a cera das aptidões nativas não dispõe da mesma maleabilidade ou das mesmas virtualidades plásticas”.

Além de estarem no período de formação e, portanto, sendo mais receptivas aos processos educacionais, as crianças eram freqüentemente exaltadas por apresentarem, segundo os educadores, uma importante capacidade: a imitação. Considerada essencial na aprendizagem, a habilidade de repetir gestos e atitudes observados, demandava um ensino menos verbalizado e uma escolha criteriosa dos educadores - modelos de comportamento para os alunos - cujas atitudes seriam imitadas e o discurso, freqüentemente, olvidado.

Uma opinião corrente na *Revista* consistia na necessidade de que a escola estivesse atenta às singularidades de cada criança, percebendo-a como um ser único e oferecendo-lhe um ensino de acordo com o seu potencial. Lúcia S. M. de Castro³³² afirmava que as crianças, sendo originárias de famílias diferentes, possuindo um

³²⁹ MINAS GERAIS, 1927, p. 76 (Regulamento do Ensino Normal).

³³⁰ ALVARENGA, Adherbal de Alvarenga. “A missão do Mestre” (Conferência pronunciada no grupo escolar de Curvelo pelo assistente técnico do ensino Adherbal de Alvarenga). *Revista do Ensino*, BH, n. 42, p. 59, fev.1930.

³³¹ MINAS GERAIS, 1927, p. 1125 (Exposição de Motivos do Regulamento do Ensino Primário).

³³² CASTRO, Lúcia S. M. “Curso de aperfeiçoamento para assistentes técnicos do ensino – Organização Pedagógica”. *Revista do Ensino*, BH, n. 35, p.89-94, jul.1929.

diferente “*lastro*” hereditário, além de um meio físico, moral e social também distintos, exigiam da escola não somente a capacidade de lidar com tantas diferenças, mas antes disso, que identificasse as idiossincrasias de seus alunos, para então lhes oferecer um ensino particularizado.

Eram muitas as características atribuídas à criança que direcionavam as propostas metodológicas a serem utilizadas na escola. Esta deveria ser capaz de utilizar eficazmente as potencialidades infantis e não de sufocá-las, como se acusava fazer a Escola Antiga. Dessa forma, conhecer a “*alma infantil*” para agir sobre ela, tornava-se essencial. Buscava-se, a todo tempo, reiterar as qualidades específicas da criança as quais não poderiam ser reprimidas, mas canalizadas segundo os objetivos da educação. Algumas dessas características eram identificadas como: a curiosidade, a dramaticidade, a atividade, a imitação, o interesse pelo mundo à sua volta, a necessidade da brincadeira e do jogo, entre outras.

Não havia um consenso na *Revista* sobre a natureza do caráter infantil. De acordo com alguns, ela seria naturalmente boa. Eduardo Frieiro³³³ chegava a dizer que a criança teria a capacidade de filtrar somente as coisas boas da sociedade, dos filmes, etc., não sendo influenciada pelas ruins. Esta, porém, era uma opinião dissonante. Para a maioria dos artigos, o cuidado com as influências ambientais seria essencial na formação do caráter, e a própria Reforma do ensino atestava essa convicção. Ramos Cesar³³⁴ afirmava que da fusão entre as “*virtualidades do ser humano*” e a ação do ambiente mais ou menos puro formar-se-ia um herói, um santo ou um bandido, de acordo com as circunstâncias. Para o jesuíta Johann Michael Sailer, cujas concepções foram publicadas na *Revista*, “*na formação moral das crianças não deve o educador esquecer que, na natureza humana deixada a si mesma, sempre inclinada ao mal, a sensualidade predomina sobre a razão e que a religião é o fundamento de todas as virtudes.*”³³⁵

Em comum entre esses educadores estava a convicção na educação da criança como possibilidade de transformação da sociedade, o que demonstrava uma crença profunda na formação da infância, no papel educador da escola, auxiliada pela

³³³ FRIEIRO, Eduardo. “O problema do grande entre os pequenos”. *Revista do Ensino*, BH, n. 14, p. 151-152, mai.1926.

³³⁴ CESAR, Ramos. “Escola Nova”. *Revista do Ensino*, BH, n. 25, p. 4-7, jan.1928.

³³⁵ “Os grandes nomes da Pedagogia – Johann Michael Sailer”. *Revista do Ensino*, BH, n. 15, p. 194, jun.1926.

Psicologia, ciência cujos conhecimentos eram considerados essenciais nessa tarefa de conhecer a criança. Assegurava-se que, quanto antes se conhecesse bem a criança, suas características, sua heranças familiares, suas potencialidades ou limitações, mais cedo poder-se-ia intervir de maneira adequada. Dessa forma, os estudos sobre o desenvolvimento infantil e o uso dos testes psicológicos eram ferramentas imprescindíveis nesse processo científico de mapeamento e identificação das características e necessidades infantis.

Alguns autores escolanovistas, baseando-se na obra *Emílio*, de Rousseau³³⁶, argumentavam a importância do período da infância para a formação do adulto. Tal perspectiva era reiterada por Francisco Campos:

*“... a criança tem direito a gozar da sua infância, sendo certo que somente poderá ser homem completo o que gozou a sua infância completamente. A infância não é um pisaller, um tropeço que retarde a marcha do desenvolvimento e que se possa resolver por processos mecânicos; é um estado necessário á formação e ao amadurecimento humano.”*³³⁷

Ocorria, portanto, uma valorização do período da infância, considerada essencial para a formação do adulto, e que justificava, desse modo, a preocupação do Estado com o papel da educação, bem como da formação física e dos cuidados médicos nessa fase da vida. A descoberta da importância de se valorizar as características infantis e sua utilização em prol da educação era, segundo a *Revista*, recente. Para esta, a Escola Tradicional buscava tornar a criança adulta antes do tempo, sufocando suas características de alegria, dinamismo e atividade. Além disso, o ensino centrava-se no professor, ou seja, partia do ponto de vista do adulto, que iria somente transmitir os conteúdos para o aluno, sem atentar para as suas especificidades. A Escola Nova, pelo contrário, centrava-se na figura do aluno, da criança, que, mediatizado pelo professor, iria construir o seu conhecimento. O que havia permitido a mudança? O que permitiu

³³⁶ A obra “*Emílio*” escrita por Jean-Jacques Rousseau e editada em 1762 na Europa influenciou em muito os escolanovistas, ainda que muitos de seus princípios fossem discutidos e questionados. Embora seja constantemente citado e tido como Pai do movimento escolanovista (ainda que tenha sido muito anterior ao próprio movimento), um texto na edição de número 14 da *Revista do Ensino*, publicado em maio de 1926, traz nas primeiras páginas, numa Seção intitulada “Grandes nomes da Pedagogia”, diversas críticas a Rousseau. No texto, cuja autoria não está explicitada, afirmava-se que Rousseau era mau por natureza, que ele dizia para não ensinar nada e ainda bater nas crianças. Seus únicos pontos positivos seriam a crítica que o filósofo fazia ao excesso de intelectualismo, a importância de observar a natureza e a educação física. Podemos suspeitar de que a razão para tanto desconforto com a obra de Rousseau encontra-se numa das críticas feitas: Rousseau, segundo o autor, não cuidava da formação cristã das crianças e, portanto, não poderia auxiliar em sua educação.

aos escolanovistas perceberem o equívoco da Escola Antiga? Para os próprios escolanovistas, a resposta estava na utilização dos princípios científicos.

A ciência havia sido a alavanca dessas mudanças, sendo a Psicologia seguramente a que mais havia influenciado os educadores escolanovistas. A utilização dos princípios científicos garantia a “validade universal” de suas teorias em contraposição aos educadores da Escola Antiga, baseados unicamente na intuição.

Segundo os reformadores, compreender as características particulares de cada aluno permitiria ao professor organizar a classe e as aulas de forma a dar vazão às suas necessidades, facilitando o trabalho e melhorando o ensino. As crianças sairiam de um papel inteiramente passivo para trabalharem na escola, participando da aula, da montagem de projetos, tendo maior autonomia para discutir, dialogar, trabalhar em grupos e interagir com os colegas.

A criança era entendida como gérmen da futura sociedade. Ela era importante porque, ao tornar-se adulta, levaria consigo os aprendizados alcançados na escola, sendo então capaz de agir mais democraticamente e de forma mais adequada do que os adultos não preparados. Ao interferir na educação infantil, criava-se a possibilidade de formar cidadãos melhores no futuro. O investimento na educação infantil, portanto, relacionava-se com a crença numa sociedade melhor, o que se identificava também com a formação de uma sociedade disciplinada.

7.2 – Como se torna o ensino fácil e suave: ensinar brincando

Buscando levar aos professores mineiros maiores conhecimentos a respeito da natureza infantil, eram diversos os artigos que, sendo mais breves antes da Reforma Francisco Campos e mais aprofundados posteriormente, discorriam sobre a discussão médica e psicológica a respeito da infância.

Yago Pimentel³³⁸, refletindo sobre os atos instintivos nos animais e sua correlação com o ser humano, afirmava que este quase não possui atividades instintivas, se comparados a outros animais. No homem, tais atividades ordenar-se-iam em fases

³³⁷ MINAS GERAIS, 1927, p. 1128 (Regulamento do Ensino Primário).

sucessivas de maneira mais ou menos regular. Baseando-se em estudos realizados por Claparède, dividia os interesses das crianças em cinco fases:

- 1º) Período dos interesses perceptivos;
- 2º) Período dos interesses glóssicos (2-3 anos de idade);
- 3º) Período dos interesses gerais (3-7 anos);
- 4º) Período dos interesses especiais e objetivos (7-12 anos);
- 5º) Período dos interesses sentimentais (12-18 anos).

Duas atividades instintivas dominariam o período da infância, estendendo-se até a idade adulta e sobre as quais se faria o desenvolvimento mental e físico da criança: o jogo e a imitação. O início da brincadeira seria aos 6 meses de idade, e o início da imitação viria logo após, aos 7 ou 9 meses. O exercício das atividades instintivas na infância consistiria numa preparação para o exercício da vida adulta:

“E é por meio dos jogos da caça, dos jogos de luta, dos jogos sociaes de toda ordem, que a crença, desenvolvendo o corpo e desenvolvendo o espirito, organiza, em grande parte, seu character, robustecendo-o para as lutas que fatalmente terá de travar, no vasto e agitado scenario de sua futura vida social.”

O conhecimento das atividades instintivas deveria ser utilizado pelos educadores de forma a desenvolver aquelas consideradas úteis, reprimindo ou corrigindo as inúteis ou prejudiciais. O entendimento do significado da imitação teria revelado a importância dos exemplos dos educadores (pais, mestres e amigos), sem os quais de nada adiantariam os conselhos, castigos e reprimendas.

Para Maria Luisa de Almeida Cunha³³⁹ as crianças possuem um espírito de coleguismo muito desenvolvido e, portanto, não se deveria nomear fiscais entre os alunos, pois a delação geraria grande revolta e despertaria mais vaidades e antipatias que solidariedade. Apesar disso, uma experiência realizada em Curvelo³⁴⁰ se servia da vigilância entre os colegas para garantir a frequência escolar. Havia sido criado, entre os alunos, um Pelotão de Frequência, no qual algumas crianças devidamente selecionadas

³³⁸ PIMENTEL, Yago. “Os actos instintivos” (Professor de Psicologia Educacional da Escola Normal de Belo Horizonte – Do livro, em preparo, “*Noções de Psychologia applicadas á educação*”). *Revista do Ensino*, BH, n. 36, p. 23-38, ago.1929.

³³⁹ CUNHA, Maria Luisa de A. “Disciplina escolar – Para formar a alma da creança é preciso observá-la com sympathy. Não tema o educador, para isso, descer de sua cathedra e confabular, amistosamente com seus alumnos”. *Revista do Ensino*, BH, n. 18, p. 364-365, out.1926.

³⁴⁰ “Daqui e dali – Uma iniciativa do Grupo Escolar de Curvello”. *Revista do Ensino*, BH, n. 33, p. 65-66, mai.1929.

usariam um distintivo e ficariam encarregadas de investigar as causas que estavam levando alguns alunos a faltarem. As que mais se destacassem nesse trabalho ganhariam ainda um outro distintivo por merecimento.

A Escola Moderna, conhecendo as características infantis e valorizando-as como importantes na formação do aluno, deveria primar-se pela sua utilização enquanto instrumento educativo. Buscava-se, portanto, uma aproximação do universo infantil como meio de atuar sobre ele, alterando aquelas características consideradas inadequadas ou ruins, já que, como salientamos, nem todas as tendências herdadas pelas crianças eram tidas como louváveis. Apesar disso, a escola, além de alegre, deveria ser otimista. Era preciso que os professores confiassem nas capacidades e potencialidades dos próprios alunos. Aprígio Gonzaga³⁴¹, considerando a infância um momento em que ocorreria a modelagem do caráter devido a sua plasticidade, argumentava a necessidade do otimismo, que deveria ser um guia das ações do professor. A fé em suas capacidades teria um poder extraordinário e deveria ser cultivada nas crianças que possuísse o mestre como um exemplo e buscassem imitá-lo.

A escola deveria ser prazerosa, oferecendo aos alunos a possibilidade de se desenvolverem de forma saudável e disciplinada. A disciplina, entretanto, não deveria equivaler a rigidez e imobilidade, o que levaria ao desinteresse e a aversão à escola. A disciplina consistiria em realizar as atividades adequadas, nos momentos adequados segundo as expectativas dos educadores. Alegria, jogo e atividade seriam permitidos, não podendo, entretanto, constituir-se em sinônimo de bagunça, desordem ou descontrole. Pelo contrário, estas deveriam existir dentro de regras, conhecidas e respeitadas. Essa era a verdadeira disciplina escolanovista mineira.

Se pretendia formar um cidadão apto para o trabalho urbano e industrial, dever-se-ia, desde a escola, dar-lhe atividades preparatórias para o desempenho futuro das habilidades exigidas. O ensino através da atividade ensinaria os alunos a manterem sua concentração no trabalho, interessando-se pelo que fizessem. Uma das formas de disciplinar o aluno consistia em aceitar a sua tendência natural para a atividade e aproveitá-la, conforme os objetivos da escola. Eram constantes os artigos que afirmavam a necessidade que teria a criança de movimentar-se, e a escola, ao invés de

³⁴¹ GONZAGA, Aprígio Almeida. “Conferência: I- Finalidade do trabalho manual para mulheres; II- Finalidade do trabalho manual para os homens; III – Finalidade do trabalho manual na formação cívica dos jovens”. *Revista do Ensino*, BH, n.5, p.117-127, jul.1925.

lutar contra a atividade espontânea do aluno, deveria utilizá-la impondo limites, regras e canalizando-a de forma útil e produtiva.

Quanto à questão da disciplina, a atividade dos alunos em classe era considerada como uma das formas de se resolver o problema:

*“O melhor disciplinador, responde-nos a vida, é o trabalho bem organizado, bem dirigido. Quem começa a fazê-lo sente-se desde logo orientado por elle. Naquelles seus brinquedos, que equivalem a trabalho, o menino mostra-se perfeitamente disciplinado, concentrando toda a sua atenção como operario diligente, ás vezes como inventor admiravel. Transforma-se o ensino em trabalho inteligente do aluno sob a direção methodica do professor e ver-se-á que a escola funcionará em perfeita ordem.”*³⁴²

Conferindo um *status* científico à essa proposição, um artigo da *Revista*³⁴³ comentava três teorias que explicariam a necessidade de a criança se movimentar:

- A) Teoria da Superabundância Vital, de Spencer – os exercícios e atividades seriam a forma encontrada pelas crianças para disporem da energia muscular e física por elas acumulada.
- B) Teoria do Atavismo, de Stanley – sendo o desenvolvimento individual uma recapitulação breve do desenvolvimento da espécie, a criança, ao se movimentar, estaria reproduzindo a atividade dos seus antepassados.
- C) Teoria Biológica do Exercício Preparatório, de Carlos Groos – a movimentação infantil seria preparatória para as atividades que a criança teria de desenvolver na vida futura.

Na *Revista do Ensino* mineira a definição de Escola Ativa estava relacionada a uma escola alegre, cheia de atividades, cujos ensinamentos se davam através dos jogos e da investigação dos próprios alunos. Estes estariam buscando constantemente a expansão e a experimentação do universo. As severas críticas à Escola Tradicional ressaltavam as tentativas de reprimir esta disposição infantil para a atividade, exigindo um comportamento passivo, receptor dos conhecimentos, e uma imobilidade prejudicial ao desenvolvimento do aluno. O método de projetos proposto por Dewey era, por diversas vezes, sugerido como uma forma de tornar o ensino independente do professor,

³⁴² MINAS GERAIS, 1927, p. 1558 (Programa do Ensino Primário).

³⁴³ FERREIRA, Valle. “As funções individuais na escola activa e o methodo da autoridade”. *Revista do Ensino*, BH, n. 34, p. 33-38, jun.1929.

de forma que o aluno aprenderia por si próprio, agindo, manipulando, pesquisando sobre os assuntos.

A preocupação com o ensino pela experimentação e observação era tamanha na Reforma Francisco Campos que foi incluído o ensino de “Noções de Coisas” no Curso Primário, destinando uma boa parte do Programa em sua orientação. A recomendação de utilizar objetos e um ensino mais objetivo e concreto nas escolas chegava ao ponto de propor o aluguel de uma vaca, quando esta fizesse parte do centro de interesse dos alunos. É interessante que, embora buscando atender aos interesses dos alunos com relação aos objetos e, a partir deles, desenvolver o ensino, os programas de ensino já adiantassem os centros de interesse a serem trabalhados no curso primário.

Com relação ao ensino de “Noções de Coisas” o Regulamento estava baseado no método proposto por Decroly o qual “... *tem sua característica essencial no facto de transformar o professor em excitador ou despertador das faculdades psychicas da criança*”³⁴⁴. Para Francisco Campos, este método elevava o papel do professor, que se tornava orientador, guia dos alunos, embora fosse a criança o ponto de convergência da Escola Ativa. Esta teria necessidade de aprender e tal aprendizagem dar-se-ia através de três operações intelectuais: a observação, a associação de idéias e a expressão, quando a criança fixaria o aprendido.

Para Valle Ferreira³⁴⁵, a Escola Antiga combatia aquilo que seria o fundamento substancial da Escola Ativa: a vivacidade inerente às crianças. Em sua opinião, uma Filosofia revolucionária levou à compreensão de que a atividade era uma lei infantil, e que as crianças são quase sempre irrequietas e turbulentas. Esta sua personalidade deveria ser aproveitada através do trabalho escolar.

Um artigo da *Revista* criticava o ensino abstrato, dogmático e livresco e propunha um ensino pelo método intuitivo, colocando a criança em contato com a realidade ou, não sendo possível, com a sua representação. A intuição era considerada o único ponto de partida para o conhecimento. Assim a ação da criança seria fundamental nesse processo:

“Fazer a criança agir – eis a única regra de educação conveniente com sua natureza, inteiramente de actividade. Pela acção se effectuam assimilação

³⁴⁴ MINAS GERAIS, 1927, p. 1594 (Programa do Ensino Primário).

³⁴⁵ FERREIRA, Valle. “As funções individuais na Escola Activa e o methodo de autoridade” (Conferência lida na Escola Normal de Manhuaçu). *Revista do Ensino*, BH, n. 34, p. 33-38, jun.1929.

rapida do conhecimento; excitação do espirito, que a entretém em estado de constante curiosidade, de desejo de aprender; iniciação ao esforço pessoal de que dependem, com o vigor do espirito, sua dextreza, sua profundidade, sua originalidade.”³⁴⁶

A utilização de recursos que chamassem a atenção dos alunos, despertando-lhes o interesse era sempre discutida na *Revista do Ensino* e diversos artigos objetivavam ensinar o professor como promover uma aula interessante. Eram muitos os meios utilizados: as gravuras, imagens, mapas, desenhos, retratos ou, se possível, o próprio objeto a ser estudado, historietas e poesias, dramatizações, excursões, jogos e projetos de trabalho.

O Museu Escolar, previsto em ambas as reformas do ensino, seria uma dependência da escola que deveria facilitar o ensino intuitivo, podendo ser utilizado em aulas de Geografia, Ciências Naturais, Higiene e Lições de Coisas. Os objetos que comporiam o Museu seriam: minerais, plantas, animais, modelos em gesso dos órgãos e aparelhos do corpo humano, gráficos e diagramas relativos à vida industrial e comercial do município e do Estado, artigos da produção agrícola e industrial da região, bem como trabalhos escolares dos alunos. Estes materiais poderiam ser enviados pela Secretaria do Interior, mas deveriam também ser doados por particulares ou reunidos pelos alunos e professores.

As excursões escolares eram outra forma de obter um ensino mais ativo e natural por parte das crianças. No Regulamento do Ensino de 1924 já estavam previstas excursões, embora essas devessem ser realizadas fora do horário escolar. Em 1927, elas passam a ser obrigatórias, e o Programa do Ensino Primário oferecia diversos temas para serem utilizados nessas atividades pelo professor. Em algumas edições da *Revista* anteriores à Reforma já apareciam algumas fotos das crianças saindo em excursão³⁴⁷. Para Amélia de Castro Monteiro³⁴⁸, as professoras deveriam estabelecer um roteiro definido para as excursões, sendo discutido o assunto em classe, feitas leituras e estudos sobre o tema, e conferindo-lhes um papel educativo e evitando que essas fossem apenas

³⁴⁶ “Pédagogiè Générale”. *Revista do Ensino*, BH, n. 49, p.43-51, set.1930.

³⁴⁷ “Pessoal do Grupo Escolar D. Pedro II em excursão ao Aprendizado Barão de Camargos (escola agrícola)”. *Revista do Ensino*, BH, n. 5, p. 134, jul.1925 & “Grupo escolar do Serro – Grupo de alumnos em pittoresca excursão escolar”. *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p.268, jul-ago.1926.

³⁴⁸ MONTEIRO, Amélia de Castro. “Excursões” (aula para os inspetores escolares na Escola de Aperfeiçoamento). *Revista do Ensino*, BH, n. 36, p. 69-71, ago.1929.

um passeio. Dentre as vantagens apresentadas pela excursão estariam a formação do cidadão, o estímulo para a observação e a curiosidade e a formação de hábitos sociais.

O professor deveria ser um guia orientador da curiosidade da criança, não respondendo de imediato às suas dúvidas, mas levando-a a refletir e realizar sua própria investigação. A criança, guiada por uma curiosidade interna estaria estimulada a aprender e, segundo Alayde Thibau, “*deste modo não haverá monotonia nem enfado levando os alumnos á indisciplina e á vadiagem*”³⁴⁹.

Para Francisco Campos, era principalmente na atividade que o ensino da escola primária deveria estar baseado: “*São lições da vida pratica que a escola primaria há de proporcionar aos alumnos. Por meio da observação e da experiência é que ella terá de ministrar o ensino.*”³⁵⁰

Segundo Guerino Casasanta, “*... o jogo influe poderosamente na formação dos caracteres, coordenando-lhes os movimentos, attenuando-lhes as arestas, infundindo-lhes o sentimento de dignidade humana e creando, enfim, o homem disciplinado.*”³⁵¹ Aplicando uma disciplina científica, o professor estaria baseado em princípios certos e verdades pedagógicas, alcançando, dessa forma, a maior perfeição moral da infância, na qual a disciplina seria exercida “*como um dever inadiável e não como um castigo aviltante.*”

Alguns jogos eram propostos para auxiliar o trabalho do professor no ensino de um determinado conteúdo. Um dos jogos, por exemplo, associava o ensino da leitura ao ensino de higiene³⁵².

Chamou-nos a atenção o fato de que, embora se enfatizasse a atividade dos alunos, nos trabalhos em grupo, as fotos da primeira fase da *Revista* mostravam sempre as crianças em sala sentadas em carteiras enfileiradas, quietas e com as mãos colocadas nas costas. Quando apareciam as crianças na aula de ginástica, elas pareciam também estar em posições rígidas e não realizando brincadeiras espontâneas. Ainda que não pudesse haver movimento para a execução da foto, é interessante que as crianças, em

³⁴⁹ THIBAU, Alayde. “O aproveitamento da curiosidade”. *Revista do Ensino*, BH, n. 24, p. 588, nov.1927.

³⁵⁰ MINAS GERAIS, 1927, p. 1557 (Exposição de motivos do Programa do Ensino Primário).

³⁵¹ CASASANTA, Guerino. “Disciplina das consequencias”. *Revista do Ensino*, BH, n. 25, p. 13, jan.1928.

³⁵² BARROS, Maria da Glória. “Jogo educativo – Leitura e Hygiene”. *Revista do Ensino*, BH, n. 26, p. 110-111, out.1926.

classe, estivessem sempre ordenadas nas carteiras, sem nenhum tipo de objeto, não mostrando trabalhos em grupo ou que envolvesse uma atividade por parte dos alunos.

Uma das formas também aventadas para aumentar o interesse das crianças na e pela escola era fazendo apresentação de filmes que tivessem, obviamente, um caráter educativo. De acordo com André Balz³⁵³, a radiofonia e o cinema seriam formas de diminuir a evasão escolar, afastando as crianças de atividades pouco recomendáveis fora da escola, além de melhorar a disciplina escolar. Defendia também a popularização do cinema comum que deveria ser acessível, inclusive à população da zona rural.

Para Amélia Martins, a utilização do cinema na escola era uma possibilidade de tornar mais vivo o ensino, sem exigir demais das professoras. A exigência de tornar o ensino sempre interessante sobrecarregaria as professoras já por demais ocupadas e pouco preparadas para tal. O cinema poderia tornar as lições mais vivas e animadas, contribuindo em diversas lições, como o catecismo ou a Geografia. Além do mais, isso possibilitaria dar uma nova utilização para o cinema, este “*mecanismo*” capaz de uma “*perniciosa sedução*”, tornando-o um aliado na tarefa educativa. Um cinema feito não para rir, mas para pensar:

*“Aproveitemos o cinema que, em nossa Patria, tanta sciencia má tem derramado pela sociedade, que tanto ensinamento depravado tem espalhado entre o povo, que tanto requinte de vicio tem revelado á infancia, aproveitemos o cinema como elemento de primeira ordem para a diffusão do ensino... tomemos como amigo o cinema até hoje quasi que geralmente iníquo, malfazejo, perversedor, tomemol-o como elemento magnifico de regeneração”*³⁵⁴

Eduardo Frieiro³⁵⁵ também concordava com a importância do cinematógrafo na educação das crianças, mas não acreditava que este pudesse trazer algum malefício, ainda que os filmes tratassem de crimes ou mortes. Segundo o autor, as crianças teriam a capacidade de “*purificar*” as coisas ruins, ficando somente as partes atrativas: ao brincar de ladrão, por exemplo, somente as qualidades desejáveis deste estariam sendo levadas em conta, tais como a audácia e a serenidade no planejamento dos assaltos; assim também a morte seria um desaparecimento momentâneo nas brincadeiras infantis.

³⁵³ BALZ, André. “O cinema e a radiophonia na escola”, *Revista do Ensino*, n. 24, p. 591-593, nov.1927.

³⁵⁴ MARTINS, Amélia. “Ideas gerais sobre o ensino primario em nossa terra – Conferencia”. *Revista do Ensino*, BH, n. 8, p. 223, out.1925.

³⁵⁵ FRIEIRO, Eduardo. “O problema dos grandes entre os pequenos”. *Revista do Ensino*, BH, n. 14, p. 151-152, mai.1926.

A discussão sobre o aparelhamento escolar no Primeiro Congresso de Instrução Primária³⁵⁶ concluiu que os filmes deveriam auxiliar o ensino tanto nas escolas com aparelho de projeção, quanto nos cinemas locais, dando-se preferência para aqueles relativos ao Brasil e ao Estado de Minas Gerais. Uma sugestão dada no Programa de Ensino Primário era de que se utilizassem, por exemplo, fitas cinematográficas com cenas de heroísmo de uma pessoa da família, salvando todos os demais membros.

O Regulamento do Ensino afirmava que, dentre o material escolar para as escolas, seria conveniente fornecer aparelhos de projeção animada ou fixa que auxiliariam o ensino intuitivo de Geografia, Higiene e Ciências Naturais. Entretanto, estes não apareciam nos materiais enviados à escola do balanço estatístico de julho de 1930³⁵⁷.

7.3 - As mentiras infantis

A mentira infantil parece ser um problema recorrente para os educadores do período. Entre as edições de número 8 e 17 apareceram seis artigos³⁵⁸ que anunciavam no título a discussão sobre a mentira, demonstrando que o tema mobilizava os principais educadores mineiros. O primeiro desses artigos³⁵⁹ argumentava a indiscutível importância da mentira, que seria tão necessária à vida social quanto a verdade, além de afirmar que pesquisas realizadas por psicólogos concluíram que todas as crianças mentem. Eram diversos os motivos que as levariam a mentir: o egoísmo, a imitação, a vergonha, a vaidade, a ostentação ou para se livrar dos castigos. Algumas mentiras seriam imprescindíveis e naturais às crianças, outras, no entanto, seriam maléficas. As mentiras naturais seriam causadas por características intrínsecas à infância tais como,

³⁵⁶ “Aparelhamento escolar – These 2^a”. *Revista do Ensino*, BH, n. 22, p. 488, ago-set.1927.

³⁵⁷ “Educação Pública” (embora não seja assinado, parece ser de autoria do Secretário do Interior, Francisco Campos). *Revista do Ensino*, BH, n. 47, p. 4-28, jul.1930.

³⁵⁸ “As mentiras infantis” (tradução de José Altimiras). *Revista do Ensino*, BH, n. 8, p. 211-212, out.1925; SANTOS, Lucio José. “A mentira na escola”. *Revista do Ensino*, BH, n. 9, p. 244-245, dez.1926; “As mentiras infantis”. *Revista do Ensino*, BH, n. 9, p. 267-269, dez.25; CASASANTA, Guerrino. “A mentira infantil. Como evitá-la. Deve criar-se, em volta da infância, um ambiente de lealdade e sympathia, de confiança e franqueza”. *Revista do Ensino*, BH, n. 15, p. 205-207, jul.1926; SANTOS, Lúcio José dos. “A mentira egoística: o que se deve fazer, para evitá-la, em casa e na escola”. *Revista do Ensino*, BH, n.16 e 17, p. 278-280, jul-ago.1926 e H. “O mentiroso arrependido (Comédia Infantil)”. *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p. 342-344, jul-ago.1926.

³⁵⁹ “As mentiras infantis” (Tradução de José Altimiras - Da revista *El monitor de la Educacion Commun*, de Buenos Ayres). *Revista do Ensino*, BH, n. 8, p. 211-212, out.1925.

pouca memória, dificuldade em objetivar os acontecimentos, pouca experiência, linguagem pobre e inadequada, escassez de poder lógico e, ainda, sua sugestionabilidade. As mentiras nocivas envolveriam traição, fraudes, exploração da ignorância e da boa fé de outrem e colocariam em primeiro lugar a satisfação pessoal em detrimento da sociedade. Essas demandariam uma maior atenção por parte do educador por possuírem uma “*intensidade malefica*” que poderia levar ao delito.

De acordo com Lúcio José dos Santos³⁶⁰, “*mentir é fallar contra o testemunho da sua propria consciência, com o intuito de enganar*”. As mentiras infantis poderiam ser classificadas em “*phantasistas, pathologicas, heroicas e egoistas*”. A maior parte das mentiras infantis deviam-se às fantasias, sendo, portanto, pouco graves. A mentira patológica era aquela em que o indivíduo seria incapaz de distinguir entre o mundo exterior e sua fantasia, exigindo tratamento especial por parte da Psiquiatria. Quando fosse decorrente de motivos nobres, a mentira poderia ser classificada como heróica (devendo ser, no entanto, combatida, tendo a verdade primazia na explicação dos fatos). A mentira egoística seria a pior de todas.

A principal causa da mentira seria o temor do castigo, mas mesmo não sendo perniciosa, deveria tomar-se cuidado, já que o hábito de mentir poderia tornar-se crônico. Outra causa seria ainda a falta de atenção, levando a criança a afirmar algo que não percebeu corretamente.

Na continuação deste artigo³⁶¹, o autor discorria especificamente sobre a mentira egoística que seria “*o refúgio contra as situações penosas e desagradáveis*”. Os pais poderiam extirpar ou fomentar tal mentira, mas os mestres também deveriam vigiar, evitando que o que começava como uma maldade se tornasse um hábito, muito mais difícil de ser corrigido. Os pais, fazendo todas as vontades da criança, evitando-lhes desagradar contribuiriam para que esta tivesse horror ao sacrifício, buscando somente o prazer. Tal criança teria maior tendência para mentir, para evitar o desprazer. Os pais, longe de serem brutais ou espancadores, não deveriam, entretanto, satisfazer todos os desejos infantis. Além disso, castigar uma criança que se denunciasse como autora de uma travessura seria encaminhá-la para a mentira. A forma correta de corrigi-la seria lhe mostrar o erro cometido, mas lhe valorizando a coragem de dizer a verdade. Lúcio

³⁶⁰ SANTOS, Lucio José dos. “A mentira na escola”. *Revista do Ensino*, BH, n. 9, p. 244-245, dez.1925.

³⁶¹ SANTOS, Lucio José dos. “A mentira egoistica – O que se deve fazer, para evital-a, em casa e na escola”. *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p. 278-280, jul-ago.1926.

propunha ainda algumas medidas que poderiam evitar a mentira: em primeiro lugar, a religião que daria “*o sentimento profundo do dever e a noção inalterável do sacrifício*”; além disso, os sentimentos de nobreza e de coragem deveriam ser inspirados na criança, mostrando-lhe a superioridade de quem opta pela verdade em contraposição aos mentirosos - tímidos, fracos e incapazes. Se a ciência poderia auxiliar realizando esclarecimentos, somente a religião, entretanto, seria a base segura para a formação de sentimentos nobres, controlando as vontades e encaminhando os indivíduos “*para os seus verdadeiros destinos*”.

Gustavo Penna³⁶² também defendia a importância da verdade, devendo prevalecer ainda que trouxesse conseqüências danosas, como a punição: seria melhor apanhar, do que ser mentiroso. Para Guerino Casasanta, a prática de exercícios físicos contribuiria para desenvolver a coragem, estimulando nas crianças a confiança e a vitalidade. Pais e professores deveriam considerar as crianças como verdadeiras jóias, que eles lapidariam com a prática da sinceridade, a “*alma do dever*”. Evitando-se as dissimulações, equívocos, rodeios, exageros e disfarces, ou seja, sendo exemplares em seu comportamento sincero, os educadores transmitiriam às crianças a necessidade de serem, também elas, verdadeiras:

*“Pedras de purissimo quilate, as crianças devem ser tidas como verdadeiras joias. Que os artifices da divina obra da educação infantil, vão lapidando essa gemma preciosa com a pratica da verdade e, sobretudo, com o exercicio da sinceridade que é a alma do dever.”*³⁶³

“*O mentiroso arrependido*”³⁶⁴ era o título de uma comédia infantil muito interessante, apresentada sob a forma de peça teatral na *Revista* para que pudesse ser utilizada pelos professores primários. A comédia possuía três personagens: uma senhora, o filho e a empregada. A trama mostrava a mãe perguntando ao filho sobre umas ameixas vindas da confeitaria; este dizia não saber e culpava a criada pelo sumiço. A mãe dizia ser mais desculpável a gulodice que a desonestidade e contava, então, que já havia demitido “*uma pobre empregadinha*” porque o menino a teria acusado de furtar um colar, quando, na verdade, ele o havia furtado. A mãe repreendia o menino por mentir, e ele a abraçava arrependido. No momento em que o menino se dirigia para os

³⁶² PENNA, Gustavo. “O culto da verdade nas escolas”. *Revista do Ensino*, BH, n. 12, p.68-69, mar.1926.

³⁶³ CASASANTA, Guerino. “Oxygenio do coração – O culto e a pratica da sinceridade nas escolas”. *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p. 277, jul-ago.1926.

fundos da casa, ouvia-se um barulho de louças quebrando. A mãe então, mandou a empregada embora já que o salário dela, ainda que de um ano, não iria bastar para recuperar o prejuízo com os cristais quebrados. Mesmo após esta ter lhe jurado não ter quebrado a louça, a patroa dizia ter motivos de sobra “*para te mandar embora, te escorraçar como a um cão!*”. A “*velha criada*” ia embora com uma “*magra trouxa de roupas*” até que o menino, assistindo a cena, saiu do seu esconderijo, declarando-se culpado pelas louças quebradas. A mãe, que já pressentia ser o menino o responsável pelo prejuízo, ficava então muito feliz e o perdoava imediatamente. O pai, que estava aniversariando, chegava também naquele momento e, finalizando a cena, o filho lhe erguia um brinde dizendo que também ele (o menino) havia nascido naquele dia, havendo nascido para a verdade.

A comédia mostrava que a mentira deveria ser imperdoável e, ao mesmo tempo, reforçava a importância de perdoar o erro da criança, evitando que esta mentisse para não ser punida. Convém notar que, embora a comédia tratasse diretamente da mentira infantil, a importância dada ao respeito à propriedade alheia era um dos aspectos centrais na trama. O menino, sendo desastrado, poderia quebrar as louças, ou sendo guloso, teria comido as ameixas; a empregada, entretanto, por causar prejuízos à sua patroa assemelhava-se a um cão, podendo ser escorraçada. A sua palavra, seu juramento de que não era culpada pelo fato, não foi ouvido. A injustiça cometida contra a empregada não era destacada na cena.

7.4 - Meninas e meninos

A Escola Nova ficou também conhecida por defender o sistema de coeducação. Numa sociedade em que homens e mulheres coexistem, não fazia sentido que a própria escola – enquanto espaço de preparação para a vida social e buscando se aproximar desta – estivesse separando-os. A separação não permitiria que a aprendizagem da convivência entre os dois sexos se desse no espaço intra-escolar.

Em Minas Gerais, no entanto, estar dentro do mesmo espaço escolar não garantia uma educação única para ambos. Pelo contrário, a clara diferenciação dos

³⁶⁴ M. “O mentiroso arrependido”. *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p.342-344, jul-ago.1926.

papéis feminino e masculino na sociedade daquele momento fazia com que a educação fosse também particularizada³⁶⁵. A evidência dessa diferenciação era dada pelos Regulamentos Escolares, pelos Programas curriculares e pela *Revista*.

Em outubro de 1927, Emílio Mineiro³⁶⁶ apresentava um quadro estatístico do ensino em Minas revelando que 56,9% (186.857) dos alunos eram do sexo masculino; e 43,1% (141.802), do sexo feminino. As diferenças tinham início com o direito de freqüentar a escola. Nos Regulamentos do Ensino Primário, as meninas que morassem numa distância maior que 2 quilômetros da escola perdiam a obrigatoriedade de freqüentarem-na, já para os meninos, a distância era de 3 quilômetros. A isenção da freqüência escolar demonstrava uma diferenciação no tratamento dado às crianças do sexo feminino que reduzia a sua oportunidade de escolarização.

Francisco Campos³⁶⁷, mostrando as estatísticas de matrículas escolares nos anos de 1929 e 1930, revelava que, embora o número de crianças do sexo masculino fosse maior na primeira série, no último ano escolar as meninas se tornavam maioria.

Tabela 7
Matrículas da 1^a e 4^a séries primárias
em 1929 e 1930

Ano	Matrícula	Meninos	Meninas
1929	1 ^a série	125.669	98.995
	4 ^a série	5.613	6.932
1930	1 ^a série	130.130	99.925
	4 ^a série	6.103	7.483

Fonte: *Revista do Ensino* n. 47, p. 18-19, jul.1930.

Embora não tenhamos a estatística do ano em que os alunos teriam sido matriculados na escola, é provável que a matrícula de meninos tenha sido também maior que o das meninas assim como em 1929 e 1930. Apesar da falta dessa informação a grande diferença entre o número de crianças matriculadas na primeira série e na quarta

³⁶⁵ Ver, por exemplo, a discussão sobre a mulher como ideal para a educação das crianças por suas características de afetividade, compreensão, carinho, em contraposição ao homem mais ríspido e menos paciente, no capítulo sobre o professor.

³⁶⁶ MINEIRO, Emílio. “328.659 alumnos frequentam as nossas escolas primarias – Ligeiro esforço estatístico sobre o ensino primario em Minas”. *Revista do Ensino*, BH, n. 23, p.512-513, out.1927.

³⁶⁷ “Educação Publica”. *Revista do Ensino*, BH, n. 47, p. 4-28, jul.1930.

série dos anos de 1929 e 1930 já pode ser reveladora de um alto índice de evasão escolar.

As escolas primárias do Estado estavam divididas em masculinas, femininas e mistas, mesmo após as Reformas estudadas. Só eram abertas escolas mistas nas localidades onde não houvesse alunos em número suficiente para a abertura de duas escolas, uma feminina e outra masculina. Nas fotos apresentadas na *Revista*, em sua primeira fase, aparecem classes masculinas, femininas e classes mistas, sendo que nessas últimas, as crianças estavam sempre separadas (meninas de um lado e meninos de outro). Embora as teorias escolanovistas defendessem um ensino o mais próximo da realidade, e Francisco Campos repetisse diversas vezes na exposição de motivos do Regulamento do Ensino Primário a importância de aproximar a escola de seu meio social, a co-educação era ainda um passo radical demais para ser implantado em Minas naquele período, devido à sua forte influência católica.

Dessa forma, reafirmamos a nossa hipótese de que a apropriação do ideário escolanovista se relacionava intimamente com os interesses, valores e necessidades dos reformadores, tendo a Reforma mineira características bastante singulares em seu projeto educativo.

O espaço escolar era calculado de forma a evitar possíveis encontros, entre os dois sexos, que não pudessem ser atentamente observados e vigiados pelos educadores. O Regulamento previa pátios distintos e, ainda, entrada separada para meninos e meninas. Outro cuidado previsto era com os banheiros, que deveriam ser completamente separados e com as entradas distantes, o mais possível, umas das outras.

As escolas, sendo mistas, tinham o mesmo conteúdo a ser ensinado para ambos os sexos. De acordo com o Programa do Ensino Primário instituído por Francisco Campos, os alunos teriam liberdade de escolher os trabalhos manuais que mais lhe agradassem: o menino poderia, se assim desejasse, freqüentar a costura, pois talvez quisesse se tornar alfaiate; da mesma forma a menina poderia aprender marcenaria, jardinagem ou horticultura.

Quanto às aulas de Educação Física, os Programas não esclareciam se deveriam ser realizadas junto ou separadamente para os dois sexos, mas no Regulamento de 1927 eram previstos pátios separados para meninos e meninas e em todas as fotos publicadas

na *Revista* as meninas pareciam fazer exercícios em pátios separados dos meninos³⁶⁸. Nos artigos destinados à Educação Física na *Revista do Ensino* freqüentemente eram os exercícios de agilidade e força considerados próprios para o sexo masculino. Para o sexo feminino, seriam mais adequados os que lhe dessem graciosidade e beleza física, sendo sugerida a ginástica rítmica. O Programa de ensino nas Escolas Normais de 1927 previa o ensino de exercícios físicos próprios para os meninos (evoluções militares) e os próprios para as meninas: “*Interpretação por meio de gestos e atitudes, da emoção provocada pela musica*”³⁶⁹.

Diversas fotos expostas na *Revista* sobre uma festa das bonecas realizada na Escola Infantil Delfim Moreira mostravam a importância dada à formação de um sentimento maternal ainda muito cedo na vida das meninas. Se ainda, mesmo com grandes dificuldades, conseguisse a criança do sexo feminino o acesso à escola, lá também lhe eram oferecidas atividades que se remetiam ao ambiente familiar, como a costura, bordados, devendo aprender, também na escola, os papéis de mãe e esposa dedicadas. Se se tornasse professora primária, profissão que vinha se feminizando ao longo do tempo, era também para exercer as atividades próximas da mãe: de educar e cuidar. A. Lomont³⁷⁰, discorrendo sobre o ensino francês, também propunha uma educação diferenciada para meninos e meninas, as últimas com um ensino voltado para o trabalho doméstico, tendo como curso superior uma formação em puericultura.

As aulas de Língua Pátria eram na *Revista* um espaço de colocação dos modelos masculino e feminino, através dos textos sugeridos para serem utilizados em sala de aula. O poema abaixo é um deles. Com o objetivo de ensinar linguagem e escrita para as crianças, havia a possibilidade de ser ensinado algo mais, nesse caso, as diferenças entre as atividades apropriadas para meninos e meninas.

³⁶⁸ Não podemos afirmar com absoluta certeza porque a pouca nitidez de algumas fotos poderiam ter ocultado algumas crianças.

³⁶⁹ MINAS GERAIS, 1927, p. 1809 (Programa do Ensino Primário).

³⁷⁰ “A nova organização pedagógica – Método geral do ensino primário” (Tradução de dois capítulos do livro de A. Lomont sobre o ensino francês). *Revista do Ensino*, BH, n. 26, p. 28-45, out.1928.

E N S I N O

Leitura para as crianças

O JANTAR DE BÉBÉ

O pequerrucho, tres annos:
 Não ha nada mais gracioso
 Do que os seus gestos ufanos
 E o seu andar orgulhoso.

Detesta officios tranquillos,
 Ama o clangor das trombetas:
 E' o Atila dos grilos,
 O Nemrod das borboletas.

Com todas as qualidades
 Da *ménigère* exemplar,
 Enquanto o irmão faz cidades
 Bébé prepara o jantar.



Dorme a boneca ao pé d'ella
 No berço. De quando em quando
 Bébé escuma a panella,
 Que está fervendo e cantando.

São horas. 'O irmãosito
 Já deve de andar cançado
 Das construcções de granito
 E da rabiça do arado;

Mimi em poucos instantes
 Acordará com certeza;
 E' necessario quanto antes
 Ir pondo o jantar na mesa...

GUERRA JUNQUEIRO

FIGURA 7: Leitura para as crianças – O jantar de Bébé

FONTE: JUNQUEIRO, Guerra. "Leitura para as crianças – O jantar de Bébé". *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p. 334, jul-ago, 1926.

Ainda que as mulheres estivessem alcançando um espaço profissional como o magistério, a missão familiar continuava prioritária. Através de poemas, de histórias e, também, das fotografias, a imagem veiculada era a de uma menina delicada, meiga, graciosa e associada ao lar, com bonecas, fazendo bordados ou costurando. A imagem dos meninos, por outro lado, aparecia nas fotos de forma mais militarizada e, nos textos, estava associado ao mundo do trabalho, à *construção de cidades* e não ao lar.

Existiriam diferenças entre interesses, habilidades e características de meninos e meninas? Quais seriam e de que forma poderiam influenciar a disciplina escolar? No artigo “*Os livros para nossas crianças*”³⁷¹ argumentava-se que os interesses eram diferenciados segundo o sexo: os interesses das meninas para leitura seriam mais estáticos, enquanto o dos meninos, mais dinâmicos. Uma pesquisa que teria sido feita por Claparède revelava que livros de aventuras agradavam a 76% dos rapazes, e somente 24% de moças. No entanto, livros, em que meninos figuravam como heróis, tinham a preferência de 52% das meninas, e de apenas 12% dos meninos. Também Alayde Lisboa³⁷², relatando sua visita a uma escola no Rio de Janeiro, afirmava que no desenho livre observou que as meninas tinham preferência por temas delicados como flores e jarros, e os meninos, “*elegeram assumptos mais fortes e mais da indole do sexo*”, como automóveis e navios de guerra.

Segundo Aprígio Gonzaga³⁷³, os meninos seriam muito mais indisciplinados que as meninas: “*O filho é, em geral, um tyrannete. Os paes, para não contrariarem o pequeno, deixam que todos os maus instinctos se manifestem na sua forma mais simples: a manha, a teima e o egoismo*”. Quando jovem: “*Nos estudos, colla: queixa-se dos mestres, arranca lagrimas ás irmãs, com suas grosserias...*” Esse menino, desde cedo acostumado em seus caprichos, poderia ter sido instruído, mas não educado. As meninas, jovens e mulheres, de acordo com o texto, eram suas vítimas: “*A esposa, victima quasi sempre da sanha, dos rancores, dos vicios e das neurasthenias desses desfibrados, padecem e soffrem torturas immensas*”. Esse homem mal educado seria fruto de descuidos na sua educação durante a infância e cujo mal já não podia ser remediado na vida adulta.

³⁷¹ “Os livros para nossas crianças”. *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p. 308-311, jul-ago.1926.

³⁷² LISBOA, Alayde. “O ensino no Districto Federal”. *Revista do Ensino*, BH, n. 42, p.41-47, fev.1930.

³⁷³ GONZAGA, Aprígio de Almeida. “Conferencias: I – Finalidade do trabalho manual para mulheres; II- Finalidade do trabalho manual para os homens e III- O trabalho manual na formação civica dos jovens”. *Revista do Ensino*, BH, n.5, p. 117-127, jul.1925.

A questão da sexualidade apareceu explicitamente uma única vez nas edições consultadas, quando se afirmava que as atividades desviariam as crianças de assuntos sexuais³⁷⁴. Embora pareça haver um silenciamento e desinteresse sobre a sexualidade infantil, devemos nos atentar para outras formas de falar, que estavam inerentes aos próprios Regulamentos, como Foucault nos alerta:

“Consideremos os colégios do século XVIII. Visto globalmente, pode-se ter a impressão de que aí, praticamente não se fala em sexo. Entretanto, basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trata continuamente do sexo. Os construtores pensaram nisso, e explicitamente. Os organizadores levaram-no em conta de modo permanente. Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocam num estado de alerta perpétuo: reafirmado sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas, e pelo jogo das punições e responsabilidades. O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças.” (1988, p.30)

Embora já no século XX e tratando-se de escolas públicas primárias e não de internatos, a preocupação com a sexualidade infantil, nunca falada, aparece na construção dos prédios, na separação dos alunos, na distribuição dos banheiros, na vigilância dos recreios, prevista no Regulamento de 1924 e, também, no mundo exterior à escola. A própria preocupação com a introdução de um método dinâmico de ensino através da Escola Ativa e distribuindo aos alunos atividades a realizar, poderia servir não somente como forma de discipliná-los, preparando para realizarem trabalhos de forma independente ou em grupos, como também ser um meio de afastá-los de interesses sexuais. Também a infundável preocupação com o caráter moral dos professores do Ensino Primário demonstrava um controle severo sobre o exercício de sua sexualidade, que não poderia estar em desacordo com as normas da sociedade na época.

O cuidado com a higiene também possibilitava um controle sobre o corpo do aluno e a transmissão de ensinamentos associados à sexualidade. No Programa do Ensino Primário de 1925, o ensino de Higiene identificava o beijo como um perigoso transmissor de doenças incuráveis como a tuberculose e a sífilis; e em 1927, além da

³⁷⁴ “A Psychoanalyse educativa” (Notas de um curso de M. Povet no Instituto J.J. Rousseau). *Revista do Ensino*, BH, n. 7, p.180-181, set.1925.

associação à tais doenças, acrescentava-se, no Programa, a seguinte recomendação: “*Prohíba-se que as crianças se beijem, e não lhes dêem as professoras o exemplo no osculo da saudação*”³⁷⁵, devendo fazer parte do ensino de Higiene também os perigos para os olhos do costume de espiar pelas frestas das fechaduras. Para o Programa, a realização de exercícios físicos contribuiria decisivamente para o fortalecimento moral das crianças.

Também com relação às leituras, o cuidado mostrava-se contínuo. No Regulamento de 1927 determinava-se que publicações tidas como imorais ou tratando de roubos, assassinatos ou aventuras de detetives que fossem encontradas com os alunos deveriam ser destruídas, e comunicado aos pais o ocorrido.

7.5 - O aluno disciplinado

Identificando as características ideais do aluno disciplinado podemos compreender um pouco do que eram consideradas atitudes de indisciplina e, portanto, sinal de que algo estaria dando errado: ou a escola estaria aplicando métodos equivocados ou o aluno – anormal – deveria ser encaminhado para uma classe especial.

Eram deveres dos alunos, de acordo com o Regulamento de Ensino de 1924, comparecer diária e pontualmente aos trabalhos escolares, cuidar da higiene pessoal, obedecer seus superiores na hierarquia escolar, ter atenção ao que fosse ensinado, apresentar bom procedimento dentro e fora da escola, não se ausentar de nenhuma atividade escolar sem autorização, respeitar seus superiores na escola, ter amizade para com os colegas e zelar pelos materiais escolares. O cumprimento ou não de tais regras determinavam os alunos disciplinados ou não. No Regulamento de 1927, constava que os alunos deveriam observar as regras de higiene individual e os preceitos de boa conduta, urbanidade e polidez, estipulando também seu comportamento fora da escola:

“Art. 336. Todos os alumnos das escolas primarias devem respeitar uns aos outros, aos professores, e sobretudo aos velhos, ás mulheres e aos enfermos; devem abster-se de proferir palavras grosseiras, bem como de commeter actos

³⁷⁵ MINAS GERAIS, 1927, p. 1796 (Programa do Ensino Primário).

*de brutalidade ou de covardia; respeitarão escrupulosamente a propriedade alheia e prestarão, na medida de suas forças, auxílio e socorro aos fracos.*³⁷⁶

Francisco Campos incluía também como matéria de estudo em Instrução Moral os Deveres Sociais do Aluno, encabeçados pela seguinte frase “*Conhece o teu dever e cumpre-o*”, assim enumerados:

- 1 - O bom aluno ama e respeita a seu pae e a sua mãe.*
- 2 - Estima e obedece a seu professor e a seus superiores.*
- 3 - É amigo de seus irmãos e trata bem aos collegas.*
- 4 - Comparece pontualmente às aulas.*
- 5 - Faz do melhor modo possivel o seu trabalho diario.*
- 6 - É sempre attencioso, cortez e applicado.*
- 7 - Sabe dizer a verdade e cultivar a energia.*
- 8 - Considera uma grande felicidade poder estudar.*
- 9 - Venera a Bandeira Nacional e cultiva o amor da Pátria.*
- 10 - Honra e adora o nome de Deus, obedecendo a suas leis, conforme nol-as revelou Jesus Christo.*³⁷⁷

O aluno disciplinado, segundo esta lista de deveres sociais, deveria ser obediente, respeitoso, pontual, dedicado, atencioso, cortês, honesto, patriótico e religioso. As histórias a serem utilizadas no ensino de Língua Pátria buscavam ser sempre exemplares para os alunos que deveriam se espelhar na bondade dos personagens. A história abaixo é um exemplo desse modelo:

*“Roberto e Margarida, (...) são irmãos. Roberto tem dez annos e Margarida oito. Frequentam ambos o segundo anno do grupo escolar e a professora não se cansa de elogial-os. Também quando levam seus boletins para casa, já se sabe, é so dez.
Procedimento, dez. Applicaçãõ, dez. Hygiene, dez. aproveitamento, dez.
Estudam com muito prazer suas lições e ninguem leva os deveres feitos com mais capricho; os cadernos muito limpinhos, e a letra muito bonita.
Faz gosto ver-se como Roberto e Margarida são amigos.
Tanto na escola como em casa, não se separam, não discutem, sempre unidos e amiguinhos.*³⁷⁸

O trecho acima corresponde à introdução da história, mostrando a imagem de crianças modelos a ser apresentada aos alunos. Também em outra aula de Língua Pátria propunha-se a utilização do recurso, já discutido, da auto-avaliação e reflexão, mas para serem feitos com os alunos. Constituindo-se numa tentativa de associar o ensino de Língua Pátria ao ensino cívico, reiteravam as características do bom aluno apresentadas

³⁷⁶ MINAS GERAIS, 1927, p. 1235 (Regulamento do Ensino Primário).

³⁷⁷ MINAS GERAIS, 1927, p.1719 (Programa do Ensino Primário).

³⁷⁸ BURNIER, Maria Rita. “Lição de Língua Pátria”. *Revista do Ensino*, BH, n. 14, p. 125, mai.1926.

anteriormente. Além do recurso discursivo³⁷⁹ de autoquestionamento, e que, segundo seu autor, permitia desenvolver nas crianças os bons sentimentos, ensinava-lhes a se expressarem com clareza e correção. As perguntas, expostas abaixo, deveriam ser colocadas em quadros para os alunos lerem:

- 1- *“Sou bom cidadão brasileiro?”*
- 2- *Conheço a história do meu país?*
- 3- *Obedeço às leis de minha pátria?*
- 4- *Honro e respeito a bandeira brasileira?*
- 5- *Sou honesto, verdadeiro e corajoso?*
- 6- *Respeito meus pais?*
- 7- *Obedeço de bom grado e prontamente em casa e na escola?*
- 8- *Sou atencioso e amável para com as pessoas idosas, carinhoso para com as crianças e bondoso para com os animais inofensivos?*
- 9- *Sou delicado e serviçal para com toda a gente?*
- 10- *Estou sempre disposto a partilhar meus prazeres?*
- 11- *Sou asseado?*
- 12- *Sou sadio?*
- 13- *Tenho boa aparência?*
- 14- *Sou econômico e cuidadoso?*
- 15- *Economizo parte do meu dinheiro?*
- 16- *Lembro-me de que Deus está em toda parte e tudo vê?”*³⁸⁰

Podemos identificar, a partir do texto, algumas das características do aluno disciplinado, que podemos classificar dentro de alguns itens:

- a) Qualidades pessoais: o bom aluno era identificado por apresentar características de amabilidade, bondade, coragem, respeito e honestidade.
- b) Obediência: era preciso ser obediente, serviçal, e atender prontamente aos chamados, tanto na escola quanto em casa.
- c) Higiene: o aluno ideal, além de ter boa aparência, seria sadio e asseado.
- d) Civilidade: amor à pátria, a seus símbolos, respeito por suas leis, conhecimento de sua história eram também características importantes a serem desenvolvidas pelo aluno.
- e) Um bom emprego do tempo e do dinheiro: tidas qualidades essenciais numa economia capitalista que pretendia formar braços e mentes para o mercado de trabalho.

³⁷⁹ Tal recurso já foi discutido ao falarmos sobre o professor: o questionamento imposto sugere uma auto-avaliação muito próxima do recurso religioso da confissão, de auto-exame e reconhecimento na busca de uma mudança comportamental baseada numa exigência de melhoria que não é externa, mas sim incorporada pelo próprio indivíduo. Reconhecemos aqui a estratégia do “*self-government*”.

³⁸⁰ “Linguagem e civismo correlacionados”. *Revista do Ensino*, BH, n.3, p. 61, mai.1925.

f) Religiosidade: finalizando as características importantes do aluno encontramos a figura de um Deus, onipresente e onisciente, que auxiliava o aluno nessa tarefa de autocontrole e autovigilância.

Essas características, a serem desenvolvidas pela escola, estavam diretamente relacionadas à formação de um homem adequado à nova sociedade que se pretendia instalar. A sociedade moderna identificava-se com um mundo industrializado, urbanizado, medicalizado e regida por leis por todos conhecida e controlada. O *self-government*, bem aplicado, prescindia da utilização de meios punitivos, tais como a polícia ou as prisões.

Um artigo adaptado da revista americana *Popular Educator* discorria sobre as “*Qualidades que deve possuir uma criança que termina o curso do Grupo Escolar*” dizendo qual deveria ser o produto final a ser entregue pela escola à sociedade.

- 1 – Respeitar a autoridade legitimamente constituída.
- 2 – Ter um corpo forte e sadio.
- 3 – Fallar e escrever bem o portuguez.
- 4 – Saber ler, interpretar e apreciar os bons livros, ou simplesmente, os artigos das revistas.
- 5 – Conhecer perfeitamente as quatro operações fundamentais.
- 6 – Possuir um caracter bem desenvolvido, de modo a tornar-se um adulto efficiente.
- 7 – Saber escrever com mais ou menos rapidez e com letra legivel.
- 8 – Ser capaz de apresentar-se perante um auditorio e exprimir-se com clareza e precisão.
- 9 – Possuir as bases para se tornar um bom cidadão.
- 10 – Saber apreciar as melhores cousas da vida, taes como a arte, a musica, a natureza e a litteratura.
- 11 – Ter aprendido o melhor modo de empregar as horas vagas.
- 12 – Desejar uma educação mais completa.
- 13 – Manter uma attitude correcta para com os companheiros.
- 14 – Interessar-se, especialmente, pelo menos, por uma das materias que estudou.
- 15 – Ter o maior respeito pelos direitos alheios.
- 16 – Saber utilizar-se de uma livraria e consultar livros.
- 17 – Ser, pela aquisição de bons habitos, honesto para comsigo e para com seu trabalho.
- 18 – Possuir maneiras cortezes.”³⁸¹

Na conclusão do texto, afirmava-se que o único fim da escola era educar a criança deixando-a apta para ocupar o seu lugar na sociedade, e não somente lhe

³⁸¹ “Qualidades que deve possuir uma criança que termina o curso do grupo escolar”. *Revista do Ensino*, BH, n. 9, p. 257, dez.1925.

fornecer uma educação livresca. Também no Primeiro Congresso de Instrução Primária, buscava-se identificar os objetivos da Escola Primária, assim definidos:

“1º - Os objectivos geraes da escola primaria são os seguintes: - extinguir o analfabetismo; ministrar noções de hygiene; ensinar trabalhos manuaes com finalidade educativa; formar o character dos alumnos; dar-lhes educação cívica.

2º - Os valores, as actividades e o ideaes da escola primaria consistem na formação de um povo instruido, sadio, operoso, moralizado, solidario com a ordem e o progresso da Patria.”³⁸²

Ao introduzir o conteúdo do quarto ano primário para a matéria de Instrução Moral, Francisco Campos nos mostra o que se esperava do comportamento do aluno ao sair da escola pública: *“É justo esperar que os alumnos deste anno tenham optimo procedimento na escola, sejam em casa meninos exemplares, e saibam portar-se correctamente em toda a parte.”*

Era preciso, portanto, inculcar valores que deveriam ser respeitados desde a escola até a vida adulta. Que valores eram importantes nesse momento? Como pudemos ver, valores altamente relacionados ao trabalho capitalista: obediência, bom emprego do tempo e do dinheiro, higiene, honestidade e, por último, uma auto-vigilância que, se não fosse possível por si mesma, tivesse a ajuda de um olhar invisível, sobrenatural e ameaçador, mediatizado pela figura de Deus.

Podemos notar que raramente se questionava a questão do aprendizado. Era a criança estudiosa, preparava-se para as provas? A escola, nessa perspectiva, tinha muito mais a função de educar do que instruir, formando cidadãos. Cidadão, no período em análise, seria o indivíduo capaz de exercer o voto, o que estaria diretamente vinculado à sua escolaridade, além do entendimento do próprio Secretário do Interior:

“... a palavra cidadão para Francisco Campos refere-se, a nosso ver, ao indivíduo capaz de exercer sua liberdade no sentido da racionalidade existente. Nesse sentido, ser é ser racional. E para Campos esta é a grande função da escola: transformar os indivíduos em seres racionais, ou seja, adaptá-los de maneira adequada à sociedade em que vivem”. (Casasanta, 1981, p.97)

Uma das discussões que preocupava os educadores mineiros dizia respeito justamente à necessidade de preparação dessa força de trabalho. Os escolanovistas propunham uma escola baseada na alegria e onde os alunos trabalhassem a partir de

temas de seu interesse. Entretanto, iria ele, quando adulto, encontrar atividades sempre interessantes e viver em um espaço de constante alegria? Não estaria a escola preparando esta criança para uma vida real inexistente?

Dewey (1930), atentando para este fato, afirmava que não se aprende somente com alegria e interesse; é preciso também dedicação e esforço. A escola como espaço de alegria, segundo pudemos observar, era muito mais uma tentativa de aproximação com os alunos, possibilitando assim ir imputando-lhes valores, hábitos, atitudes tidos como essenciais ao bom cidadão. Os educadores, sendo amáveis e carinhosos, iriam preparando tais alunos não para uma vida de constante alegria, mas para uma vida de trabalho, disciplina, autocontrole e obediência. A punição e a repreensão não deveriam ser externas, pelo contrário, se antes a educação se fazia sob o auxílio de reprimendas, varas e castigos, com a Escola Nova, esta deveria se dar num ambiente alegre e interativo, onde a vigilância e o controle estariam sendo internalizados pelos próprios alunos.

O aluno disciplinado, portanto, não deveria ficar inerte, passivo, inteiramente obediente. Pelo contrário, deveriam ser alunos participativos, trabalhadores, com iniciativa e interesse. Entretanto, era fundamental que suas atividades estivessem dentro das normas, e que seus interesses correspondessem aos mesmos interesses da moderna sociedade capitalista que vinha se estabelecendo no país.

7.6 - O aluno indisciplinado

O poema abaixo “*Estudante vadio*” é bastante ilustrativo do que é considerado um estudante sem disciplina:

*“Chega sempre tarde á escola;
Senta-se em má posição.
Olha aqui e alli, emquanto
O mestre explica a lição.*

*Os collegas se adeantam,
Elle vai ficando atrás;
E o ser vergonha da classe*

³⁸² “Organização Geral do Ensino – These 1^a”. *Revista do Ensino*, BH, n. 22, p. 477, ago-set.1927.

Nenhum vexame lhe faz...

*Tem paes que o estima devéras
E só desejam o seu bem;
Tem bastante intelligencia;
Não quer estudar, porém...*

*Continuando assim, é certo
Que nada aproveitará
E, depois, deixando a escola,
Para nada prestará.*

*Elle deve pensar sempre
Nas phrases que um professor
Disse um dia e que parecem
Ajustar-se-lhe a rigor:*

*‘Que pensarias de uma ave
Que tendo azas não voasse;
De um peixe que não nadasse,
E de um grão que preferisse
No terreno que cahisse
Tristemente apodrecer?...
Dirias, naturalmente,
Que essa ave, peixe e semente
Não mereceriam viver...
Pois filho, devo avisar-te
Que, procedendo dess’arte,
Estudando pouco e mal,
A esses seres indignos
Te tornas de todo igual.’³⁸³*

O texto, direcionado aos alunos, mostra que ser indisciplinado significa tornar-se inútil e desnecessário, um incômodo que sequer merece viver. O valor do trabalho é novamente reiterado aqui. Um outro texto de uma lenda intitulada “*Chico Preguiça*”³⁸⁴ reforça literalmente a idéia de quem não trabalha não merece viver. Neste texto, o Chico de tão preguiçoso que era, estava sendo enterrado vivo porque nada queria fazer. Assistindo ao enterro, um senhor lhe oferece trabalho para que ele não se deixasse enterrar. O Chico, porém, preferiu ser enterrado vivo a aceitar o trabalho.

Essas duas histórias retratam bem a importância do trabalho, da dedicação, sem os quais é preferível a morte. Um aluno que não estuda e um homem que não trabalha eram vistos nos textos como sem valor e as histórias, ora em forma de poesia, ora apresentada como texto folclórico, buscavam aproximar-se dos alunos para lhes

³⁸³ TATSU, Mme. “Estudante vadio”. *Revista do Ensino*, BH, n. 43, p. 52-53, fev. 1930.

transmitirem a importância de serem disciplinados para que também não fossem considerados completamente inúteis.

Um artigo composto de uma tradução de capítulos do livro “*Vers l’école de demain*”, com comentários do assistente técnico do ensino, Levindo Furquim Lambert, discorria, num parágrafo, sobre a naturalidade das travessuras infantis e perguntava:

“Quem de nós, na infância, não se sentiu levado pelo mesmo espírito de destruição? Quem, na intensa vibração daquela idade, não experimentou os anseios das aventuras, do requintado gosto das peraltagens? É a escalada dos pinheiros; é a guerra desastrosa às caixas de marimbondo; é a destruição dos ninhos, o espatifamento das vidraças, são as fructas do vizinho que desaparecem... Tudo isso palpita, vivo e quente, em nossa saudade, diante da narrativa delicada de Angelo Patri. Não tivemos, é certo, a idéia preconcebida do mal, o senso apriorístico da crueldade. Em nós era a actividade peculiar da criança, a ancia instintiva da liberdade, ou como quer a moderna psychologia, uma das gradações das diferentes etapas raciaes.”³⁸⁵

A criança, nessa interpretação, faz travessuras por um desejo de liberdade instintivo que não se atrela a sentimentos de crueldade ou maldade. Se há um predomínio da destruição e do mal é sinal de um desequilíbrio das forças instintivas. Estas deveriam ser canalizadas pela família e pela escola para fins educativos, levando a uma harmonia e aperfeiçoamento do caráter.

Maria Luisa de Almeida Cunha chamava os indisciplinados de “*diabretes*” ou ainda “*rabo da classe*” e descrevia algumas de suas características e comportamento:

“Para elles toda a direcção é insupportavel, porque não conseguem obedecer. A motilidade physica é exuberante. Nunca estão quietos. Levantam-se a todo momento e querem, a cada instante, mudar de occupação. São activos mas superficiaes e não se pode contar com a attenção d’estes escolares. São impulsivos, irritaveis, colericos, desconfiados, caprichosos. Os paes de taes pequenos contentam-se em reconhecer que são nervosos...”³⁸⁶

Além destes claramente considerados indisciplinados, Maria Luisa identificava também aquelas crianças que atrasavam a marcha normal dos processos escolares pelo seu completo alheamento: os tardonhos e os irriquietos. Sugeria que as causas dessa lentidão deveriam ser investigadas: se era por falta de inteligência, de caráter, de saúde,

³⁸⁴ “O Folk-lore nas escolas: o Chico preguiça”. *Revista do Ensino*, BH, n 12, p. 93-94, mar. 1926.

³⁸⁵ “Fóra da escola” (Capítulos do livro “*Vers l’école de demain*” -Tradução e comentários de Levindo Furquim Lambert, assistente técnico do ensino). *Revista do Ensino*, BH, n. 36, p. 21, ago.1929.

³⁸⁶ CUNHA, Maria Luisa de A “O trabalho intelligente do mestre – O bom professor deve seleccionar, entre as tendencias da alma infantil, a inclinação mais accentuada, e assim educal-a, orientando-lhe a profissão a seguir”. *Revista do Ensino*, BH, n.11, p. 56, fev.1926.

defeitos constitucionais como surdez, miopia e outros, ou ainda “*defeitos de educação*”. A partir de então deveriam ser selecionados os casos para tratamento médico e os que as escolas poderiam acolher. Educando-os em classes homogêneas e aplicando-se o método Montessori, que seria, na sua opinião, o mais indicado para tais casos, se não se chegasse a elevar as crianças inferiores ao nível da normalidade, poderiam ser atingidos níveis bem próximos a ela.

Podemos ter uma idéia dos comportamentos tidos como de indisciplina fora do ambiente escolar, através do Regulamento do Ensino de 1927:

“Art. 337. *É vedado aos alumnos das escolas primarias:*

- a) *vadiar pelas ruas;*
- b) *encontrarem-se na rua á noite, desacompanhadas, depois das 8 horas;*
- c) *frequentar estabelecimentos publicos, taes como cafés, bars, cervejarias, cinematographos, e outros locaes de diversões, sem que estejam acompanhadas de pessoa da família;*
- d) *fumar e tomar bebidas alcoolicas;*
- e) *fazer parte de qualquer associação cuja actividade seja prejudicial á saude ou incompativel com os seus deveres escolares;*
- f) *atirar pedras ou outros projectis;*
- g) *trazer consigo armas ou substancias perigosas, taes como, veneno, explosivos, etc.;*
- h) *desenhar, escrever ou rabiscar nas portas, paredes, muros, etc.;*
- i) *maltratar os animaes.*”³⁸⁷

Crianças que fumassem ou utilizassem bebidas alcoólicas, que freqüentassem espaços destinados exclusivamente aos adultos ou que fossem considerados pouco moralizantes, assim como as que se mostrassem destrutivas e vadiassem pelas ruas poderiam ser identificadas como indisciplinadas.

Segundo Ad. Czerny, o tipo de punição a ser aplicada nos casos de indisciplina deveria estar relacionado às características apresentadas pelas crianças:

“*Há um certo grupo de meninos do qual, pelo emprego reiterado de certa palavra destacando o prohibido, consegue-se obediencia. Outra espécie de petizes existe para a qual uma pequena variação no diapasão da voz basta, não só para os affastar do prohibido mas produzir, pela accentuação energica da ordem, visivel depressão. Com indivíduos tão sensiveis torna-se facil alcançar só pela palavra, no dominio da obediencia, quanto se deseja. Há um grupo de creanças que se comportam de modo opposto. Em breve se descobre que nessas a palavra por si só não basta para a educação. Surge nesses casos a discussão do problema muito debatido sobre os meios a empregar para as*

³⁸⁷ MINAS GERAIS, 1927, p. 1235 (Regulamento do Ensino Primário).

*obrigar á obediencia. Há dois recursos que podemos lançar mão: a recompensa e o castigo.”*³⁸⁸

A utilização dos meios disciplinares, portanto, deveria estar relacionada às próprias características infantis de forma que o método utilizado fosse adequado para provocar a mudança esperada. Algumas vezes, o comportamento de indisciplina era associado à fragilidade moral e até mesmo física. A incapacidade de suportar situações difíceis e o pouco controle da vontade ou o fraco controle sobre si mesmo, eram apontados como motivos para a indisciplina:

“Os individuos fortes, os individuos que têm vontade sabem enfrentar todas as mencionadas situações; nelles a vontade se revela como um dominio do individuo sobre si mesmo, o qual, pela disciplina de suas reacções, sabendo opportunamente inibir a umas e permitir a outras que se realizem, é capaz de adaptar-se facilmente ás mais variadas circunstancias do ambiente. Os individuos impulsivos não se sabem conter: suas reacções se desencadeiam ao sabôr das excitações que as provocaram, como formas reflexas de uma actividade rudimentar. Os individuos fracos, os individuos sem vontade, chamados abulicos, incapazes de escolher as suas reacções, incapazes, portanto, de agir por si mesmos submettem-se facilmente ao imperio dos outros.

*De tudo isto se infere que o objectivo maximo de toda educação é, incontestavelmente, a organização da actividade voluntaria. Educá-la é ensinar ao individuo agir, é, por conseguinte, prepará-lo para a vida.”*³⁸⁹

Segundo um artigo traduzido³⁹⁰, crianças indisciplinadas e perversas eram aquelas a quem não se havia aplicado um sistema de educação correspondente à sua índole. As faltas por elas cometidas não deveriam ser compreendidas como violações de um dever moral, mas sim de problemas patológicos, necessitando um acompanhamento adequado. Esta era uma opinião corrente na *Revista*: um tratamento médico e psicológico associado a um ensino individualizado, interessante e ativo seria capaz de sanar todos e quaisquer problemas relativos à disciplina infantil. O aluno indisciplinado, portanto, era aquele que não havia sido corretamente tratado e compreendido, o que com a aplicação da Psicologia e dos métodos ativos propostos na *Revista* e nos Regulamentos tudo se resolveria.

³⁸⁸ CZERNY. Ad. “O médico educador”. *Revista do Ensino*, BH, n. 23, p. 551, out.1927.

³⁸⁹ PIMENTEL, Iago. “Os actos voluntarios” (Aula de Psicologia realizada no Curso de Aperfeiçoamento). *Revista do Ensino*, BH, n. 30, p. 15, fev.1929.

³⁹⁰ “As novas orientações pedagogicas” (Rev. *El Monitor de la Educacion Commum* – Buenos Ayres). *Revista do Ensino*, BH, n. 2, p. 41-42, abr.1925.

7.7 - Dos alunos sub e supra-normais

Nem todos os alunos considerados anormais eram excluídos da escola, até porque, com a utilização dos testes, muitos dos alunos, antes considerados regulares nas escolas, passavam a ser considerados anormais, exigindo um atendimento especial.

No Regulamento de 1924, recomendava-se a abertura de classes especiais para os alunos de inteligência anormal quando ultrapassassem o número de vinte, nos grupos escolares. Tais classes teriam horários e programas específicos, os quais seriam organizados pela Diretoria de Instrução.

No Regulamento do Ensino Primário de 1927 também estavam previstas classes especiais para o atendimento às crianças anormais, estas identificadas por um duplo critério: o psicológico e o pedagógico. O primeiro, através dos testes de inteligência; o segundo, pela reprovação durante três vezes consecutivas. As classes ou escolas (que deveriam ter no mínimo quatro classes) para débeis orgânicos destinar-se-iam ao ensino das crianças em idade escolar consideradas débeis, seja constitucionalmente, por enfermidade ou desnutrição.

A escola também, segundo o Regulamento do Ensino Primário teria por função reabilitar *“as creanças debilitadas, quer por vícios constitucionaes, quer por enfermidade, quer por insuficiencia de nutrição.”* A *“pratica de orthopedia mental”* que se requeria da escola consistia em minimizar os efeitos de suas deficiências, fossem elas físicas ou intelectuais; garantir a aquisição de normas e valores básicos de convivência social (educação); e oferecer uma formação para o trabalho, de preferência o trabalho manual *“não sómente pelo seu valor educativo, como também como preparação profissional a individuos que sómente com o trabalho das suas mãos poderão contar para viver”*³⁹¹. Desta forma, a escola garantia que tais crianças assimilassem noções disciplinares, evitando, assim, tornarem-se um peso para a sociedade. Estando formadas para o trabalho, não apenas forneceriam uma mão de obra mais qualificada - sabendo ler, escrever, contar e, principalmente, comportar-se disciplinadamente, respeitando regras e horários -, como também tornar-se-iam capazes de manter sua própria subsistência.

³⁹¹MINAS GERAIS, 1927, p. 1138 (Exposição de motivos do Regulamento do Ensino Primário).

As classes para retardados pedagógicos destinavam-se às crianças incapazes de competir com outras crianças da mesma idade, “*quer no que se refere à instrução propriamente dita, quer no que concerne à conducta no governo de si mesmas e na direcção da sua actividade escolar.*”

Seriam considerados retardados os alunos com menos de 12 anos de idade³⁹² reprovados durante três vezes consecutivas e os que, independentemente da idade, se revelassem fisicamente inaptos ou apresentassem defeitos de percepção, debilidade de atenção, instabilidade mental e emocional e incapacidade de esforço mental. Para realização desse diagnóstico, além do critério da reprovação deveriam ser aplicados testes psicológicos que determinassem o quociente de inteligência das crianças, que deveriam também ser submetidas ao um exame médico que identificasse a existência de defeitos orgânicos “*irremovíveis por meios therapeuticos*”.

A importância da seleção científica de tais crianças, através dos testes psicológicos, é que ela, pela sua padronização, evitaria incorreções. Francisco Campos, no Regulamento do Ensino Primário, afirmava também que a utilização de métodos modernos de ensino evitaria que alguns alunos passassem como retardados quando o seu atraso se devesse não a uma constituição física defeituosa, mas a métodos de ensino irracionais e a processos de instrução ultrapassados, que não levassem em conta os interesses e tendências instintivas da infância.

De acordo com as características mencionadas como típicas dos retardados pedagógicos, podemos supor que as crianças tidas como indisciplinadas poderiam estar sendo transferidas para tais classes que deveriam ter no máximo quinze alunos e tinham por objetivo restaurar a normalidade em tais crianças para que voltassem às classes ordinárias.

Segundo o art. 383 do Regulamento Francisco Campos, tais crianças passariam, nos seis primeiros meses, por uma observação médica e pedagógica que identificasse modificações a serem feitas no regime escolar ou, ainda, que definisse a necessidade de

³⁹² Uma pergunta ainda sem resposta é porque as crianças maiores de 12 anos reprovadas durante três vezes consecutivas não seriam consideradas retardadas. Talvez porque fossem consideradas com maiores dificuldades de aprendizagem por serem mais velhas, ou ainda porque – caso estivessem na terceira ou quarta série primária – teriam matérias mais difíceis sendo, portanto, mais comum a reprovação. Outra hipótese seria de que, como a obrigatoriedade do ensino se encerrava aos 14 anos de idade, não haveria interesse em ministrar um ensino especial para aquelas crianças que já estavam quase a deixar a escola.

outras medidas, tais como intervenção médica, internação em estabelecimento hospitalar ou em institutos especiais de educação ou a volta destas classes normais.

Das professoras das classes especiais exigia-se que conhecessem os métodos de direção de tais classes, trabalhos manuais, ginástica corretiva e higiene e a Psicologia das crianças “*anormais*”. Além disso, quando a Escola de Aperfeiçoamento estivesse funcionando, além do curso de normalista, seria exigido também um certificado específico do curso para professores de classes “*retardadas*” ou “*anormais*”. Tais professoras receberiam uma gratificação suplementar correspondente à metade dos seus vencimentos. Estas exigências sintetizavam a importância do trabalho de tais professoras, assim descrito no Regulamento:

*“Art.381. Dependendo o exito das classes especiaes para retardados exclusivamente de actuação e influencia da professora, devem ser exigidos della requisitos especiaes, como: espirito agil e inventivo, procurando constantemente aperfeiçoar seus metodos de educação, paciência e pleno dominio sobre si.”*³⁹³

Como forma de preparar professores para este ensino, em 1927 criava-se, nas classes anexas das Escolas Normais da Capital e de Juiz de Fora, classes de anormais e jardins de infância.

Zélia Rabelo³⁹⁴ afirmava que não se podia mais utilizar o critério da idade cronológica para organizar as crianças recém-chegadas à escola, já que existiam métodos mais perfeitos de classificação “*aproveitando melhor o trabalho da professora e o tempo do alumno*”. As lições em tais classes principiantes, fossem ou não de crianças anormais, deveriam interessar vivamente o aluno, despertando-lhe a atenção, mostrando como, em geral, eram constituídas as classes dos alunos repetentes:

*“Classes de 1º anno repetentes e constituídas em geral, de elementos heterogenios, quanto á idade, gráo de retardamento mental ou motivos sociaes de retardamento. São organizadas, geralmente, com rebotalhos das analphabethas do anno anterior, ou (o que é frequente) de refugos das classes, já repetentes...”*³⁹⁵

A autora considerava mais importante a separação dos alunos “*supra-normaes*”, que, representando a “*nata intelectual de um povo*”, receberiam uma educação não para

³⁹³ MINAS GERAIS, 1927, p.1245 (Regulamento do Ensino Primário).

³⁹⁴ RABELO, Zélia. “Os tests psicologicos”. *Revista do Ensino*, BH, n.14, p. 152-153, mar.1926.

deixá-los vaidosos – como acontecia quando educados junto com os alunos normais – mas uma educação que os fizesse sentir a responsabilidade que Deus os havia conferido, privilegiando-os com uma inteligência favorecida.

Heitor Alves também defendia a separação dos medíocres (a maioria) de uma “*minoría lucida e privilegiada*”, pois destes é que surgiriam futuramente “*os cerebros-fortes, orientadores da vida nacional, patrimonio espiritual, gloria da patria futura!*”. Segundo o autor, os cuidados já conquistados na educação dos anormais “*doentes tardios e mesmo tarados, elementos indesejáveis nas escolas communs por perturbar a boa marcha das aulas*” eram louváveis, já que um ensino particularizado lhes poderia ser útil. Entretanto, não faria sentido cuidar dos anormais, deixando os alunos com uma inteligência privilegiada junto à maioria, pois ficariam prejudicados e o seu potencial seria desperdiçado:

*“Mas, no entanto, nas escolas ordinarias, nas aulas mixtas, esses espiritos lucidos sentem-se presos a programas escassos, retardados pelos mediocres, que lhes tolhem os passos na aprendizagem rapida, na curiosidade insofreavel de sua vivacidade, restringida a amplitão de seus horizontes escampos”.*³⁹⁶

Segundo Heitor, “*o bom educador tem de ser perfeito psychologo*”, realizando a seleção dos alunos de forma a oferecer um ensino diferenciado segundo as aptidões destes. A criação de escolas para os inteligentes apressaria, no seu entender, a formação das “*elites*” que, espontaneamente, já se destacavam pela sua superioridade.

Quanto ao ensino para os anormais, Francisco Campos destacava o caráter utilitário que deveriam apresentar, formando-os para o trabalho e aliviando a sociedade do peso relativo à sua manutenção:

“A este residuo das escolas primarias é necessario, para que seja convenientemente aproveitado e transformado em valores uteis, applicar um tratamento especial. A obra da escola deverá ser, quanto a elles, de caracter mais accentuadamente educativo do que em relação ás creanças normaes, pois trata-se, no caso, de realizar, simultaneamente com o ensino e a educação e pelo ensino e pela educação, uma verdadeira pratica de orthopedia mental, destinada a corrigir, rectificar e eliminar defeitos psychicos, de ordem sensorial e intellectual, de maneir a aproximal-os, sinão inteiramente, ao menos em parte, do plano da normal, de que se acham mais

³⁹⁵ RABELO, Zélia. “Lição de leitura escripta para os retardados. O methodo que deve ser seguido. A lição do principiante deve ser feita de tal arte que lhe provoque interesse real e lhe desperte a attenção”. *Revista do Ensino*, BH, n. 15, p. 226, jun.1926.

³⁹⁶ ALVES, Heitor. “Escola de Intelligentes”. *Revista do Ensino*, BH, n. 24, p. 572, nov.1927.

ou menos accentuadamente desviados. O ensino, nesses casos, deverá reduzir-se ao mínimo, assenhorando-se o trabalho educativo de todo o campo da atenção do professor, recommendados os trabalhos manuaes, não sómente pelo seu valor educativo, como também como (sic) preparação profissional a individuos que somente com o trabalho de suas mãos poderão contar para viver.”³⁹⁷

Se cabia à escola formar cidadãos antes de tudo úteis à sociedade, por que não se preocupar também com a produtividade dos anormais? Garantir-lhes um mínimo de sustento no futuro era mais importante que o ensino de noções intelectuais “inúteis” à sua sobrevivência. O papel da escola com relação aos sub-normais consistia, portanto, em discipliná-los e destiná-los à ocupação de um espaço útil na sociedade, evitando que se tornassem dependentes, ociosos e até mesmo perigosos na ordem social.

O conhecimento científico possui uma importância indiscutível nesse momento para a identificação dos alunos, sua projeção e organização do espaço. O papel da Estatística, da Arquitetura, das Ciências Médicas e da Educação Física nessa tarefa disciplinar serão discutidos no Capítulo VIII, a seguir.

³⁹⁷ MINAS GERAIS, 1927, p. 1137 (Exposição de motivos do Regulamento do Ensino Primário).

PARTE III
AS CIÊNCIAS E A ESCOLA

CAPÍTULO VIII CONHECIMENTO CIENTÍFICO: PROJETANDO LUGARES, CONFORMANDO CORPOS

“Nem se diga que a pratica suppre o don e dispensa a sciencia. A pratica é rotineira e obstinada, obtusa, aos ruidos de dentro e surda aos rumores de fora, satisfeita de si mesma, embevecida nos seus processos, adormecida pelo seu mecanismo de repetição que dá as mesmas horas os mesmo signaes e executa os mesmos movimentos. Sí a intelligencia não intervem, sacudindo-a e quebrando-lhe nas mãos os instrumentos, a sua tendencia é a continuar e a repetir no dia de hoje o dia de hontem, no anno futuro, o anno passado.”³⁹⁸

A utilização de conhecimentos científicos era essencial na Escola Nova. Uma das explicações para tamanhos erros pedagógicos realizados pela escola até então, era justamente a ausência de ciências que lhe auxiliassem na busca por atividades mais adequadas à educação da criança. A Pedagogia, até aquele momento, estaria *“impregnada de espirito metaphysico e dogmatico”*³⁹⁹.

A busca da individualização e da reunião de conhecimentos sobre todos e cada um é que possibilitou a emergência de ciências que analisavam e, ao mesmo tempo, construía o indivíduo, elaborando um saber essencial ao mecanismo disciplinar:

“Todas as ciências, análises ou práticas com radical ‘psico’, têm seu lugar nessa troca histórica dos processos de individualização. O momento em que passamos de mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos científico-disciplinares, em que o normal tomou o lugar do ancestral, e a medida o lugar do status, substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem calculável, esse momento em que as ciências do homem se tornaram possíveis, é aquele em que foram postas em funcionamento uma nova tecnologia do poder e uma outra anatomia política do corpo.” (Foucault, 1987, p.171)

Se já na primeira Reforma do Ensino a importância do conhecimento científico parecia crucial para a melhoria do ensino mineiro, a partir de Francisco Campos a preocupação com a utilização das ciências na educação pública tornava-se mais incisiva.

³⁹⁸ MINAS GERAIS, 1927, p. 78 (Regulamento do Ensino Normal).

³⁹⁹ FERREIRA, Valle. “As funções individuais na escola activa e o methodo da autoridade”. *Revista do Ensino*, BH, n. 34, p. 33-38, jun.1929.

Uma das formas de possibilitar a entrada dos métodos científicos na Escola Primária era através da Reforma no Ensino Normal, que prepararia os professores para utilizá-los. Ser professor para o Secretário não exigia tão somente um dom para a missão, mas, principalmente, o domínio de uma técnica que só seria segura se baseada em preceitos científicos. O professor que utilizasse apenas o instinto ou seu próprio dom seria sempre imperfeito e ficaria tateando, enquanto a ciência lhe daria bases mais seguras para agir.

“Amenos que não queiramos entregar a sorte da alma infantil á inconsciencia, á cegueira, á ignorancia destituída de genio ou ao charlatanismo dos preconceitos populares, torna-se indispensavel e imperioso aparelhar os futuros professores dos conhecimentos os mais amplos e os mais claros, da natureza da creança, dos seus appetites, da sua imaginação, do imprevisto e da originalidade, em relação ao adulto, do seu comportamento intellectual e affectivo.”⁴⁰⁰

Sendo a ciência tão importante na Reforma mineira não se deve pensar, entretanto, que eram os professores autorizados a produzi-la. Francisco Campos recomendava que o Curso Normal deveria se limitar ao ensino das ciências e, principalmente, das suas contribuições para a educação infantil. Aos professores cabia somente reproduzir o aprendido:

“Nos programmas devem preponderar os processos e fórmulas didacticas já experimentados e assentes pelos tratadistas de educação, e não pesquisas destinadas a fixar este ou aquelle processo, porque a Escola tem por fim transmittir e não elaborar sciencia.”⁴⁰¹

As técnicas e processos educativos utilizados no Estado naquele momento eram, portanto, importados e adaptados aos interesses dos reformistas mineiros. A utilização de modelos científicos já consagrados em países considerados mais desenvolvidos era a garantia de bons resultados. Na tarefa disciplinadora a ser empreendida pela Escola Primária eram as ciências um refúgio seguro de “neutralidade” e eficiência.

Diversas ciências contribuíram, nesse período, para conferir um caráter científico às mudanças educacionais preconizadas, bem como as práticas disciplinares defendidas pelos educadores. Nem todas, entretanto, foram contempladas neste estudo. Buscamos fazer uma seleção entre aquelas que pareciam ser mais importantes para os educadores mineiros e que mais apareciam citadas na legislação ou na *Revista*. Tal

⁴⁰⁰ MINAS GERAIS, 1927, p. 78 (Exposição de Motivos do Regulamento do Ensino Normal).

⁴⁰¹ MINAS GERAIS, 1930, p. 622 (Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento).

escolha, de forma alguma significa que a Sociologia ou a Filosofia, por exemplo, não tivessem importância para as Reformas mineiras, apenas que, para este estudo, outras ciências foram identificadas como mais evidentes na discussão da disciplina escolar.

8.1 - ESTATÍSTICA

A Estatística era a ciência que servia de base a todas as outras naquele momento, compreendendo-se o seu papel de uma maneira bastante ampliada. O nosso entendimento do que seria Estatística Educacional naquele período não se restringe aos dados numéricos colhidos a respeito da educação no Estado, mas aos dados de quaisquer natureza sobre a educação, incluindo-se, portanto, as fichas sanitárias dos alunos, as cadernetas escolares, o Caderno de Preparação das Lições, os exames, entre outros. Mais que pormenorizar cada um desses instrumentos de investigação e avaliação do andamento escolar, estaremos analisando rapidamente sua utilização como mecanismo disciplinador. Segundo Lourenço Filho, a Estatística tem uma importância incontestável ao se analisar a educação enquanto um fenômeno coletivo, permitindo planejar os objetivos e orientar as ações futuras:

“Toda a educação sistemática pode ser apresentada como um rendimento. Esse rendimento permite observação, graduação, medida. Tudo que existe, como observou alguém, existe em certa quantidade, e pode, por isso, ser medido. Os mais altos valores humanos admitem comparação, subordinação, hierarquia. Ou admitiremos séries contínuas de suas expressões, que poderão ser verificadas no indivíduo, confrontando com o grupo, como rendimento, ou só teremos para orientação no trabalho educativo o arbítrio e a fantasia.”
(Lourenço Filho, 1998, p.65)⁴⁰²

O poder disciplinar se exerce na medida em que se estabelece um controle minucioso dos corpos no espaço, observando-os, reconhecendo-os e os distinguindo. O controle se faz por intermédio de um acúmulo de informações sobre os indivíduos que os organiza dentro de um espaço analítico e permite esquadrihar seus movimentos, suas características, traçar probabilidades, acompanhar os seus passos e avaliá-los.

⁴⁰² Artigo publicado em 1947 e editado pela segunda vez em 1998.

“Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar.” (Foucault, 1987, p.131)

As informações colhidas possibilitavam ao governo traçar um quadro bastante nítido da realidade educacional no Estado, a partir do número de alunos, de professores e de edifícios escolares e identificando, em relação aos primeiros: o nome, o sexo, a idade, a filiação, a naturalidade, a residência dos alunos e se possuíam ou não meios de subsistência. Também as crianças que não recebessem instrução deveriam ter os seus dados recolhidos e repassados à Inspeção Geral de Instrução.

Podemos afirmar que, em relação à recolhimento e organização de dados relativos à vida escolar, a Reforma Francisco Campos assemelhava-se à Reforma anterior. O Regulamento de 1924, no entanto, apresentava detalhadamente os dados a serem coletados no recenseamento escolar⁴⁰³. Nos capítulos dos Regulamentos, tratando do recenseamento e da Estatística escolar, estavam previstos um censo que delinearía, não somente o quadro dos alunos em idade escolar, mas também dos analfabetos residentes dentro e fora do perímetro da escola; os estabelecimentos de ensino e os funcionários, buscando-se reunir o maior número de informações possíveis sobre essas pessoas e esses estabelecimentos.

A escrituração escolar detalhada nas duas Reformas, era também uma forma de reunir dados a respeito de todo o funcionamento da educação escolar no Estado. Um dos poucos pontos alterados pela nova Reforma foi o fato de este serviço transformar-se em permanente, definindo ainda, como auxiliares do recenseamento, pessoas da comunidade como juizes e escrivães de paz, além dos funcionários do ensino.

Professores e diretores deveriam enviar mensalmente, semestralmente e ao final do ano escolar os dados relativos ao ensino à Diretoria ou, posteriormente, à Inspeção Geral de Instrução Pública. Além disso, não havia, na primeira Reforma, penalidades aos que não cumprissem o Regulamento; em 1927, por sua vez, caso não fossem cumpridas as recomendações, ou se fossem enviados com atraso ou com erros e omissão de dados, ficavam estabelecidas multas para os responsáveis. Esses dados, após a Reforma Francisco Campos, permitiam que o inspetor escolar notificasse

⁴⁰³ Embora não constassem do Regulamento de 1927, não podemos afirmar que estes mesmos dados ou outros também fossem enviados a escola para serem coletados.

individualmente ou publicasse na imprensa local os nomes e domicílios dos responsáveis pelas crianças fora da escola.

A preocupação com a Estatística Escolar era recorrente nos Regulamentos. A coleta de dados deveria reunir o maior máximo possível de informações sobre os alunos, sua família, comunidade e a região onde estava situada a escola. Alguns dos dados mais importantes a serem coletados referiam-se à inspeção médica. Esta deveria ser feita no início do ano escolar entre os alunos e todos os funcionários do ensino e, inclusive, entre as enfermeiras. Os alunos deveriam ser mensalmente pesados e, ao final do ano letivo, passar novamente por um exame geral. A partir dessas avaliações seria feita a organização de fichas sanitárias, em 1925; ou antropométricas, em 1927.

As fichas sanitárias eram bastante detalhadas no Regulamento de 1924, não se referindo em 1927 de quais dados deveria se compor a ficha antropométrica:

“Art. 466. Do exame individual dos alumnos resultará a organização de fichas sanitarias, nas quaes serão consignados, o nome, a filiação, o lugar e o dia do nascimento, a residência, a data de admissão na escola, a data do exame, o peso, a altura, o perimetro thoraxico e amplitude respiratoria, o estado da pelle e seus annexos, da bocca, dos dentes, da garganta, dos glanglios (sic) lymphaticos, dos orgão internos (pulmões, coração), dos ossos e articulações, do systema nervoso, e da intelligencia, relativa ou não à idade, e o estado do aparelho auditivo e do visual. Informações anamnesticas sobre doenças de que tiver soffrido o alumno (sarampo, parotidite, diphtheria, convulsões, meningite, etc); noticias sobre casos morbidos ocorridos durante o periodo escolar; declaração de vacinação effectuada e revaccinação tentada e repetida, quanto não proveitosas, serão egualmente mencionadas.”⁴⁰⁴

O número de informações a ser colhida era significativo, e recomendava-se, ainda, que as informações fossem acrescidas nos exames posteriores, devendo haver uma ficha especial sobre as condições psíquicas dos alunos “*anormais*”. Uma coleta tão abrangente de dados a respeito dos estudantes permitia reunir um conjunto de informações sobre as crianças escolarizadas, o que era essencial para o desenvolvimento das políticas públicas. A partir dos dados era possível ter um quadro amplo das condições dos escolares e, principalmente, intervir em casos particulares, orientando formas de tratamento adequadas em demandas específicas. Por isso, os dados, embora fossem sigilosos, deveriam ser transmitidos àqueles que pudessem auxiliar no

⁴⁰⁴ MINAS GERAIS, 1924, p. 328 (Regulamento do Ensino Primário).

tratamento, como o diretor escolar, que poderia designar um lugar mais adequado na classe ao aluno portador de deficiência visual, por exemplo. Ao final da vida escolar do aluno, a ficha poderia ser entregue à família.

Os resultados dos exames médicos facilitariam o conhecimento de aptidões físicas e psíquicas dos alunos e deveriam, a partir de 1927, ser organizados em fichas duplicadas, reunindo os dados de todos os alunos e ficando guardadas em sigilo. Os alunos só teriam acesso a ela ao deixarem a escola; nos casos de transferência de estabelecimento, esta ficha seria passada pelo diretor ou professor diretamente à escola que novamente guardaria em sigilo a ficha recebida. Os alunos poderiam ser objeto de informação sem, no entanto, fazerem-se sujeitos de sua própria condição.

A organização dessas fichas tornava possível um acúmulo de conhecimentos sobre o aluno, os quais, por sua vez, permitia aos educadores um maior controle e avaliação do estudante:

“O exame como fixação ao mesmo tempo ritual e ‘científico’ das diferenças individuais, como a posição de cada um à sua própria singularidade... indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às ‘notas’, que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um ‘caso’.” (Foucault, 1987, p. 170)

Eram muitos os registros estabelecidos pelo Regulamento que deveriam reunir as informações a respeito da situação de cada escola: livro de matrícula; pontos diários para chamada dos alunos em cada classe; ponto diário para o pessoal docente e administrativo; registro das folhas de pagamento, atas de exames; termos de promoções, visitas, registro de contas e inventário do material escolar, do movimento do grupo, do assentamento de médias; livro de ponto geral que registrariam a organização das classes; o resumo do livro de pontos diários para serem expedidos posteriormente os boletins mensais e os mapas de frequência; e, finalmente, os diários de classe onde o professor registrava a súmula das lições e registros da regularidade, trabalho e conduta dos alunos.

As cadernetas escolares, criadas por Francisco Campos e que deveriam ter como escopo todos os alunos, desde as escolas infantis até o Curso Normal, reuniam diversas informações a respeito dos alunos anotadas pelo professor, e só seriam entregues aos estudantes por ocasião de transferências ou da conclusão do curso primário. Consistiam

em um documento que complementaria o diploma, contendo o histórico da vida escolar do aluno não somente quanto ao seu aproveitamento escolar, mas também anotações relativas ao seu comportamento.

A reunião dessas informações permitia o controle não somente dos alunos, mas também dos funcionários do ensino, principalmente dos professores. O exame médico, no momento da admissão dos candidatos ao magistério, também deveria ficar registrado em formulário próprio fixado pela Inspeção Geral de Instrução Pública.

De acordo com os Regulamentos, os diretores deveriam olhar os Diários de Classe, antes das aulas, fazendo modificações necessárias para o cumprimento do Programa. O registro do mobiliário escolar também possibilitava responsabilizar os funcionários do ensino por sua guarda e conservação. O Caderno de Preparação das Lições, já analisado, consistia também em um meio bastante eficiente de reunir dados e informações sobre o ensino em Minas Gerais.

De diversos modos, portanto, organizavam-se dados sobre vários aspectos relacionados à educação primária que davam visibilidade ao que se fazia nas escolas e permitia, conseqüentemente, maior controle e intervenção do governo do Estado.

8.2 – A ARQUITETURA

Previsto nos Regulamentos de Ensino, o espaço físico da escola deveria ser racionalmente construído, otimizando o processo educativo. A arquitetura projetada para os edifícios públicos possuía um caráter educativo, instituindo uma imagem de modernidade e civilidade a ser incorporada pelos cidadãos. A escola, neste contexto, teria a tarefa de ir adaptando e habituando os novos membros da sociedade ao mundo cuja modernidade se mostrava também pela sua estrutura física e arquitetônica.

A *Revista do Ensino*, de maneira geral, atestava a relevância de uma construção racional do prédio escolar, incorporando as modernas técnicas da engenharia às discussões sociais e médicas do espaço público, notadamente o escolar. Em sua primeira fase, eram publicadas diversas fotografias dos edifícios escolares, tendo sido o Grupo Dom Pedro II, da capital, o mais divulgado, mostrando-se os detalhes de sua bela fachada, bem como os requintes em seu aspecto interior. Em alguns momentos, as

fotografias dos edifícios eram colocadas na capa da *Revista*. Tais fotografias mostravam, sem exceção, prédios bonitos e bem conservados e, alguns, recém-construídos. Algumas fotos reuniam os alunos e professores em determinados espaços do edifício, a maioria, defronte a fachada principal. Outras objetivavam unicamente mostrar os edifícios, sua fachada ou um espaço específico como, por exemplo, a horta da Escola Dom Bosco em Cachoeira do Campo⁴⁰⁵, os gabinetes de inspeção médica e dentária e o altar da Capela da Escola Maternal⁴⁰⁶. Eram mais escassas as fotografias de escolas rurais, pois a maioria retratada, fosse do interior ou da capital, era de grupos escolares urbanos⁴⁰⁷.

Na primeira edição da *Revista do Ensino*, publicada em 1925, encontramos uma única voz dissonante: Oswaldo Velloso⁴⁰⁸ criticava os edifícios escolares construídos pelo governo, chamando-os de “*palacetes*” que, segundo ele, oneravam os gastos públicos e, apesar das diversas entradas de luz e ar, não conseguiam destruir os miasmas. Argumentava, então, que as escolas públicas deveriam ser “*toscas pavilhões de madeira*” ou ainda “*barracos de lona*” e ficar mais afastadas da zona urbana, em grandes áreas arborizadas, o que melhoraria a higiene escolar.

Não era esse, no entanto, o discurso dominante. Para uma Nação que anseava pela modernidade, pela urbanização e industrialização, a defesa por uma educação simples do campo não parecia muito convincente. Pelo contrário, a tentativa de instituição de um modelo de civilidade e organização social urbana fazia da escola, bem como outros organismos, um espaço de implantação dessa nova ordem – que se construía, inclusive, a partir da própria arquitetura escolar.

Se não apareciam mais os edifícios escolares construídos pelo governo mineiro na segunda fase da *Revista*, a preocupação com a organização do espaço físico da escola, entretanto, não deixava de existir. Francisco Campos, pelo contrário, foi bem mais detalhado ao tratar dos prédios escolares através do Regulamento, buscando uma distribuição racional dos espaços e dos sujeitos. A perspectiva disciplinar de vigilância e moralidade também estava presente:

⁴⁰⁵ “Foto dos maiores no trabalho – Escola Dom Bosco”. *Revista do Ensino*, BH, n 13, p. 117, abr.1926.

⁴⁰⁶ “Foto Escola Maternal – o altar da capella”. *Revista do Ensino*, BH, n.19, p. 385, dez.1926.

⁴⁰⁷ Numa única edição (*Revista do Ensino*, BH, n.18, out.1926) aparecem oito fotografias de página inteira e confeccionadas em papel diferenciado, do Grupo Pedro II da Capital. Tais fotografias apresentavam separadamente: a fachada geral, vista lateral, porta de entrada, fachada lateral, saguão e entrada do salão nobre, interior, salão nobre e mobiliário da biblioteca.

⁴⁰⁸ VELLOSO, Oswaldo. “Edifício Escolar”. *Revista do Ensino*, BH, n. 1, p.10-11, mar.1925.

“Art. 145. Deverá haver uma sanitaria para cada grupo de 15 meninas ou de 30 meninos e um mictorio para cada grupo de 15 meninos. As sanitarias para meninos e as para meninas devem ser completamente separadas e as portas de entrada o mais possivel distantes umas das outras.” (grifos nossos)

[...]

“§2º As installações sanitarias devem ser situadas a maior distancia possivel (10 metros pelo menos) das salas de aulas, dispostas, comtudo, de maneira a não difficultar a fiscalização por parte dos professores.” (grifos nossos)⁴⁰⁹

A arquitetura, aliada a um processo disciplinador, segundo Foucault (1987) objetiva um controle interior, articulado e detalhado e torna visíveis os que nela se encontram, agindo sobre aqueles que abriga, exercendo um domínio sobre seu comportamento que, em última instância, visa modificar esses sujeitos através do poder disciplinar que, por ser invisível, é também mais efetivo.

Se em 1924 não apareciam tantos detalhamentos referentes à construção dos edifícios, já se buscava, entretanto, um espaço higiênico e saudável. A construção dos prédios deveria ser feita: “*em terreno secco, permeavel, salubre, de preferencia sobre uma elevação, afastado de centros fabris, dos de grande movimento, de cemiterios, de hospitaes, de prisões, e de logares onde haja aguas estagnadas*”⁴¹⁰.

Além dessas recomendações, Francisco Campos determinava, no Regulamento do Ensino Primário, que as classes para débeis orgânicos deveriam situar-se em edifício próprio, afastado o máximo possível dos centros populacionais, em chácaras ou parques. Além disso, o Edifício deveria permitir que essas classes ficassem ao ar livre. Tais cuidados se explicariam já que o fim essencial da escola, segundo o próprio Regulamento, seria a restauração da saúde do aluno, deixando o interesse pelo ensino subordinado a esta.

Diversos pontos de confluência podem ser encontrados entre a Medicina, a Higiene e Arquitetura no que se refere à escola. A utilização racional do espaço incluía a perspectiva de higiene e saúde (estando distante dos cemitérios, hospitais, num local arejado e iluminado, sem águas estagnadas), do afastamento de perigos (distante das prisões) e de fácil localização e acesso. Ficavam também previstos o espaço mínimo de um metro quadrado por aluno (o que não era previsto em 1924) e as classes deveriam ter, no máximo, 50 alunos (em 1924 as classes deveriam ter, no mínimo, 45 alunos).

⁴⁰⁹ MINAS GERAIS, 1927, p. 1187 (Regulamento do Ensino Primário).

⁴¹⁰ MINAS GERAIS, 1924, p. 266 (Regulamento do Ensino Primário).

O edifício escolar de um só pavimento e inteiramente isolado de outros edifícios deveria, segundo o Regulamento de 1927, preferencialmente ter o formato de I, L, T ou H bem exposto à luz solar, facilitando a circulação de pessoas, a iluminação e a ventilação. As salas de aula deveriam ter 4 metros de altura, 7 metros de largura e 9 de comprimento. Em 1924, as salas deveriam ter entre 8 a 10 metros de comprimento e 6 a 8 metros de largura, não se especificando a altura destas.

Em 1924 os prédios escolares deveriam ter, se fossem grupos, além das salas de aulas, um salão nobre, gabinetes para o diretor e as professoras, instalações sanitárias, pátios com pavilhões cobertos; nas escolas reunidas, salas, pátio com cobertura e banheiros; e nas escolas singulares, duas salas, além das outras dependências, tais como as escolas reunidas. Na Reforma Francisco Campos afirmava-se, sem fazer distinções entre os tipos de escolas, que os edifícios escolares, além das salas de aula, deveriam possuir salas destinadas ao museu, à biblioteca, ao consultório médico, odontológico - ambas com água corrente - instalações sanitárias, pátios para recreios e exercícios físicos com um ou mais pavilhões cobertos, sala de espera, de administração e vestiário.

Além de ampliar consideravelmente as dependências escolares, o Regulamento em 1927 dispunha também sobre o piso do banheiro, do pátio, das salas de aula, as paredes, suas cores, tamanho, formato, o número de janelas e a disposição destas. A necessidade de distribuir melhor os sujeitos no espaço, de construir um espaço higienizado, limpo, iluminado e racionalmente disposto era evidente: instituir novos hábitos - de higiene, asseio, limpeza corporal - nos sujeitos era tarefa escolar que não podia ser descuidada. O ambiente, antes de tudo, deveria ser educativo, daí a importância de planejá-lo nos mínimos detalhes.

Mobiliário e material escolares

Não somente a construção dos edifícios escolares tinha um papel educativo, buscando formar os indivíduos, imprimir-lhes hábitos, comportamentos socialmente desejados; mas também os materiais e o mobiliário escolares eram cuidadosamente planejados, de forma a colocar os sujeitos racionalmente distribuídos, organizando as tarefas e definindo os espaços.

Num artigo discutindo “*O arranjo da escola*”⁴¹¹, o autor não tratava exatamente da construção do prédio escolar, mas da manutenção e cuidado com este espaço. Argumentava que o ambiente escolar exercia influência sobre os alunos que, indiretamente, chegaria até os pais e, dessa forma, defendia que o mesmo deveria ser muito bem organizado e arrumado.

O autor depositava a responsabilidade pela organização deste espaço nas mãos do professor, que deveria saber ornar a classe com um mínimo de despesas. Eram comuns também artigos enfatizando que o professor, com criatividade e boa vontade, poderia fazer muitas melhorias na escola, gastando muito pouco ou quase nada: “*Qualquer materia escolar poderá ser ensinada e desenvolvida com os recursos communs de um logarejo.*” [...] “*Um pouco de bôa vontade e ter-se á um material opulento e interessante*”[...] “*O bom ensino não está no material: está no professor.*”⁴¹².

A higiene era também ressaltada no artigo e sua influência sobre família e aluno seria imediata. O autor exemplificava, relatando o caso de uma escola que, ao ser limpa e enfeitada, passou a receber seus alunos assim como seus pais, também mais limpos. Uma sala sem asseio traria desânimo e tristeza. Além disso, os próprios alunos poderiam ser convidados a realizar um projeto de organização da classe. Tal projeto, feito coletivamente, ajudaria no desenvolvimento físico, intelectual, moral e social, estimulando a cooperação e o exercício da democracia.

A ornamentação da classe era também discutida por Firmino Costa. A colocação de flores, quadros e os cuidados com a beleza do espaço físico alegrariam as crianças e lhes passariam sentimentos de ordem, limpeza, além de atrair mais os alunos.

Para José Ribeiro Escobar, a preocupação com a limpeza, asseio e organização da classe estendia-se ao professor e deveria ser analisada pelo inspetor escolar:

“Aprendizado esthetico: Sala: a) limpeza? b) flores? c) quadros? d) enfeites? e) figuras horriveis? f) Apetecada de mappas? Material: g) bello? h) distribuição e colleta rapidas e elegantes? Classe: i) posição esthetica? j) classe amontoada? k) calliphasia⁴¹³? l) urbanidade? m) limpeza? n)

⁴¹¹ “O arranjo da escola – O ambiente escolar e a influencia sobre os alumnos; Como deve ser disposto; A participação dos alumnos nessa disposição; Que vantagens educativas oferece aos alumnos o arranjo da sala”. *Revista do Ensino*, BH, n. 41, p. 4-8, jan.1930.

⁴¹² “Falta de material”. *Revista do Ensino*, BH, n. 47, p. 1-3, jul.1930.

⁴¹³ Califasia: arte de falar com boa dicção e elegância; conforme MICHAELIS, *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998, p. 397.

correção no aspecto? Professor: o) traje, penteado, etc. estheticos? p) maneiras dignas, cultas, sympathicas? q) alegre, comunicativo? r) boa pronuncia? s) voz clara e alta que todos ouvissem? t) clareza, pureza, propriedade das palavras? u) singeleza, naturalidade? v) erros de morphologia? x) de sintaxe? y) muito verboso? Falou depressa? z) Esteve impaciente? Gritou?”⁴¹⁴

Os outros aspectos a serem analisados relacionavam-se à utilização ou não de recursos que proporcionassem um ensino concreto e a investigação, manipulação e participação dos alunos. Escobar, na citação acima, principiando por observar a própria disposição e utilização dos materiais em classe, passava a buscar, no próprio professor, sinais dos cuidados pessoais bem como sua disposição e procedimento perante a classe. Novamente, o entendimento era de que os materiais estavam dados, seja pelo Governo, seja pela própria Natureza – no caso dos Museus Escolares, por exemplo - cabendo investigar, portanto, com que competência e criatividade estavam os professores fazendo uso destes.

Assim como em outros aspectos, o Regulamento de 1927 era bem mais detalhado com relação ao mobiliário, acrescentando materiais e dispoendo sobre a sua organização. Tais objetos, escolhidos para fazer parte do dia-a-dia escolar, eram cuidadosamente definidos, possuindo objetivos muito específicos dentro daquele ambiente: instruir, educar, civilizar, higienizar, moralizar.

Um dos materiais a ser enviado para cada sala de aula eram as campainhas cujo uso não estava especificado nos Regulamentos. Entretanto, podemos inferir que tivessem como utilidade o controle dos horários e do comportamento dos alunos. Francisco Campos, ao final de seu período como Secretário do Interior, afirmava ter distribuído 760 tímpanos entre as escolas mineiras⁴¹⁵.

A atenção que se dava à disposição do aluno em classe pode ser identificada através dos cuidados dispensados ao formato e distribuição das carteiras e bancos escolares. O número de carteiras deveria corresponder à capacidade das salas, e eram banidos, definitivamente, das escolas os bancos-carteiras múltiplos. Cada criança deveria ter uma carteira individual, tornando-se assim um corpo específico e diferenciado no espaço. Esta era uma decisão que não contrasta com a proposta escolanovista, segundo a qual as crianças deveriam trabalhar coletivamente, em grupos,

⁴¹⁴ ESCOBAR, José R. .“Methodologia-Aprendizado Educativo-Tropheos escolares” (cont) *Revista do Ensino*, BH, n. 8, p. 216, out.1925.

facilitando a socialização e adquirindo respeito ao outro, e também capacidade de se relacionar, já que, em termos práticos, era preciso que as carteiras fossem móveis. Além disso, tal medida estava de acordo com os princípios disciplinares de colocar cada um no seu espaço, diferenciando e individualizando os sujeitos para melhor controlá-los.

As carteiras escolares permitiam um controle sobre os corpos dos alunos: a preocupação com seu aspecto físico fica evidente no Regulamento de 1927 que enumerava sete requisitos bastante detalhados sobre o formato, tamanho, altura e disposição das carteiras⁴¹⁶.

“É imperiosa obrigação do mestre, (...), evitar aos alumnos toda fadiga inutil, a que resulta de posição defeituosa, por exemplo, de assento desproporcionado com o tamanho, de iluminação insufficiente, etc., assim como todo trabalho acima de seus meios: lições excessivamente longas, trabalhos difficeis, etc. Não é de elementar bom senso collocar a creança nas melhores condições de producção, si se quiser alcançar resultados satisfactorios e desenvolver nella o desejo de esforço?”⁴¹⁷

A posição em que as carteiras se apresentavam deveria facilitar o exercício das tarefas escolares, permitir um controle e vigilância mais eficiente, evitando dispersões. Além disso, tais cuidados possibilitavam padronizar, o máximo possível, a disposição dos alunos, regularizando a posição dos seus braços, pés e cabeça e, além de evitar desvios posturais e proporcionar maior conforto, enquadravam o corpo numa dinâmica de produtividade.

8.3 – CIÊNCIAS MÉDICAS

“... com razão costuma dizer-se que o brasileiro não é preguiçoso, mas doente. Em vez de se lhe applicar penas correccionais, mais justo era offerecer-lhe a necatorina ou o Naphthol Beta”.⁴¹⁸

Os conhecimentos médicos tinham uma diversificada utilização na escola. Baseavam-se neles: a indicação dos alunos que teriam direito ou não ao Ensino

⁴¹⁵ “Educação Publica”. *Revista do Ensino*, BH, n. 47, p. 4-8, jul.1930.

⁴¹⁶ O Regulamento de 1927 proibia a utilização de ardósias para realização dos exercícios.

⁴¹⁷ “Pédagogiè Générale”. *Revista do Ensino*, BH, n. 49, p. 50, set.1930.

⁴¹⁸ ALVARENGA, Adherbal. “A missão do Mestre”. *Revista do Ensino*, BH, n. 42, p. 59, fev.1930.

Primário, e dos funcionários aptos a ingressarem no ensino e dos que deveriam ser afastados; a definição de como deveria ser feita a construção dos estabelecimentos de ensino; a organização das classes; a disposição dos sujeitos dentro da escola, entre outros.

A Medicina exercia um forte poder disciplinar na medida em que detinha o saber sobre os sujeitos, identificando, organizando, selecionando, hierarquizando e, em última instância, controlando-os. Os conhecimentos médicos eram utilizados com objetivo disciplinador e também podiam identificar os indivíduos indisciplinados e tratá-los.

Existem diferenças significativas entre as Reformas da década de vinte no tratamento dado à questão da Medicina escolar. Em 1925 a atenção médica a ser oferecida nas escolas era dada, na Capital, por um médico de higiene indicado pelo governo e, nos municípios, pelos delegados de higiene⁴¹⁹. O tratamento dentário deveria ser feito em clínicas públicas através do encaminhamento dos professores. Segundo o Regulamento, o governo poderia manter assistência dentária ou outras, conforme a necessidade, nas escolas ou ainda subvencionar profissionais - que também poderiam trabalhar nos estabelecimentos escolares - que prestassem serviços gratuitamente aos alunos pobres. O atendimento também poderia ser ambulante, atendendo assim às zonas rurais. O tratamento, porém, só seria gratuito aos alunos destituídos de recursos financeiros.

As Caixas Escolares eram também compreendidas como fazendo parte da assistência escolar, já que auxiliavam os alunos “*indigentes*” fornecendo medicamentos, roupas, merendas, entre outros objetos de uso pessoal. O serviço de assistência não parava por aí. O Regulamento determinava, ainda, a distribuição gratuita de escovas de dentes e óculos para os alunos pobres e necessitados, recomendando também carteiras e livros especiais, impressos em caracteres maiores, para os alunos com dificuldades visuais.

O combate ao fumo, à bebida e ao jogo indiciam que estas não apenas eram práticas comuns entre as crianças no período, tamanha a ênfase dada a estes ensinamentos, mas também representam, de forma aparente, o conjunto dos vícios a serem extirpados. A Medicina tinha um dever de restauração e proteção não somente da constituição física e mental dos indivíduos, mas também de seus atributos morais. Dessa

⁴¹⁹ O Regulamento não explicava quem eram esses delegados, como seriam escolhidos e qual deveria ser sua formação.

forma, muitos comportamentos tidos como impróprios ou indesejáveis eram tidos como danosos à saúde e, por outro lado, comportamentos considerados adequados, dentro do modelo esperado, eram associados à saúde. Nessa perspectiva, o ensino de Higiene e o de Urbanidade apareciam associados. No Programa do Ensino Primário de 1925, a discussão sobre a Higiene incluía tanto o perigo da poeira e dos mosquitos, quanto o perigo dos vícios, inserindo-se aí o jogo de cartas e o hábito pouco asseado de sair da mesa palitando os dentes. Em 1927, como inimigos da saúde, eram apresentados: a ignorância, a ociosidade e o vício; e para combatê-los: a instrução, o trabalho e a higiene.

A saúde era associada ao indivíduo trabalhador, disciplinado, responsável, cumpridor de seus deveres e obrigações. Higienizar era também disciplinar, era transformar os corpos em forças produtivas, maximizando suas potencialidades. A associação entre saúde e urbanidade deixava ver o quanto a preocupação com o aluno estava direcionada para formá-lo num estilo citadino de vida e num modelo capitalista de trabalho. O cuidado com a saúde do trabalhador estava diretamente relacionado à importância do seu trabalho produtivo.

A Medicina não se fazia presente na escola somente através dos consultórios, das inspeções ou dos deveres e conteúdos disseminados. Ela era utilizada de forma disciplinar, de forma menos perceptível, através da cor das paredes, do tamanho das carteiras, do planejamento dos espaços, da colocação de torneiras, filtros, toalhas, sabão, instalações sanitárias. Esses cuidados estavam sendo tomados na parte relativa ao prédio e mobiliário escolar, a partir de 1927. Essa ciência exerceu grande influência na organização do ambiente escolar, e seus preceitos higiênicos de cuidados corporais, asseio, postura física, iluminação, ventilação subsidiaram a organização e planejamento dos espaços físicos, dos materiais, e do mobiliário escolar. Constituíam-se em um poder que confrontava a importância da limpeza, da organização, com os hábitos grosseiros de vida dos alunos e educadores, visando modificá-los pelo exemplo, pelo modelo, pelas características inerentes ao edifício escolar.

As carteiras, por exemplo, reuniam todo um conjunto de saberes que permitiam que sua montagem, longe de ser aleatória, reunissem tecnologias que distribuam o corpo do aluno de tal forma que o máximo de suas habilidades fossem aproveitadas sem prejuízo de sua saúde ou de esforço. Daí a proibição, por Francisco Campos, da

utilização das ardósias na escola, provavelmente, pelos problemas posturais que causava. Os detalhes mínimos do formato e do tamanho das carteiras, tudo era muito mais detalhado no Regulamento por ele instituído.

Havia também uma preocupação com o sistema visual do aluno, mais incisiva em 1927, que na Reforma anterior. No Programa do Ensino Primário, Campos instruiu os professores a alertarem os seus alunos para alguns perigos relativos à visão, tais como ler nos bondes, automóveis ou outros veículos em movimento, olhar para o sol ou outras luzes muito fortes, ler quando estiver deitado e, até mesmo, espiar pelas frestas das fechaduras. Ainda com relação aos cuidados com a visão, chama a atenção o fato de a distância, o tamanho, a disposição e os materiais de que deveria ser feito o quadro-negro estarem especificados pelo Regulamento em 1927; assim como os livros escolares de leitura que, para evitar qualquer dificuldade visual, tinham a confecção detalhadamente tratada: espessura das folhas, cores e superfície das páginas, tinta a ser usada na impressão, formato, dimensões e distâncias entre as letras, bem como o comprimento das linhas.

Não somente o conteúdo das leituras importava, a própria constituição do impresso deveria ser planejada para facilitar a leitura, minimizando os esforços que poderiam sobrecarregar e prejudicar o sistema visual do aluno. Embora retirasse da legislação a possibilidade de confecção de um material didático diferenciado para os alunos com problemas visuais, com um tipo maior de impressão, continuava o papel do médico de interferir nos trabalhos escolares e, identificando os alunos com dificuldades auditivas e visuais, designar os lugares mais adequados para colocarem-nos na classe. Em 1927, determinava-se mais um motivo para a exclusão escolar: as crianças que apresentassem miopia progressiva deveriam ser afastadas da escola, comunicando-se aos pais ser incompatível a sua permanência nesse estabelecimento. Se boa parte dos alunos tidos como “*anormais*” eram impedidos de freqüentar a escola, aqueles que porventura ficassem, exigiam uma atenção redobrada:

*“Os escolares que a inspecção medica apure serem debeis, escrophulosos, retardados pedagogicos, ou que apresentarem vicios de refracção ou audição, ou deformações rachianas, deverão ser submettidos a inspecções frequentes, indicando o inspector medico o regime escolar a que devem ser sujeitos e prescrevendo a corecção dos defeitos requeridos”*⁴²⁰.

⁴²⁰ MINAS GERAIS, 1927, p.1173 (Regulamento do Ensino Primário).

O poder do médico não se limitava somente ao aspecto clínico dos casos atendidos na escola. Em função do conhecimento científico de que era portador, era-lhe conferido um papel de atuar e influenciar sobre os diversos aspectos da vida escolar, até mesmo orientando o professor sobre os meios educativos a utilizar. Se a contribuição médica era chamada a opinar em todos os setores da sociedade, seu olhar disciplinador permitia identificar a vadiagem, o vício, a indolência como doenças a serem tratadas e diagnosticadas, o mesmo acontecia no meio escolar: aquele sujeito ou comportamento que não se enquadrasse, não se submetesse às regras, não apresentasse as características esperadas deveria ser objeto de atenção médica, capaz de restituí-lo à normalidade. Uma das razões da indisciplina era identificada no suposto atraso mental dos alunos, causado por uma deficiência orgânica definitiva ou momentânea, como a desnutrição, por exemplo. O capítulo traduzido de um livro do pediatra Ad. Czerny sintetizava:

*“Pena é que crianças portadoras de deficiência intelectual não encontrem geralmente quem reconheça esse facto que o professor, promptamente, descobre á entrada na escola, tendo até então passado por indisciplinaveis, chegando ao extremo de ser inutil e reiteradamente espancadas.”*⁴²¹

A equivalência entre indisciplina e deficiências físicas e/ou mentais explicaria a importância do diagnóstico e tratamento médicos. Tendo a indisciplina uma causa de origem médica, caberia a essa ciência tratá-la com o auxílio da Psicologia.

No Primeiro Congresso de Instrução Primária realizado em Minas Gerais, a 11^a tese, tratando da Organização Geral do Ensino, enfatizava como tarefa médica a detecção de algum tipo de anomalia causadora da indisciplina do aluno:

*“Toda vez que um alumno se mostrar indisciplinado, elle deverá ser encaminhado ao medico escolar ou, em falta deste, ao medico de familia para verificar-se si o alumno soffre de algum defeito organico removivel que esteja dificultando o ensino.”*⁴²²

Eram os médicos conferencistas nos grupos escolares, professores da Escola Normal e colaboradores da *Revista do Ensino*. Ad. Czerny⁴²³, reiterando a função do médico enquanto educador, afirmava terem estes amplas oportunidades de observar graves erros pedagógicos, constituindo-se num dever inadiável a sua interferência,

⁴²¹ CZERNY, Ad. “O medico educador”. *Revista do Ensino*, BH, n. 23, p. 551, out.1927.

⁴²² “Organização Geral do Ensino – 11^a These”. *Revista do Ensino*, BH, n. 22, p. 480, ago-set.1927.

⁴²³ CZERNY, Ad. “O medico educador”. *Revista do Ensino*, BH, n. 23, p. 550-552, out.1927.

sugerindo meios capazes de evitá-los. O médico, então, não somente era considerado o único capaz de diagnosticar e tratar das moléstias do corpo, mas também se colocava como o mais capacitado para oferecer aos próprios educadores os meios educativos mais seguros e eficazes.

Uma das causas indicadoras das diversas moléstias apresentadas pelos escolares era a nutrição, tida como deficiente pelos educadores. Amélia de Castro Monteiro⁴²⁴ afirmava a importância da merenda escolar, atestando ser dever da escola melhorar as condições físicas das crianças, sendo auxiliada pela família, bem como pelas instituições públicas e particulares. Seriam condições indispensáveis para a saúde: ar puro, boa alimentação, asseio e sono regular. A boa alimentação seria essencial para a grandeza do país e para o vigor de seu povo. Apesar disso, a alimentação no Estado era pouco adequada, e a professora confirmava essa assertiva, fazendo uma relação de merendas usadas nas escolas, tais como: salame, conservas, lingüiça, carne de porco, amendoim, café com farinha, queijo curado, ovos cozidos, rapadura, pamonha, pé-de-moleque, frutas silvestres (maracujá, goiaba, pinhão, pequi, jatobá), côco, torresmo com farinha, entre outros.

Para a professora, a solução dos problemas alimentares viria com o auxílio às crianças sem recursos, ensinando-os como se alimentar bem. Para isso, dever-se-ia contar com o auxílio de entidades beneficentes, Associações de Mães de Família, bem como das Caixas Escolares. No ensino, os alimentos poderiam tornar-se objeto de estudo em classe, transmitindo-se assim conhecimentos úteis às crianças. Os alunos poderiam aprender a preparar certos alimentos como mingaus, geléias, sopas, compotas, batata assada, doce de leite, manteiga, etc., desenvolvendo a iniciativa, aprendendo a fazer compras, calcular preços, quantidades e a ler e formular receitas. A educação nutricional tanto poderia ser utilizada nas aulas de Matemática, Língua Pátria e outras, como para transmitir noções de boa alimentação e higiene.

É interessante que as deficiências nutricionais dos alunos fossem relacionadas apenas à falta de conhecimentos sobre como, o que e quando se alimentar e não à falta de recursos para aquisição de alimentos saudáveis. Um dos poucos artigos ilustrados da segunda fase da *Revista* trazia uma história para ser utilizada por professores, intitulada

⁴²⁴ MONTEIRO, Amélia de Castro. “Merenda na escola”, (aula dada na Escola de Aperfeiçoamento para o curso de inspetores escolares). *Revista do Ensino*, BH, n. 36, p. 71-72, ago.1929.

“*Historia das Vitaminas*”⁴²⁵ a respeito de um menino que, lendo sobre a história de outro garoto que tinha se tornado forte e saudável por fazer uso de uma alimentação saudável, comendo verduras e frutas, resolveu que também mudaria de hábitos alimentares, já que era o mais magrinho e franzino de sua turma. Novamente aqui chamamos a atenção para o fato de a deficiência alimentar dos alunos não ser vista como um problema social. Ao contrário, a boa alimentação dependeria exclusivamente do conhecimento de suas vantagens, para que fosse imediatamente adotada pela criança, ou seja, a deficiência ocorria por falta de informação do aluno.

O ensino de Higiene já era previsto no Regulamento das Escolas Normais de 1925. A higiene, fazendo parte dos cuidados com a saúde, era um dos aspectos essenciais a serem desenvolvidos pela escola, sendo um meio preventivo essencial que envolvia a formação de um corpo saudável, apto e forte para o trabalho. Dos cuidados com a higiene poderiam ser evitados esforços dispendiosos, posteriormente, no tratamento das doenças. A escola deixava uma função essencialmente intelectual e passava a abordar uma formação integral dos alunos, incluindo cuidados com sua formação intelectual, moral e física, não somente através de exercícios, mas com os aspectos mais gerais relativos à sua saúde.

Segundo Carvalho, há uma estreita relação entre o movimento educador e higienizador dos anos vinte, que objetivavam uma reestruturação dos serviços públicos e a modernização do país, aumentando a participação profissional e política dos brasileiros.

“No campo da saúde, firma-se, nos anos 20, a convicção de que medidas de política sanitária seriam ineficazes se não abrangessem a introjeção, nos sujeitos sociais, de hábitos higiênicos, por meio da educação. No movimento educacional da mesma década, a saúde é um dos pilares da grande campanha de regeneração nacional pela educação.” (Carvalho, 1997, p.283)

O que podemos constatar é que formar sujeitos disciplinados era formar sujeitos saudáveis, necessariamente, e a indisciplina, o erro, a loucura, o desvio eram anormalidades a serem tratadas. A prevenção de tais “doenças” deveria ser feita nas escolas, tendo estas, também, um papel de promotoras da saúde. A atenção médica na infância não somente teria uma função de correção “ortopédica” da delinquência, do vício, da indolência, da ignorância, formando braços fortes e mentes disciplinadas para

⁴²⁵ PIO, Julieta. “Historia das Vitaminas”. *Revista do Ensino*, BH, n. 50,51 e 52, p. 132-139, out-nov-dez.1930.

o trabalho, mas também evitaria despesas onerosas com relação ao tratamento correcional a ser empregado no futuro (prisões, hospícios, vagabundagem...), prevenindo estas trágicas situações.

Os Programas de ensino de Higiene na escola podem nos auxiliar a compreender de que forma pretendia-se inculcar novos conhecimentos e hábitos nas crianças. Em 1925, o Programa era bem reduzido, e permanecia mais ou menos o mesmo durante todos os anos do curso primário, constando de noções como: o perigo do beijo como transmissor de sífilis e tuberculose e o perigo de se levar à boca objetos como moedas, lápis; recomendação de não tossir ou bocejar com o rosto voltado para os outros; advertência quanto às doenças transmitidas por animais domésticos; cuidados com as feridas; importância das vacinas e do soro anti-oftálmico; formas de reanimar pessoas asfixiadas; tratamento de queimaduras, entre outros.

Francisco Campos, no Programa por ele elaborado, diversificava sensivelmente as noções de higiene a serem transmitidas, estabelecendo os objetivos a serem alcançados em cada ano do Ensino Primário:

“O ensino de hygiene no curso primário visará estes alvos: primeiro anno, mostrar directa e indirectamente aos alumnos quanto é util e agradável a saúde; no segundo, fazer com que elles se tornem amigos della; no terceiro, armal-os contra os inimigos da saude; no quarto, interessarem-se elles não só pela saude própria, mas também pela saude publica, da qual depende aquella.”⁴²⁶

O Programa, bastante pormenorizado e com objetivos e características diferenciadas em cada ano do curso primário, introduzia também sugestões bem práticas que poderiam e deveriam ser usadas pelos professores como ilustrações da matéria. No primeiro ano eram dadas as seguintes recomendações:

- Pedir a um aluno que tivesse adoecido para contar a todos, na escola, como foram sofridos os dias em que passou em casa doente, sofrendo dores e suportando o gosto ruim dos remédios, e o quanto era bom estar sadio e poder freqüentar a escola;
- Discutir sobre a importância dos médicos, quem eram e quantos existiam na cidade, assim como as farmácias e os recursos de que dispunham;

⁴²⁶ MINAS GERAIS, 1927, p. 1698 (Programa do Ensino Primário).

- Impedir o acesso à escola dos alunos que chegassem sujos. Estes deveriam ser levados pelo porteiro até as suas famílias, devendo-se colocar em cada sala de aula a seguinte placa “*A escola só recebe alumnos limpos*”;
- Promover uma premiação de asseio no final do ano, oferecendo um estojo com sabonete, pente, tesourinha, dentifrício e escova para aqueles que apresentassem, ao longo do ano, as atitudes higiênicas esperadas. O prêmio deveria ser dado exclusivamente para os alunos asseados. Alunos que apresentassem alguns comportamentos, tidos como mais graves, estavam terminantemente proibidos de receberem a referida premiação: “*Desse prêmio ficarão excluidos os alumnos que tiverem habito de fumar, chupar os dedos, roer as unhas, coçar a cabeça, esgravatar o nariz, cuspir no chão ou cousas semelhantes*”⁴²⁷;
- Demonstrar o quanto era triste ficar hospitalizado na Casa da Misericórdia, Santa Casa ou Casa de Caridade; aliás esses hospitais não deveriam sequer ser visitados pelos alunos.

A falta de higiene não somente era associada à falta de saúde, mas também à pobreza. No Programa, afirmava-se que os alunos pobres poderiam se esforçar tanto quanto os ricos para ganhar o prêmio de asseio, devendo-se considerar que seu esforço para atingir essa meta seria maior.

Algumas frases eram sugeridas para ser desenvolvidas pelo professor em histórias que despertassem o interesse do aluno e transmitissem informações bastante interessantes sobre a forma como era feito o ensino de higiene na escola; por isso, decidimos transcrevê-la aqui:

“I

-A cabeça do menino está lavada e limpa. Não precisa de coçal-a Quanto é útil o asseio!

-Não soffre dor de dente, porque tem os dentes bem tratados. É de dar graças a Deus!

-Foi á procissão com as botinas sem apertar e voltou contente.

-Tomou um banho e saiu do chuveiro mais leve e bem disposto.

-Depois de um bom jantar, foi conversar com os amigos. Fez-se a digestão facilmente.

-Dormiu bem, accordou cedo, levantou-se logo, tomou café com biscoitos, e agora está satisfeito.

⁴²⁷ MINAS GERAIS, 1927, p. 1701 (Programa do Ensino Primário).

-Usa sempre lenço e não precisa de levar ao nariz nem a mão e nem a manga, o que seria muito feio.

-Dorme em quarto arejado, e, quando accorda, sente-se forte.

-Não fuma, e por isso tem a bocca limpa, nem precisa de estar cuspendo.

II

-Deu uma cabeçada. Oh! que dôr! Antes tal não houvesse succedido.

-Comeu demais. Teve indigestão, tomou purgante. Foi um horror!

-Levou uma queda e feriu a mão. Chorou de dôr. Todos em casa ficaram afflictos.

-Estava com as unhas grandes e sujas. Encontrou com o padrinho, escondeu-se e sahiu logo envergonhado.

-Foi partir nozes com os dentes, e quebrou um delles. Que grande prejuízo!

-Poz o nickel na bocca e o enguliu. Correu para casa assustado e passou dias num grande incommodo.

-Tanto varreu a casa, que acabou tossindo a não mais poder.

-Ficou com a bocca aberta e entrou-lhe um mosquito. Que cousa desagradavel!

-Comeu depressa e engasgou. Era capaz de ter morrido.

*-Não quis vaccinar-se e apanhou variola. Sarou, mas transformou-se num menino muito feio.*⁴²⁸

É interessante observar os argumentos que eram utilizados para os cuidados e manutenção da saúde: não ficar feio, não sentir vergonha diante do padrinho, não precisar coçar a cabeça, entre outros. O que constatamos é que a lógica de tais argumentos era uma tentativa de aproximação com o que as crianças dariam conta de compreender.

No segundo ano do curso primário, os alunos eram convidados a fazer, solenemente, uma declaração junto à professora de que se tornariam amigos da saúde. O conhecimento da importância das instalações sanitárias era um dos assuntos a ser abordado, em que se considerava a “*sanitaria ou latrina*” como sendo uma criada da saúde, ainda mais importante que o chuveiro. A preocupação com os aspectos higiênicos que envolviam o banheiro deixava espaço também para uma discussão que envolvia não somente os aspectos relacionados à saúde física do aluno, mas também a sua formação moral. Os banheiros deveriam ser compreendidos como um espaço necessário à saúde e não como uma válvula de escape da vigilância ininterrupta, devendo o comportamento nesse espaço também ser alvo de recomendações e ameaças: “*São mosquitos os alumnos escrevedores de tolices nas paredes das sanitarias. Si um*

⁴²⁸ MINAS GERAIS, 1927, p. 1698 - 1700 (Programa do Ensino Primário).

de vocês fizer isso, deixará de ser amigo da saúde para ficar sendo mosquito. Será possível que tal aconteça? Não acredito”⁴²⁹.

A necessidade de dormir em quartos com janelas abertas e bem arejados era um dos assuntos a ser discutido em classe, e identificados os alunos que não o fizessem, um bilhete deveria ser enviado pela professora às mães com o seguinte recado: *“Peço licença para lembrar-lhe que seu filho precisa de dormir em quarto arejado, condição necessária à saúde delle*”⁴³⁰. Quartos com janelas, vidraças ou venezianas, como estava disposto no Programa, nem sempre eram a realidade das crianças que freqüentavam a escola. Apesar da realidade pouco condizente com as normas escolares, tudo levava a entender que a não utilização das recomendações se devia unicamente ao seu desconhecimento. Bastava a escola alertar, e os pais providenciariam sapatos confortáveis ou quartos arejados para as crianças!

Outros assuntos tratados nesse grau de ensino eram: a importância do banho, do sabão, da limpeza das roupas, dos dentes e a necessidade de se evitar o contato com animais como os cães, e o de identificar o cigarro como um inimigo da saúde. Era uma verdadeira guerra em favor da higiene, mas, antes de tudo, era uma guerra santa. Os males causados à saúde eram identificados com pecados que necessitavam de reconhecimento e reconciliação: *“Este menino, por exemplo, bebeu licor ou cerveja, peccado mortal contra a saúde, arrependimento sincero. Aquele apagou com a mão o escripto no quadro negro, peccado venial, está arrependido.*”⁴³¹

No terceiro ano primário, o ensino de Higiene era ainda mais associado ao ensino da moralidade, sendo o asseio do corpo correspondido à limpeza dos pensamentos. Uma das formas de provocar o tema era pedindo aos alunos que fizessem a seguinte reflexão: *“Poderei contar á mamãe ou ao papae isso, em que estou pensando?”, dirá a si mesmo o menino. Si sua vergonha responder não, ella estará de accordo com a consciencia. Fuja do mal e dê graças a Deus. O seu anjo da guarda terá ficado contente*”⁴³². De acordo com Foucault (1990, p. 230) não se tratava de afastar a sexualidade da consciência do indivíduo, as confissões, os exames de consciência, pelo contrário, deveriam fazer com que o sexo se tornasse discurso e, então, pudesse ser vigiado e controlado.

⁴²⁹ Ibidem. p. 1704.

⁴³⁰ Ibidem. p. 1704.

⁴³¹ Ibidem. p. 1705.

O ensino de Higiene nesse período estava associado ao valor do trabalho, bem como ao repúdio ao ócio, considerado desencadeador de todos os vícios. Nesta ótica, a bebida, o jogo e o cigarro levariam à doença, à loucura e à miséria; pedia-se aos alunos que fizessem um juramento solene de não tomarem bebidas alcoólicas. Um inimigo a ser combatido era o curandeirismo, cuja prática era referendada pela ignorância, outra a ser destruída. Dispensar os cuidados médicos e entregar-se às práticas curandeiristas equivalia a “*entregar o automóvel à direcção da cozinheira*”, salientando-se sua falta de conhecimento para lidar com o corpo humano e com as doenças.

Não somente no ensino de Higiene, mas também a Instrução Moral era um mote para se reforçar, entre os alunos, seus deveres higiênicos:

- 1- *“Manter o asseio do corpo e do vestuario.*
- 2- *Cuidar dos dentes, olhos e ouvidos.*
- 3- *Ter as unhas e os cabellos limpos e tratados.*
- 4- *Conservar as mãos asseadas e não leval-as á bocca.*
- 5- *Usar lenço e ter seu copo para beber agua.*
- 6- *Tomar as refeições de vagar e em horas determinadas.*
- 7- *Dormir em quarto arejado e respirar pelo nariz.*
- 8- *Fazer diariamente exercicios de gymnastica.*
- 9- *Prevenir-se contra a variola e outras molestias.*
- 10- *Não jogar, não fumar, não beber.”*⁴³³

Tais deveres eram encabeçados pelos seguintes dizeres: “*Toda despesa com a hygiene é uma economia*”⁴³⁴. Economia, trabalho, salário, higiene estavam enlaçados num objetivo de formar o aluno disciplinado que perpassava todas as matérias do curso primário. Ainda na Instrução Cívica, recomendava-se aos professores que não permitissem ao alunos beijarem a Bandeira Nacional, por motivos de higiene.

No discurso de inauguração do serviço de Higiene Escolar no Grupo de Oliveira⁴³⁵ enfatizava-se que era na infância que o indivíduo deveria adquirir hábitos de higiene, já que se tornava muito mais difícil educar o adulto, sobretudo quando analfabeto.

A *Revista do Ensino* apresentava diversas aulas-modelo de Higiene, algumas delas assinadas por L.M., podendo ser de autoria do Dr. Lucas Machado mas, infelizmente não nos foi possível confirmar essa suspeita. Assim como nos outros

⁴³² Ibidem. p. 1709.

⁴³³ Ibidem. p. 1719.

⁴³⁴ Ibidem. p. 1719.

⁴³⁵ “Hygiene Escolar”. *Revista do Ensino*, BH, n. 20, p. 443-444, abr.1927.

artigos relacionados à higiene, as aulas tinham por característica primordial a culpabilização das vítimas pelo seu estado doentio: não tomaram água filtrada, andaram descalças, não lavaram as mãos com sabão, não lavaram bem as frutas e legumes e comeram carnes mal cozidas, estavam mal alimentadas, dormiram pouco e permaneciam em lugares abafados. Os determinantes sociais e econômicos eram excluídos dos motivos que tivessem provocado tais situações e o indivíduo tornava-se o único responsável pela manutenção de sua saúde.

Em 1925, a *Revista* publicou um método que seria utilizado nas escolas americanas objetivando ensinar regras práticas de saúde: os alunos embarcariam imaginariamente numa “*viagem da saúde*”: o “*vapor da saúde*” deveria ser confeccionado em cartolina e pregado na classe e, à medida que os alunos descumprissem as regras, seriam “*atirados ao mar*” - ou seja, seu nome seria retirado da embarcação. No fim do prazo, os alunos que chegassem ao final da viagem, à “*terra da saúde*”, deveriam ser recebidos como verdadeiros heróis, fazendo-se uma festa para eles. As regras sugeridas para a viagem e *que deveriam ser formuladas pelas próprias crianças (!)* eram as seguintes:

- 1º *Beba ao menos seis copos d'água por dia.*
- 2º *Coma bastante fructas e vegetais.*
- 3º *Não coma cousa alguma entre as refeições.*
- 4º *Escove os dentes duas vezes ao dia pela manhã e á noite.*
- 5º *Lave o rosto, as mãos, os braços, o pescoço e os ouvidos, todas as manhãs.*
- 6º *Tome mais de um banho por semana.*
- 7º *Durma pelo menos 9 horas cada noite, em aposento com janella aberta.*
- 8º *Escove e penteie os cabellos diariamente.*
- 9º *Limpe as unhas todos os dias.*
- 10º *Brinque ao ar livre pelo menos uma hora cada dia.*”⁴³⁶

A aula de Higiene “*Como evitar a tuberculose*”⁴³⁷ colocava-se como um pretexto para outros ensinamentos sobre higiene nem sempre relacionados à doença e, mais uma vez, a partir das gravuras ilustrativas, percebemos que a imagem das condições de vida dos alunos podiam não corresponder à realidade para boa parte deles.

⁴³⁶ “Meios praticos de apprender regras de saude”. *Revista do Ensino*, BH, n. 4, p. 106, jun.1925.

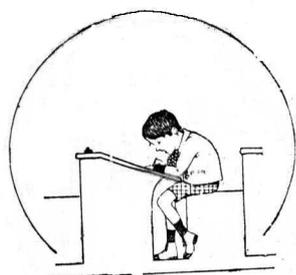
⁴³⁷ L.M. “Aula de Hygiene – Como evitar a tuberculose – Conselhos e noções que os alumnos devem saber”. *Revista do ensino*, BH, n. 15, p. 218-219, jun.1926.



NÃO DORMIR NUNCA COM JANELLA TRANCADA.



TEL-A SEMPRE ABERTA.



NUNCA TOMAR POSIÇÃO DEFEITUOSA NA CARTEIRA.



NÃO LEVAR VIDA SEDENTÁRIA...



... MAS TANTO QUANTO POSSIVEL AO AR LIVRE.

FIGURA 8 : Como evitar a tuberculose

FONTE: L.M. "Aula de Hygiene – Como evitar a tuberculose – Conselhos e noções que os alumnos devem saber", *Revista do Ensino*, BH, n. 15, p. 218-219, jun.1926.

A partir das imagens ilustrativas do texto "*Modo pratico e facil de ensinar hygiene*", abaixo colocadas, observamos a face atemorizante da doença apresentada e o perigo do contato com os doentes.



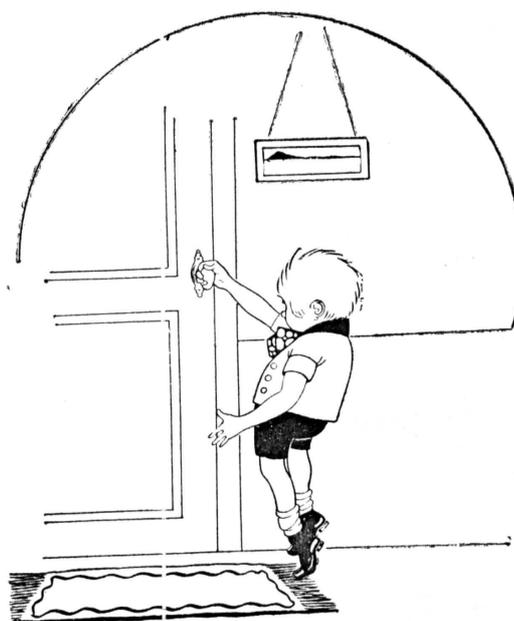
EM CASA TOSSE, LEVANDO A MÃO À BOCCA,
QUE FICA SEMEADA DE MICROBIOS.



NA RUA UM AMIGO SADIO DÁ-LHE A MÃO, QUE
FICA TAMBÉM CONTAMINADA.



ABRINDO A PORTA, DEIXA A MAÇANETA CHEIA DE MICROBIOS...



... QUE PASAM PARA A MÃO DO FETIZ INCAUTO.

FIGURA 9: A transmissão de doenças

FONTE: L.M . "Modo pratico e facil de ensinar hygiene – O sabão – Sua utilidade – Noções de asseio",
Revista do Ensino, BH, n.14, p. 162-164, mai.26.

O Jeca-Tatu colocava-se como uma imagem que evidenciava todos os comportamentos a ser combatidos como a preguiça, o fumo e a bebida, devendo ser uma história presente nas escolas primárias. Tais características eram causa da apatia e descuido daquele personagem. As imagens abaixo, relativas a uma aula de Higiene, mostram a associação entre a aparência corporal, vestuário, cabelos penteados e saúde.



FIGURA 10: A criança sem verminose e a com verminose.

FONTE: L.M. "Aula de Hygiene", *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p. 307-308, jul-ago.1926.

Numa estória intitulada "*Jeca Tatuzinho*"⁴³⁸ direcionada aos alunos de 3^o e 4^o anos do curso primário, explicava-se que, após um médico descobrir a causa dos problemas do Jeca, o "amarelão", ele foi medicado e comprou sapatos para não andar mais descalço. Jeca, depois disso, passou a trabalhar, ficou rico e ainda ajudava no saneamento do país. Subjacente a isso, constatamos uma promessa de transformação individual e social que se efetivaria a partir da observância da higiene e de cuidados com a saúde. A boa alimentação, o asseio corporal, o sono e os exercícios físicos seriam

⁴³⁸ MACHADO, Mariana M., CORREA, Maria do Céu e PÁDUA, Maria Suzel. "Curso de Metodologia de Língua Pátria – Jeca Tatuzinho". *Revista do Ensino*, BH, n. 50, 51 e 52, p. 14-16, out-nov-dez.1930.

responsáveis pela incorporação de hábitos associados à moralidade, ao dever, ao trabalho, à civilidade, enfim, responsáveis pela formação de um sujeito não apenas sadio, belo e forte, mas também disciplinado.

Finalmente, há que se lembrar que o ensino de Biologia foi introduzido por Campos no curso de Aplicação do Ensino Normal, sendo ministrado junto com a Higiene, e assim justificada pelo Secretário:

“O estudo da biologia humana e da hygiene não podia deixar de integrar-se, como disciplina autonoma, no curso destinado a formação do professorado primario. A influência dos pontos de vista biológicos sobre a educação, a necessidade do conhecimento das forças que actuam no crescimento physico e mental das creanças, dos factores organicos que determinam as suas reacções e o seu comportamento physico e intellectual, enfim, todos os problemas da educação se acham tão intimamente ligados ao estudo do organismo humano e das suas reacções, que o ensino de biologia humana não podia deixar de constituir uma parte das mais importantes do curso normal graduado.”⁴³⁹

Também eram oferecidas algumas noções de puericultura com objetivos práticos de atuação do professor. O Programa de Biologia, embora não fosse muito extenso, denotava uma preocupação com a formação integral do aluno, incluindo-se a necessidade de conhecê-lo também do ponto de vista biológico.

8.4 - EDUCAÇÃO FÍSICA – Para fazer a raça forte e enérgica

“As crianças que se dedicarem aos jogos escolares terão superioridade, quer physica, quer moral, sobre os companheiros que tenham desprezado essa disciplina”⁴⁴⁰

A urbanização e a industrialização exigiam a formação de um novo homem: que dominasse as regras de civilidade, os hábitos de higiene, o controle de si próprio, de seu tempo e do espaço ocupado. A própria ciência iria contribuir na construção de um novo sujeito, ao buscar compreender melhor seu funcionamento, suas necessidades e também como dominá-lo. A disciplina se exerceria justamente com o controle do corpo:

⁴³⁹ MINAS GERAIS, 1928, p. 75 (Exposição de motivos do Regulamento do Ensino Normal).

⁴⁴⁰ “Educação physica: ao lado da saude moral deve existir a saude physica – e essa só se consegue pela gymnastica bem orientada”. *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p. 274, jul-ago.1926.

“O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.” (Foucault, 1987, p.127)

A educação não poderia descuidar da formação física dos alunos. À escola era dado o papel de preparar cidadãos sadios e robustos fisicamente, aptos para o trabalho e que viessem a engrandecer a nação. Embora a Educação Física não fosse exatamente uma prática médica, sua inserção no espaço escolar tinha por objetivo alcançar a saúde física e mental dos alunos.

A saúde física estava estreitamente associada ao trabalho produtivo: o corpo deveria ter sua capacidade aprimorada, exercitada, ter ampliado o seu potencial, a sua energia no direcionamento de uma atividade útil. A saúde mental, entendida aqui como a capacidade de ter domínio sobre si mesmo, auto-controle, coragem e resistência, poderia ter também sua capacidade aumentada a partir dos exercícios físicos.

No artigo do Regulamento do Ensino Primário de 1924, a Educação Física era pouco tratada e era compreendida como um meio de promoção da saúde dos alunos, além de ser obrigatória. Seus objetivos no Ensino Primário eram:

“Nos dois primeiros annos, os exercicios physicos visam habituar o alumno á attitude correcta, desenvolver seu instincto de imitação e de imaginação e formar habitos de sociabilidade e de cortezia. Nos dois ultimos annos, além de estimular os habitos mencionados, fómam habitos de destreza, de vigilancia, de julgamento e de outras qualidades moraes, indispensaveis na pratica da vida.”⁴⁴¹

No Ensino Normal também era obrigatória a prática da Educação Física, buscando não somente formar hábitos sadios entre os futuros professores, mas também prepará-los para ministrarem o ensino de ginástica para seus alunos.

A partir da Reforma de 1927, a Educação Física se fortaleceria com a criação da Inspeção da Educação Física, composta por um diretor e auxiliares, selecionados dentre os que tivessem habilitação específica para este trabalho. Dentre as atividades a serem desenvolvidas pela Inspeção estavam: a organização de Programas e horários relacionados aos jogos, ginástica e exercícios segundo as condições locais e climáticas, e o desenvolvimento e idade dos alunos; a organização e elaboração de jogos e

exercícios a ser realizados quando das excursões escolares; o incentivo ao escoteirismo e à organização de “*classes especiais de educação physica para as creanças mal constituídas, debeis organicos, defectivos mentaes e portadores de defeitos ortophedicos*”⁴⁴².

Se em 1924 todos os alunos eram obrigados a praticar a Educação Física, em 1927 passaram a ser excluídos alguns, e eram feitas reservas a outros. Segundo o Programa do Ensino Primário, o médico deveria instruir o professor sobre os alunos que não deveriam praticar a ginástica ou que a fariam com instruções especiais. Neste último caso estariam incluídas as crianças que apresentassem determinados desvios da coluna vertebral, os débeis que se cansassem facilmente, os que sofressem de moléstias do coração e pulmões ou com determinadas varizes. O médico escolar também deveria recomendar o horário, a duração e a natureza dos exercícios a serem realizados.

O Regulamento de 1924 já recomendava a prática de exercícios físicos em espaços abertos, sendo as atividades ao ar livre sempre reconhecidas como mais benéficas para os alunos. Tais atividades dariam à criança possibilidade de expansão, de exercitar-se livremente, dando-lhes mais disposição, robustez e saúde. As excursões, embora tivessem sempre um caráter instrutivo, eram também recomendadas como uma possibilidade de exercitar os alunos, já que as crianças normais teriam necessidade de se movimentarem, pois “... *a escola de quatro paredes é uma especie de prisão, que irrita, coage, falsifica, enferma e amargura a alma das crianças...*”⁴⁴³

O enfraquecimento físico poderia provocar um enfraquecimento moral, de acordo com Campos. Por isso, a importância da realização das atividades físicas nas escolas. Quanto aos objetivos, eram os mesmos da Reforma de 1925⁴⁴⁴. O Programa do Ensino definia pormenorizadamente a forma de realização da Educação Física. Esta deveria ser *continuada* (sem interrupções), *alternada*, *graduada* (aumentando-se as dificuldades), *atraente*, *disciplinada* (dada com energia) e *adaptada* aos meios materiais disponíveis na escola, diferenciando os exercícios praticados pelas meninas, daqueles praticados pelos meninos. Seriam utilizados exercícios naturais (correr, saltar, arremessar, atacar e defender), respiratórios, ginástica sueca, jogos ginásticos e ginástica

⁴⁴¹ MINAS GERAIS, 1925, p. 24 (Programa do Ensino Primário).

⁴⁴² MINAS GERAIS, 1927, p. 1170 (Regulamento do Ensino Primário).

⁴⁴³ “Como se faz uma excursão”. *Revista do Ensino*, BH, n. 30, p. 30, fev.1929.

⁴⁴⁴ A única mudança no texto de 1927 refere-se a, onde se lia “*nos dois últimos anos*” do curso primário, foi substituído por “*nos demais anos*”.

rítmica. Os esportes violentos, no entanto, não eram recomendados por favorecerem o surgimento de graves defeitos físicos, os quais não eram explicitados. Na seleção dos professores de Educação Física, deveriam ser exigidos, além de outros requisitos, que eles tivessem boa saúde, energia, agilidade, destreza, presença de espírito e bom humor.

*“Educação Physica: a gymnastica torna o corpo sadio, bello e forte, suggerindo ao espirito força de vontade, energia, coragem, decisão, alegria e cordialidade”*⁴⁴⁵ o título deste texto já nos indica o valor disciplinar do exercício físico. Melhorando as condições físicas da geração mais nova, a Educação Física faria com que as crianças, no futuro, exercessem com vantagem os esforços e energias que os trabalhos “mais sérios” iriam exigindo.

Durante a primeira fase da *Revista*, principalmente, eram sugeridos muitos jogos competitivos para serem utilizados nas aulas de Educação Física e nos recreios escolares, trazendo o desenho de como seria realizado, com um modelo bem prático a ser utilizado pelo professor. O que observamos é que embora muito se falasse sobre a liberdade e espontaneidade dos alunos, isso não se concretizava na Educação Física escolar, pois os Programas tornavam obrigatória a prática de exercícios sistemáticos e repetitivos. Num dos artigos, recomendava-se ao professor que, iniciado o jogo, permitisse gritos de entusiasmo naturais tanto entre os jogadores quanto com relação ao assistentes *“...tudo, porém, sob o dominio immediato do apito commandante”*⁴⁴⁶. Por intermédio do apito, deveria se exigir uma *“disciplina perfeita”*.

Fabio Lourival, comentando os festejos realizados pelo Centenário de criação da escola primária no Brasil, ocorridos na Capital mineira, tecia elogios afirmando que a festa havia contribuído para reavivar o otimismo na raça e no país. Enfatizava a importância da cultura física até mesmo sobre a cultura do espírito, já que antes de tudo somos animais: *“E só um paiz em que os homens forem como animaes fortes, poderá brilhar, poderá vencer, poderá dominar.”* Apesar desse discurso, ele criticava o ensino da Educação Física, dado por militares e utilizando armas⁴⁴⁷. Tal ensino tornaria as crianças rígidas, autômatas, sem espontaneidade. Além disso, o ensino deveria estar

⁴⁴⁵ “Educação Physica: a gymnastica torna o corpo sadio, bello e forte, suggerindo ao espirito força de vontade, energia, coragem, decisão, alegria e cordialidade”. *Revista do Ensino*, BH, n. 19, p. 387-389, dez.1926.

⁴⁴⁶ “Technica sobre Educação Physica”. *Revista do Ensino*, BH, n.7, p. 186, set.1925.

⁴⁴⁷ O Regulamento do Ensino nas Escolas Normais de 1924 previa um instrutor militar que instruisse aos alunos do sexo masculino.

voltado para servir a paz e não para fazer guerra. Para ele, era um erro militarizar o ensino e os escoteiros:

*“A gymnastica militar, que está causando entusiasmo no Brasil, deve ser condemnada nos institutos de ensino. Entregar-se a juventude ao manejo das armas não é um methodo natural de educação: é uma cultura artificial. Devemos conceder á planta humana o ar, o sol e a liberdade de que precisa para desenvolver-se normalmente, jamais a confiando a mãos de militares. Se todo o mundo sabe que o camponez é o melhor soldado, para que ter pressa? Esperemos que os moços chegem á idade propria para o exercito, e ponhamos depois a espingarda em suas mãos. Deixemos que outros, não os militares, se encarreguem de velar pelo crescimento perfeito das gerações novas. O ideal da educação physica, do ponto de vista civil, é que se restabeleça o equilibrio entre o trabalho intellectual e o exercicio dos musculos. Devemos preferir a gymnastica natural – a corda, o salto, as marchas e tudo que possa dar graça e força ao homem.”*⁴⁴⁸

Assim como eram necessários soldados fortes, continuava Lourival, também o eram cidadãos bons, moral e fisicamente perfeitos, e os instrumentos de sua formação não deveriam ser a espada - que faria mais mal e menos bem - mas “*a penna, o buril, a escada, o arado, o malho*”, os quais os alunos deveriam aprender a manejar. Estes sim, segundo Fábio Lourival, eram fontes de riqueza, abundância e felicidade. Outra crítica ao ensino militarizado consistia na incapacidade de formar homens de iniciativa, mas somente homens obedientes, à espera de um comando superior.

“*As vantagens da educação physica no desenvolvimento moral das crianças*”⁴⁴⁹ é o título de um dos artigos publicados na *Revista*, no qual a autora fazia uma revisão histórica de povos que valorizavam a cultura física, como os egípcios, os chineses e, em especial, os gregos. Afirmava-se que desenvolvimento físico e espiritual estavam atrelados sendo essenciais durante a infância. A criança teria como primeira necessidade a atividade física, repetindo o aforismo “*Mens sana in corpore sano*”, tantas vezes lembrado na *Revista*, confirmando a associação entre espírito e corpo. A importância dos exercícios físicos era considerada ainda maior, principalmente naquele momento, em que as influências sociais teriam perdido sua importância, e o valor do homem seria dado por si mesmo. A Educação Física, nessa sociedade, seria condição indispensável para homens e mulheres fortalecerem a confiança em si próprios.

⁴⁴⁸ LOURIVAL, Fábio. “Pela renovação de Minas: A festa de 15 de outubro”. *Revista do Ensino*, BH, n. 24, p. 566, nov.1927.

⁴⁴⁹ MENDONÇA, Victoria Carneiro de. “As vantagens da educação physica no desenvolvimento moral das crianças” (Conferência realizada na Escola Normal de Paracatu, pela professora do estabelecimento). *Revista do Ensino*, BH, n. 40, p. 69-71, dez.1929.

Educação Física para as alunas – A Ginástica Rítmica

Quanto à prática de exercícios físicos, havia uma nítida diferenciação entre os que deveriam ser destinados às crianças do sexo feminino ou masculino. No artigo “*A gymnastica rythmica, na opinião de uma especialista: a gymnastica rythmica educa os sentidos, habituando-os á harmonia, á nobreza, á elegancia e á mais alta espiritualidade*”⁴⁵⁰, a ginástica rítmica era direcionada para a formação moral e a beleza corporal das mulheres, e os esportes eram tidos como inadequados porque as “*enfeiariam*”. Esta, no entanto, não parecia ser uma norma seguida em Minas Gerais: algumas fotografias publicadas pela *Revista* mostravam alunas da Escola Normal que praticavam esportes:

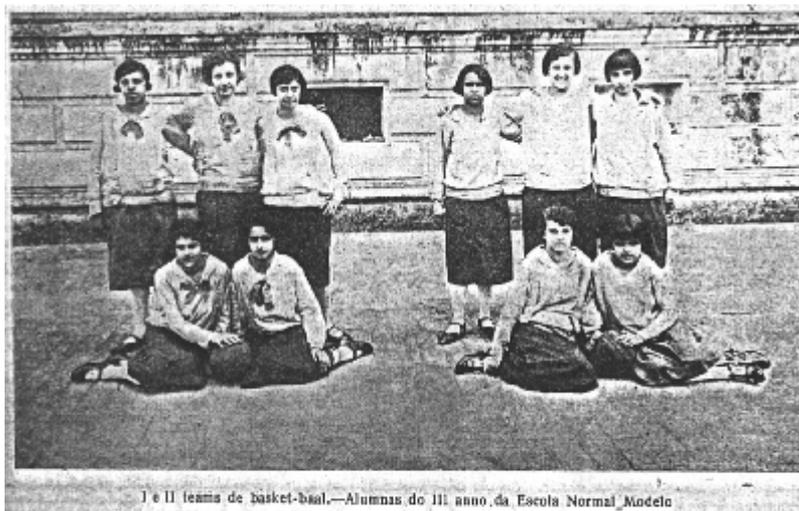


FIGURA 11: “I e II teams de basket-baal. – Alumnas do III anno da Escola Normal Modelo.
FONTE: *Revista do Ensino*, BH, n.8, p. 211, out.1925.

A ginástica rítmica, eleita como ideal para a mulher, teria não somente o efeito de melhorar-lhes a capacidade física, mas também um fator de regeneração física da

⁴⁵⁰ “A gymnastica rythmica, na opinião de uma especialista: a gymnastica rythmica educa os sentidos, habituando-os á harmonia, á nobreza, á elegancia e á mais alta espiritualidade” (Entrevista dada por Mlle. Elza Pfluger para “O Jornal” no Rio de Janeiro). *Revista do Ensino*, BH, n. 20, p. 432-433, abr.1927.

espécie: “São as mulheres fortes que fazem uma raça forte; são as mulheres bellas que garantem a beleza de uma raça forte.”⁴⁵¹

Num artigo traduzido⁴⁵² defendia-se que as professoras tivessem o cuidado de escolher, para as meninas, jogos e movimentos que, mais adaptados ao sexo feminino, exercitassem a graça e a agilidade, e não exercícios que exigissem força.

Segundo Maria da Glória Carvalho, a Educação Física deveria ser a mesma para meninos e meninas até a idade de 11 ou 12 anos; a partir de então, era preciso realizar mudanças na educação destinada às meninas, cujo corpo estava destinado à maternidade. Os melhores exercícios para desenvolver-lhes a beleza física seriam: o salto de corda, a peteca, o caminhar moderado, o tênis, a dança, a natação e a esgrima – embora ela também afirmasse que as mulheres haviam sido feitas para serem mães, não para lutar:

*“Enquanto que o homem, passando de menino a rapaz, levado pelo instinto, salta, pula, excede-se numa canceira muscular exaggerada, a mulher, é toda, ao contrario, calma e retrahimento. É quando sua educação física deve ser exclusivamente higienica, porque todo esforço physico resulta fatigante e, portanto, prejudicial.”*⁴⁵³

Embora houvesse consenso sobre a importância da Educação Física na educação escolar seja como forma de melhoria do condicionamento físico, seja como formadora do caráter e fortalecedora da moral, encontramos divergências sobre como ela deveria ser realizada, não somente com relação aos esportes para as meninas, mas também quanto à sua militarização, entre os meninos, então vejamos.

Educação Física para os alunos – O Escoteirismo

No Congresso de Instrução Primária de 1927 uma das teses discutidas era se o escoteirismo deveria ser utilizado na escola como meio de educação moral e física. As conclusões apresentadas e aprovadas foram de que a prática do escoteirismo auxiliaria

⁴⁵¹ “Pela beleza da raça: numeros de gymnastica rythmica praticada por almunas dos nossos grupos escolares”. *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p. 318-319, jul-ago.1926.

⁴⁵² “A nova organização pedagógica – Methodo geral do ensino primário” (Tradução de dois capítulos do livro de A Lomont sobre o ensino francês). *Revista do Ensino*, BH, n. 26, p. 28-45, out.1928.

⁴⁵³ CARVALHO, Maria da Glória. “A educação physica” (Conferência realizada na Escola Normal de Juiz de Fora). *Revista do Ensino*, BH, n. 34, p. 25, jun.1929.

na educação moral e física e também na educação para o civismo. Entretanto, sua frequência não deveria ser obrigatória, devendo ser organizado fora dos dias de funcionamento escolar e ministrado por escoteiros instrutores de acordo com as instruções da Inspetoria de Educação Física. Todas as recomendações foram fielmente seguidas no Regulamento, sendo o escoteirismo uma das instituições complementares à escola e de caráter facultativo.

Na Reforma de 1925 não apareciam instruções relacionadas ao escoteirismo. No ano seguinte, a *Revista* publicava um artigo em que tratava da organização e fins do escotismo, dos deveres e vantagens para os escoteiros e indicava como se formavam as agremiações, consideradas “*uma bella obra social e civica*”. O escotismo era visto como uma alternativa para retirar da indolência os jovens que, morando na cidade, habituavam-se “*ao conforto macio, ao desregramento das grandes metropoles*”. O convívio junto à natureza faria bem ao corpo através dos exercícios físicos, do ar puro, da distância do álcool e do fumo, mas também desenvolveria no jovem o entusiasmo, a consciência dos seus deveres e a energia para realizá-los, tornando-o feliz, honesto e alegre.

As agremiações, compostas de meninos entre 10 e 17 anos, deveriam possuir um instrutor com idade acima de 19 anos. O instrutor, responsável pela direção, instrução e disciplina da tropa, deveria possuir diversas qualidades: ser bom, honesto, jovial e amigo dos comandados e interessar-se por educação, comportando-se como um irmão mais velho. Deveria haver também uma hierarquia entre os outros membros: escoteiros noviços, de 2ª classe, de 1ª classe, condutores, graduados e escoteiros da Pátria. Haveria ainda a eleição de um Presidente, um Conselho Superior, além do instrutor e da tropa.

Com uma forte inspiração militar - Baden Powell, seu criador, era General - o escotismo buscava desenvolver algumas qualidades tidas como essenciais no período: a autonomia, coragem, espírito de equipe, formação de lideranças, respeito pelo outro, respeito pela propriedade alheia, consciência e cumprimento dos deveres. Era, essencialmente, uma organização de caráter disciplinador, evidenciada através do Código dos Escoteiros:

“I - A palavra de um escoteiro é sagrada, elle colloca a honra acima de tudo, mesmo da própria vida.

II - O escoteiro sabe obedecer. Comprehende que a disciplina é uma necessidade de interesse geral.

- III – O escoteiro é um homem de iniciativa.
 IV – O escoteiro aceita, em todas as circunstancias, a responsabilidade de seus actos.
 V - O escoteiro é leal e cortez para com todos.
 VI - O escoteiro considera todos os outros escoteiros como seus irmãos, sem distincção de classes sociais.
 VII – O escoteiro é generoso e valente, sempre prompto a auxiliar os fracos, mesmo com perigo da própria vida.
 VIII – O escoteiro pratica cada dia uma boa ação, por mais modesta que seja.
 IX – O escoteiro estima os animaes e se oppõe a toda crueldade contra elles.
 X - O escoteiro é sempre jovial e entusiasta e procura o lado bom de todas as cousas.
 XI – O escoteiro é economico e respeitador do bem alheio.
 XII – O escoteiro tem a constante preocupação de sua dignidade e respeito de si mesmo.”⁴⁵⁴

O comportamento regrado deveria ser mantido através da energia e do carinho a partir dos quais, aos poucos, o escoteiro iria desenvolvendo as boas qualidades e suprimindo as más. A “*constante preocupação de sua dignidade*” faria do escoteiro um policial de si mesmo, controlando-se. Honrando o seu país, sendo honesto, trabalhador, obediente, econômico, o escoteiro seria o modelo ideal de cidadão. Como prova de compromisso ao Código dos Escoteiros, o menino deveria declarar diante da bandeira de sua pátria: “*Prometto pela minha honra, proceder em todas as circunstâncias como homem consciente de seus deveres, leal e generoso; amar a Deus e á minha Pátria, servindo fielmente na paz e na guerra; obedecer ao codigo dos Escoteiros*”⁴⁵⁵.

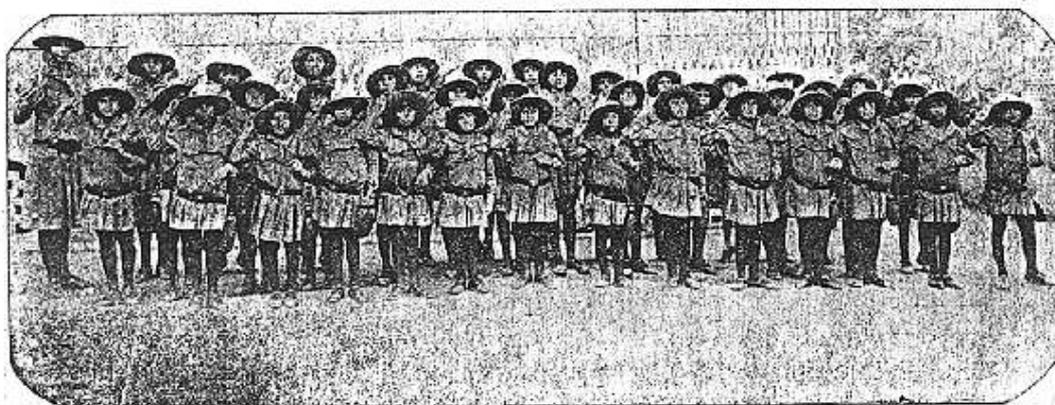
Fotografias publicadas na edição da *Revista do Ensino* de novembro de 1927⁴⁵⁶ mostravam alguns exercícios executados por um grupo de escoteiros nas comemorações do Centenário da Escola Primária. Participaram do evento 10 tropas de escoteiros, o que significa que elas já existiam, mas que, a partir do Regulamento, deveriam contar com o apoio das escolas, como uma instituição complementar. Nessa mesma edição, a fotografia⁴⁵⁷ abaixo colocada nos fez suspeitar da existência de uma instituição semelhante para as meninas.

⁴⁵⁴ “O escotismo e os escoteiros”. *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p. 312, jul-ago.1926.

⁴⁵⁵ “O escotismo e os escoteiros”. *Revista do Ensino*, BH, n. 16 e 17, p. 311, jul-ago.1926.

⁴⁵⁶ “Os escoteiros, no dia 15 de outubro, em exercício sob o commando de seu instructor”. *Revista do Ensino*, BH, n. 24, p. 560-561, nov.1927.

⁴⁵⁷ “As ‘bandeirantes’ que, sob o commando da professora Alayde Thibau, formaram também no campo do ‘America’ no dia 15 de outubro”, *Revista do Ensino*, n. 24, p. 562, nov.1927.



As «bandeirantes» que, sob o commando da professora Alayde Thibau, formaram também no campo do «America», no dia 15 outubro

FIGURA 12: As bandeirantes.

FONTE: *Revista do Ensino*, BH, n. 24, p. 562, nov. 1927.

O grupo de meninas da foto recebia a denominação de “bandeirantes” e estava sob o comando de uma professora, durante a sua apresentação nos festejos do Centenário. No entanto, não aparecem mais notícias sobre como seriam, qual a sua finalidade e se seguiam ou não as orientações do escoteirismo. Apesar do grupo constituir-se exclusivamente de meninas, permanece a conotação militarizada dos escoteiros, estando as meninas “batendo continência” na foto. Reiteramos, portanto, a idéia de que não havia um consenso quanto à Educação Física para as meninas e esta, nem sempre, restringia-se a dança ou à ginástica rítmica.

Se diversas ciências contribuíram para um arranjo disciplinar da escola, podemos afirmar, entretanto, que nenhuma obteve tanta importância, para os educadores mineiros, como a Psicologia. A partir dos conhecimentos psicológicos se moldavam as principais práticas disciplinares na escola que tinha nos testes uma de suas bases mais importantes. A utilização da Psicologia para a implantação da Escola Moderna no Estado de Minas Gerais será discutida no capítulo IX dessa dissertação.

CAPÍTULO IX

A PSICOLOGIA EDUCACIONAL E AS PRÁTICAS DISCIPLINARES

“Eis como a psychologia, não apenas a psychologia geral mas a psychologia educacional, constitue parte indispensavel ao equipamento intellectual do professor primario. Certamente, com ella os que forem providos de dons especiais, terão esses dons accrescidos pela sciencia e aquelles que forem cegos da intuição terão com ella, de certo modo, supprida a sua cegueira”⁴⁵⁸.

A Psicologia, no início do século XX, trazia a promessa de um conhecimento, em bases científicas, sobre a criança, suas características, seus valores, suas necessidades e, dessa forma, era possível informar aos educadores como aproveitar tais conhecimentos para atuarem junto aos alunos. Uma das formas encontradas de atuar sobre os sujeitos, conhecendo e classificando-os, era através dos testes psicológicos. Tidos como os meios científicos mais avançados para identificar as características pessoais das crianças, eles eram frequentemente valorizados nos textos da *Revista do Ensino*, que também ensinava como aplicá-los.

A Psicologia iria influenciar muitas das atividades a serem realizadas na escola: “*Toda psicologia moderna tende a acreditar que o que se faz ou se pôde fazer na idade madura é determinado de um modo mais ou menos vasto pelas experiências da mocidade...*”⁴⁵⁹. Dessa forma, aconselhava-se que os professores levassem os alunos a acreditarem em sua própria capacidade, desenvolvendo a auto-confiança. Aceitar que eram incapazes ou que iriam proceder mau, era uma pré-condição para que os alunos se comportassem segundo as más expectativas.

Embora o ensino de Psicologia da Educação só tenha sido inserido em 1927, na Reforma do Ensino Normal de 1925 já constava o ensino de Pedagogia e Psicologia Infantil a ser oferecido nos dois últimos anos do curso, estando relacionado ao ensino de Higiene e Moral. Dentre os assuntos abordados estavam os órgãos dos sentidos, o

⁴⁵⁸ MINAS GERAIS, 1927, p. 79 (Exposição de Motivos do Regulamento do Ensino Normal).

⁴⁵⁹ “As lições de optimismo nas escolas. Como a professora pôde provocar no alumno a confiança e o enthusiasmo. É necessário nunca desiludil-o da victoria do seu esforço.” (Da Rev. Americana Normal Instructor), *Revista do Ensino*, n. 16 e 17, p. 253, jul-ago.1926.

consciente e o inconsciente, a educação da memória, da atenção, da imaginação, da inteligência e do hábito e a disciplina escolar⁴⁶⁰.

O Regulamento definia que, como prática profissional, os normalistas deveriam, nas classes anexas, observar um ou mais educandos, registrando seus traços psicológicos e os fatos ocorridos. Cada normalista teria um aluno a observar, podendo ser este indicado pelo professor de pedagogia. Dos registros realizados pedia-se que fosse omitido o nome do observado. Ao final do ano letivo, os normalistas apresentariam um relatório final de suas observações incluído de comentários que seriam avaliados e enviados à Secretaria da Escola. Este procedimento foi mantido na Reforma de 1927, enfatizando-se que, do aluno observado, deveriam ser anotados o desenvolvimento mental, as tendências vocacionais, defeitos sensoriais, formas de reação psicológica, conduta dentro e fora dos trabalhos escolares, entre outros, que seriam entregues ao professor de psicologia educacional.

A Reforma Francisco Campos contribuiu para fortalecer o avanço da Psicologia no Estado com a criação da cadeira de Psicologia da Educação, a qual foi objeto de protestos dos católicos mineiros que criticavam o suposto materialismo da Reforma. Para o Secretário, no entanto, a introdução desta era imprescindível ao bom andamento dos trabalhos escolares. Essa era uma opinião freqüentemente reiterada na *Revista*:

*“Para as indagações pedagogicas desta hora, a sciencia é a estação da partida. Têm esses methodos renovados, têm esses processos renovadores, o seu indispensavel fundamento nas verdades scientificas que a Psychologia experimental anda conquistando. Naquelles tempos quasi obscuros que correram anteriormente ao desenvolvimento dessa sciencia, que tantos e tão valiosos serviços presta á nossa organização, naquelles tempos tudo se fazia empiricamente, pois que qualquer trabalho dessa ordem, ainda que bem intencionado, tinha os seus fundamentos na escolastica vacillante ou no infinito das razões metaphysicas.”*⁴⁶¹

⁴⁶⁰ No Programa de 1925 constavam apenas os conteúdos de Pedagogia e Psicologia Infantil no terceiro ano do curso Normal e, embora ela devesse ser ministrada também no quarto ano, não constava do Programa no último ano.

⁴⁶¹ FERREIRA, Valle. “As funções individuaes na escola activa e o methodo da autoridade”(Conferência lida na Escola Normal de Manhuaçu por um professor), *Revista do Ensino*, BH, n.34, p. 34, jun.1929.

Tabela 8
Programa de Psicologia Educacional do Curso de Aplicação

Primeiro ano:	Segundo ano:
I- A Psicologia e a educação	I- A Psicologia da criança
II- A evolução biológica e a evolução sociológica do homem	II- A evolução biológica e a evolução sociológica da criança
III- A consciência	III- A base orgânica dos fenômenos psíquicos
IV- A base orgânica dos fenômenos psíquicos	IV- Os elementos e as elaborações da vida psíquica e sua evolução na criança
V- Os elementos e as elaborações da vida psíquica	V- A imaginação e sua evolução na criança
VI- A excitação e o movimento	VI- A afetividade e sua evolução na criança
VII- As sensações e as percepções	VII- A vontade e sua evolução na criança
VIII- A imaginação	VIII- A atenção e sua evolução na criança
IX- A afetividade	IX- A memória e sua evolução na criança
X- A vontade	X- Juízo e raciocínio e sua evolução na criança
XI- A atenção	XI- O pensamento e sua evolução na criança
XII- A memória	XII- A exteriorização dos fenômenos psíquicos
XIII- Juízo e raciocínio	XIII- A inteligência e sua evolução na criança
XIV- O pensamento	XIV- A personalidade e o caráter, sua evolução e sua organização na criança
XV- A exteriorização dos fenômenos psíquicos	XV- As crianças anormais
XVI- A inteligência	XVI- Os jogos infantis
XVII- A personalidade e o caráter	XVII- A Psicologia da criança aplicada aos problemas práticos da educação
	XVIII- A escola em face da Psicologia da criança

Fonte: MINAS GERAIS. Decreto 8.225 – 11 fev.1928, p.283-293 (Programa das Escolas Normais).

Ao Programa, seguia-se uma extensa lista bibliográfica do curso de Psicologia Educacional, com dois livros recomendados aos alunos⁴⁶² e outros trinta e dois para os professores. Além desta, uma outra disciplina, intitulada Noções de Psicologia Infantil e Higiene, subdivida em 27 tópicos, deveria ser ministrada no Curso de Aplicação da Escola Normal. Pode-se perceber, portanto, que a chegada da psicologia da educação no Programa de ensino dos professores não se dava de forma tímida e marginal. Pelo

⁴⁶² Eram eles: BONFIM, M. Noções de Psicologia e MEDEIROS E ALBUQUERQUE, Tests.

contrário, era uma entrada triunfal, com direito a um Programa e bibliografias mais extensos de todo o curso, o que reforça a importância dessa ciência para os educadores mineiros.

Professores estrangeiros foram contratados para virem a Minas Gerais ministrarem cursos ou darem palestras e, dentre eles, alguns eram destaques internacionais na área da Psicologia como Theodore Simon, Edouard Claparède⁴⁶³, Leon Walther e Helena Antipoff. Iago Pimentel era professor de Psicologia Educacional da Escola Normal da capital mineira e tinha diversos artigos publicados pela *Revista do Ensino*. Muitos outros também encarregavam-se de disseminar os benefícios da Psicologia entre os professores mineiros através da *Revista*, ressaltando a importância indiscutível desta ciência numa escola moderna.

No período que antecedeu ao governo Antônio Carlos e à Reforma Francisco Campos, a *Revista do Ensino* divulgava diversos temas relacionados à Psicologia utilizando, principalmente, artigos de publicações estrangeiras, conferências internacionais e alguns capítulos de livros. Dessa forma, nomes como E. Claparède, Alfred Binet, M. Povet, John Dewey, Pierre Janet foram sendo introduzidos no cenário pedagógico mineiro..

Um artigo intitulado “*Psychoanalyse educativa*”⁴⁶⁴, com anotações sobre um curso de M. Povet no Instituto J.J. Rousseau, relatava a importância de a escola utilizar os conhecimentos da Psicanálise no planejamento e organização das atividades, não descurando, portanto, das necessidades e especificidades das crianças, permitindo-lhes um desenvolvimento mental sadio. O educador poderia retirar três lições da Psicanálise: a primeira seria um melhor conhecimento de si mesmo; a segunda, de não impedir as afirmações da criança evitando provocar recalques por meio de castigos físicos, voz áspera ou olhares enérgicos; e, por último, que deveria amar as crianças atenuando, dessa forma, os conflitos mentais.

Iago Pimentel, discorrendo sobre os hábitos, tanto dos animais como dos seres humanos, afirmava a importância do trabalho e os prejuízos da ociosidade. Educar, no

⁴⁶³ Theodore Simon chegou ao Brasil em fevereiro de 1930. Em Minas Gerais, conheceu todas as escolas primárias da Capital, onde realizou alguns exames e inquéritos. Trabalhou na Escola de Aperfeiçoamento e fez algumas conferências sobre testes. Edouard Claparède, vindo a Belo Horizonte, proferiu uma conferência no Teatro Municipal da cidade, em 23 de setembro de 1930, publicada na *Revista do Ensino* ns. 53, 54 e 55 (publicação conjunta).

⁴⁶⁴ “Psychoanalyse educativa” (traduzido da Revista *L’Education*, n.2, novembro/1924), *Revista do Ensino*, BH, n. 7, p. 180-181, set.1925.

seu entender, seria formar hábitos e, por isso, competia aos professores estudá-los para melhor compreendê-los, recorrendo então à Psicologia. Para formar bons hábitos nos alunos, deveriam ser utilizados recursos que despertassem primeiramente o seu interesse e, posteriormente, já instalado o hábito, a atuação do professor se faria desnecessária. Da mesma forma, outros interesses deveriam ser utilizados para evitar que os alunos adquirissem ou conservassem maus hábitos.

O Museu da Criança era uma outra possibilidade de organizar os conhecimentos sobre as crianças defendida por Helena Antipoff. A instituição teria três orientações básicas - pesquisas, documentação e propaganda - reunindo trabalhos de psicólogos, juristas, pedagogos, médicos e outros profissionais que se interessassem pelo estudo da infância, dando uma organicidade aos seus resultados e divulgando-os. O Museu possibilitaria um controle muito mais acurado da infância na medida em que reunisse e organizasse um conjunto de dados que servisse de orientação à mesma:

“O Museu terá influência sobre a escola. Analysar os differentes methods de ensino, mostrar o character das differentes instituições pedagogicas, analysar os programmas escolares, os horarios, mostrar, ainda que por meio de photographias e de planos, varios typos de construcções escolares, mobiliario, expôr os manuaes de leitura, de historia, fazer prevalecer os melhores e mostrar os defeitos dos máos – são outras tantas obrigações uteis e attraentes, que não permitirão equívoco, nem sobre uma carteira anti-hygienica, nem sobre a impressão de um primeiro livro de leitura arrancarão os olhos do joven escolar.”⁴⁶⁵

O Museu, idealizado por Helena Antipoff, começava a se tornar realidade em Minas Gerais apesar de algumas adversidades, como a falta de materiais e a sobrecarga de tarefa das professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento. Os trabalhos realizados pelo Museu, inaugurado pouco antes do final do ano escolar de 1929, eram:

- 1- Pesquisas sobre os interesses e ideais das crianças belorizontinas, às quais consultou por meio de um questionário aplicado à mais de 600 crianças do 4º ano do grupo escolar.
- 2- Adaptação de um teste americano de Dearborn de inteligência global para crianças mais novas, diagnosticando as crianças de inteligência superior e inferior, tendo sido examinados 1.400 meninos e meninas.

⁴⁶⁵ ANTIPOFF, Eléne. “Psychologia – Um projecto que se realiza” (Do 1º numero da “Voz da Escola”, organ da Escola de Aperfeiçoamento, de 8-XII-929), *Revista do Ensino*, BH, n. 40, p. 73, dez.1929.

- 3- Estalonagem de testes de cálculo e escrita, calculando também a influência do horário (manhã e tarde) para a realização dos testes, bem como se haveriam ou não diferenças no rendimento de meninas e meninos.
- 4- Investigação a respeito da evolução do desenho infantil e sua relação com o desenvolvimento mental, utilizando-se o método americano de Florence Goodenough.
- 5- Avaliação da robustez dos escolares de Belo Horizonte, através da medida da capacidade vital chamada *espirometria* e da força muscular (*dynamometria*) destes.
- 6- Organização de uma coleção de brinquedos feitos pelas crianças ou vendidos no comércio com a identificação de qual criança teria brincado com aquele brinquedo, sua idade, interesse e aplicação na brincadeira.

A autora comentava ainda ter recebido do Dr. Mário Casasanta uma palmatória que seria utilizada numa exposição da antiga pedagogia e seus instrumentos de tortura.

A utilização da Psicologia viria a facilitar o trabalho do professor dando-lhe mais satisfação no desempenho de suas funções. Era o que afirmava Júlio de Oliveira⁴⁶⁶, para quem poucos professores amariam verdadeiramente sua missão, pois a maioria a consideraria um verdadeiro calvário. Com a introdução da Psicologia Educacional nas Escolas Normais mineiras, os professores passariam a realizar um ensino ativo, com jogos e trabalhos, envolvendo a participação dos alunos, e teriam maior conhecimento das características das crianças. Tudo isso os incentivaria, tornando-os mais felizes.

9.1 – Os testes

No período que estamos analisando, era discutida a introdução de dois tipos de testes em Minas Gerais e suas aplicações na Escola Primária: os pedagógicos e os psicológicos. Os primeiros eram tentativas de se padronizar a avaliação dos alunos, já defendidos na Reforma de 1925. As discussões realizadas no Congresso de Instrução Primária a esse respeito⁴⁶⁷ concluíam pela superioridade dos testes pedagógicos em

⁴⁶⁶ OLIVEIRA, Júlio. “Secção do Centro Pedagógico Decroly – Como crear uma nova mentalidade em o nosso professorado”, *Revista do Ensino*, BH, n. 29, p. 86-88, jan.1929.

⁴⁶⁷ “Exames e ‘Testes’ – These 1^a, 2^a e 3^a”, *Revista do Ensino*, BH, n. 22, p. 503-504, ago-set.1927.

relação aos exames e provas utilizados até então, propondo que fossem substituídos gradualmente em todas as matérias escolares. Também em relação à utilização dos testes psicológicos⁴⁶⁸, as conclusões foram favoráveis, sendo estes considerados úteis na classificação dos alunos, bem como na identificação e seleção dos anormais.

Segundo o Regulamento de 1924, os exames no curso primário constariam de provas escritas, práticas e orais. Em 1927, o Programa do Ensino Primário determinava que no julgamento das notas seriam levados em conta as provas realizadas, as médias de aproveitamento e procedimento, bem como os cadernos de exercícios mensais. Salientava-se que os exames finais eram apenas uma aula na qual os alunos apresentavam seu aproveitamento através de provas e que, portanto, não deveriam ter um caráter de festa. Recomendava-se a busca por critérios mais justos, observando-se o tempo necessário para a realização das provas, evitando as perguntas imprecisas nas provas orais, as respostas dadas pelo examinador, os trabalhos improvisados e os julgamentos apressados e sem critérios. Determinava ainda que, uma vez padronizados os testes pedagógicos, estes viriam substituir os exames escolares.

Os testes psicológicos tornaram-se o ponto forte da Psicologia neste momento em Minas Gerais, devido à crença em sua neutralidade, objetividade e eficácia. Além disso, tinham baixo custo, pois podiam ser aplicados pelos próprios professores e apresentavam um amplo leque de possibilidades de avaliação. Em 1925, a *Revista* divulgava a vinda do Dr. C. A. Baker, professor no Rio de Janeiro, a Belo Horizonte, a convite do governo mineiro, para ministrar conferências e aulas na Escola Normal Modelo a respeito dos testes. Das conferências participaram as maiores autoridades administrativas do ensino, diretoras e professoras dos grupos escolares e escolas infantis. As aulas práticas foram ainda mais restritas, participando somente as autoridades administrativas, diretoras dos grupos e uma professora de um destes estabelecimentos na capital. As exposições do professor Baker referiram-se a testes de leitura oral, leitura mental e testes de inteligência. Encontramos na *Revista* resultados de testes de inteligência aplicados em alunos pela professora Anna de Santa Cecília sob a supervisão do professor C. A. Baker⁴⁶⁹. Buscava-se demonstrar que já havia, em Minas, pessoas capazes de realizar este tipo de aplicação, bem como a preocupação do governo

⁴⁶⁸ “Exames e ‘Tests’ – These 4^a”, *Revista do Ensino*, n. 22, p. 504, ago-set.1927.

⁴⁶⁹ CECILIA, Anna de Santa. “Test de intelligencia”, *Revista do Ensino*, n. 6, p. 171, ago.1925.

em modernizar o ensino, utilizando práticas comuns em países mais avançados como os Estados Unidos.

A cadeira de Psicologia Educacional do Curso de Aplicação abarcava o ensino de diversos testes: de associação de idéias (imaginação), de atenção, de memória, de raciocínio, de inteligência, de caráter, de aptidão e de desenvolvimento, fossem eles individuais ou coletivos, utilizando-se do desenho ou da escrita. O Regulamento de 1927, recomendava como exercício complementar obrigatório dos alunos do último ano do curso Normal, a organização de testes psicológicos e pedagógicos nas classes anexas como meio de desenvolverem a prática profissional.

O Dr. Alberto Álvares, numa aula ministrada na Escola de Aperfeiçoamento⁴⁷⁰, afirmava que a variabilidade dos julgamentos dos exames e promoções era um dos pontos falhos da escola. Os testes viriam a solucionar esse problema por apresentarem as seguintes vantagens, assim enumeradas: “*a) são sempre os mesmos; b) representam sempre a mesma dificuldade; c) tem de ser julgados sempre da mesma forma e pelo mesmo modo pelo professor*”⁴⁷¹. O ideal pedagógico seria a organização das classes a partir da seleção de crianças que apresentassem não somente o mesmo grau de adiantamento, mas também o mesmo grau de inteligência.

Para Ignácia Guimarães⁴⁷², além de permitirem maior eficiência no ensino, de realizarem a descoberta das inteligências superiores e de como melhor aproveitá-las, os testes teriam também um importante papel na diminuição da criminalidade, já que “pessoas com fraqueza de inteligência” seriam propensas a cometer crimes. A escola, descobrindo antecipadamente tal “*defeito*”, poderia intervir de forma a proporcionar a essas pessoas uma educação adequada e os cuidados necessários à proteção da sociedade.

Apesar da desconfiança católica em relação à Psicologia Educacional, não parecia haver uma unanimidade dos religiosos a esse respeito. Um artigo publicado por um padre⁴⁷³ atestava a importância dos testes psicológicos para a seleção das crianças bem dotadas, embora os considerasse ainda pouco aprimorados. Os alunos bem dotados,

⁴⁷⁰ Algumas aulas e conferências resumidas por alunas da Escola de Aperfeiçoamento eram publicadas na *Revista do Ensino*.

⁴⁷¹ “Tests” (aula do Dr. Alberto Álvares, resumida pela aluna Maria Carolina Campos, professora do Grupo Escolar de Formiga), *Revista do Ensino*, BH, n. 26, p. 78, out.1928.

⁴⁷² GUIMARÃES, Ignácia. “Progresso dos métodos e meios de educação no Brasil”, *Revista do Ensino*, BH, n. 4, p.87, jun.1925.

⁴⁷³ PE. MATHAIS, “A seleção dos bem dotados”, *Revista do Ensino*, BH, n. 3, p. 51-53, mai.1925.

na sua visão, seriam não somente aqueles com maior potencial de inteligência, mas os que também apresentassem força de vontade.

Num outro artigo, os testes eram considerados recursos que auxiliariam a professora a: aprimorar o nível de inteligência dos alunos, que, dessa forma, aproveitariam melhor o ensino; avaliar os conhecimentos escolares dos alunos; diagnosticar os pontos fracos e as falhas e, por meio de exercícios corretivos apropriados, remediá-los, elevando os alunos atrasados ao nível normal. De acordo com o texto “... *o methodo dos tests será de uma fecundidade illimitada, do mesmo modo que absurdos inominaveis resultarão de seu emprego sem esse rigor científico*”⁴⁷⁴. Havendo rigor científico, eram considerados quase que infalíveis.

Surgiam, assim, preocupações em relação ao uso que poderia ser feito dos testes pelos professores. Poderiam eles aplicar testes de Psicologia? A *Revista*, bem como os textos das Reformas, sempre argumentavam a favor de os professores conhecerem e utilizarem a Psicologia em sala de aula. Segundo Raul Apocalipse⁴⁷⁵ as exigências para o cargo de professor haviam aumentado: antes pedia-se somente vocação e experiência, nos novos tempos, fazia-se imprescindível o conhecimento de Metodologia e Didática, bem como da ciência em que ambas se apoiavam, a Psicologia. O professor que desconhecesse essa ciência poderia ser identificado como um “*curandeiro do ensino*”.

Os responsáveis pela *Revista* buscavam vulgarizar diversos testes psicológicos que poderiam ser utilizados pelos professores. Na edição de número 3⁴⁷⁶ foram apresentados dois testes para medir a imaginação criadora e a capacidade de combinação das crianças, mostrando-se detalhadamente sua aplicação e avaliação. Maria Luisa de Almeida Cunha⁴⁷⁷ elaborou também alguns “*exercícios leves que todas as professoras podem facilmente realizar*” com o objetivo de avaliar e desenvolver a inteligência dos alunos. A aplicação desses não exigia material específico ou muito elaborado, sendo rápidos e bastante simples, como: marcar o maior número de pontos num papel em 10 segundos e pedir às crianças que nomeassem figuras simples coladas

⁴⁷⁴ “Ligeira análise do livro de Pressey – Iniciação do methodo dos tests” (traduzido da *Revista L'education* de Paris), *Revista do Ensino*, BH, n. 15, p. 228, jun.1926.

⁴⁷⁵ APOCALYPSE, Raul. “A metodologia do dictado” (Conferência pronunciada no Grupo Escolar Coronel Paiva de Ouro Fino), *Revista do Ensino*, BH, n. 34, p. 27-32, jun.1929.

⁴⁷⁶ “Pedagogia – Ensaio de Psychologia Experimental Pedagogica” (Traduzido da Rev. Educacion de Montevideo) & “Tests de capacidade de combinação” (Die Prüfung der Kombinationsfähigkeit por Elli Bootz - adaptação Lúcio José dos Santos), *Revista do Ensino*, BH, n 3, p. 54-57, mai.1925.

em um cartaz. Helena Antipoff⁴⁷⁸ também se prontificou a fornecer as técnicas e normas de um teste de inteligência global às pessoas interessadas, e comentava as facilidades de um teste americano associando o desenho ao desenvolvimento mental das crianças, o qual tinha a vantagem de não exigir material específico, sendo simples e universal. A divulgação dos diversos testes psicológicos buscava dar um caráter de cientificidade às práticas dos professores de forma que eles pudessem investigar e classificar seus alunos, não baseando-se unicamente na intuição, mas em decisões referendadas pela neutralidade, pelo respaldo e pelo *status* de um método científico.

Para Alayde Thibau⁴⁷⁹, o professor que tivesse entusiasmo pelo ensino seria também psicólogo. No entender de Zélia C. Rabello⁴⁸⁰ os testes psicológicos, dentre os benefícios que o governo de Minas estava trazendo à instrução, tinham sido o de menor repercussão e isso se devia à falta de preparo dos professores, para utilizá-los adequadamente. Numa classe com crianças da mesma idade cronológica haveria diferenças significativas de inteligência que deveriam ser detectadas. Ela afirmava também que numa classe heterogênea, ficariam prejudicados os alunos sub e supra normais que, na falta de um ensino que atendesse as suas peculiaridades, tornar-se-iam indisciplinados, concluindo que, embora os pais não quisessem ver o filho taxado de anormal ou retardado, essa classificação evitaria que a criança ficasse dois a três anos na escola sem aprender. O ensino “*adequado ao (...) estado mental*” tornar-se-ia mais eficiente, aproveitando melhor o tempo dos alunos e da professora e, ainda, contribuiria para solucionar o problema da indisciplina. A classificação dos alunos pela idade deveria ser substituída por uma classificação científica que identificasse variações nas capacidades de criança da mesma faixa etária.

“As marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as

⁴⁷⁷ CUNHA, Maria Luisa. “Como avaliar, formar e apurar a inteligência dos alumnos – Exercícios leves que todas as professoras podem facilmente realizar”, *Revista do Ensino*, BH, n. 13, p. 110-111, abr.1926.

⁴⁷⁸ ANTIPOFF, Helena. “Psychologia – Um projecto que se realiza”, *Revista do Ensino*, BH, n.40, p. 72-75 dez.1929.

⁴⁷⁹ THIBAU, Alayde. “O aproveitamento da curiosidade”, *Revista do Ensino*, n. 24, p. 583-586, nov.1927.

⁴⁸⁰ RABELLO, Zélia. “Os tests psicologicos”, *Revista do Ensino*, BH, n. 14, p. 152-153, mai.1926.

umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais.” (Foucault, 1987, p.164)

Os testes vieram suprir uma necessidade criada de diferenciar cientificamente os alunos segundo suas capacidades. Conhecer as crianças, classificá-las, ordená-las era uma pré-condição essencial para que a escola pudesse fornecer um tratamento diferenciado e específico para as necessidades de cada uma. Podemos afirmar que uma das principais contribuições da Psicologia para a educação consistiu num acúmulo de informações, ao organizar um campo de conhecimentos sobre os alunos, que ampliaram os mecanismos de poder da escola. Para Foucault (1987) os exames, e assim poderíamos identificar os testes, estabelecem uma visibilidade que diferencia os indivíduos, classificando e, simultaneamente, punindo. É um tipo de disciplina altamente ritualizado. Entre os testes psicológicos, podemos identificar a ritualização com a tentativa de tornar o exame científico, padronizado e, portanto, válido e verdadeiro.

9.2 - A organização da classe

Com a utilização recorrente das ciências em auxílio aos projetos educativos empreendidos pela escola, foi se criando uma necessidade até então inexistente: a de selecionar os alunos segundo suas capacidades e de oferecer um ensino direcionado a cada grupo específico de alunos. Essa novidade foi muito bem recebida entre os educadores mineiros que passaram a defendê-la fervorosamente. Tal medida permitia uma classificação dos alunos e sua distribuição em classes homogêneas, o que facilitaria o trabalho do professor e otimizaria o rendimento do ensino. O artigo 250 do Regulamento do Ensino Primário de 1924 dispunha que:

“A uniformidade no ensino primário não significa o nivelamento das individualidades, devendo o professor procurar conciliar as exigências da

*instrução colectiva com os interesses e as particularidades proprias a cada creança.*⁴⁸¹

A classificação dos alunos não permitia apenas uma separação em classes ou escolas apropriadas, ela deveria também auxiliar o professor na organização da sala de aula. Essa organização, proposta no Programa do Ensino Primário de 1927 e esclarecida por Firmino Costa⁴⁸², deveria ser feita logo no início do ano escolar quando os alunos deveriam passar a primeira semana conhecendo as regras para a convivência na escola (eram 35 regras ao todo sobre as proibições do aluno, seu comportamento diante do diretor, dos visitantes, do professor, quando estivesse no pátio e ao entrar e sair da classe).

A crença na organização escolar como modelo perfeito e capaz de uma produtividade impensável na escola, a identificava ao funcionamento de uma máquina, de acordo com o Secretário da Educação:

*“A ordem nos trabalhos escolares depende da organização da classe. É esta como que a montagem da machina, imprescindivel a seu bom funcionamento. E porque os alumnos são peças do mecanismo escolar, peças inteligentes que terão de ajustar-se por si mesmas, segue-se a necessidade de haver para elles aulas de organização.”*⁴⁸³

A organização da classe deveria ser racional e seguir critérios científicos que facilitassem o trabalho do professor. Uma sugestão dada pela *Revista*⁴⁸⁴ recomendava a utilização dos seguintes critérios:

- a) Condições físicas dos alunos:
 - Visão: os professores deveriam verificar a condição de iluminação nas classes para evitar a miopia dos alunos, pois alguns estudantes eram considerados retardados e castigados quando, na verdade, precisariam de óculos.
 - Audição: fazendo testes em sala de aula o próprio professor poderia identificar as crianças com dificuldade de audição e colocá-las assentadas nas cadeiras da frente na classe.
 - Estatura: colocando as menores na frente da classe, e os maiores atrás.

⁴⁸¹ MINAS GERAIS, 1924, p. 1215 (Regulamento do Ensino Primário).

⁴⁸² COSTA, Firmino, “Organização da classe”, *Revista do Ensino*, BH, n. 28, p. 4-11, dez.1928.

⁴⁸³ MINAS GERAIS, 1927, p. 1565 (Exposição de Motivos do Programa do Ensino Primário).

- b) Condições intelectuais: seriam verificadas através dos testes de inteligência.
- c) Condições morais: colocar mais próximos ao professor alunos indisciplinados, desatentos e retardados, de forma a facilitar o controle, a observação e acompanhamento destes e também aproximar os alunos com aptidões e caráter diferentes.

A proposta de Maria Luisa Cunha atestava a importância da organização dos alunos dentro da sala de aula como um mecanismo disciplinador.

*“Será então aconselhável que a professora distribua, em classe, os lugares de seus alumnos collocando os applicados ao lado dos indolentes; os calados junto dos tagarellas, tendo previamente o cuidado de estimular esses ‘bons’ a que deem o bom exemplo, incitando-os a se manterem no caminho recto como colaboradores da ordem e mantenedores da boa reputação da turma”*⁴⁸⁵

Os defensores da Escola Moderna colocavam-se num diferencial em relação aos educadores anteriores por se prepararem para atender às necessidades apresentadas pela criança. Se antes a criança deveria adaptar-se à escola, na Escola Moderna era esta que deveria conhecer bem cada um de seus alunos, para apresentar-lhes um ensino mais adequado às suas peculiaridades.

Criticando a organização em voga nas escolas, Lúcia Schmidt M. de Castro⁴⁸⁶ atestava que a classificação das crianças não estaria obedecendo a critérios científicos, sendo feita de forma irregular, prejudicando os trabalhos escolares:

“Tal organização, com os alumnos sentados de costa uns para os outros, fixos nas suas carteiras e voltados só para o professor, para quem converge toda a atenção da classe, é apropriada para o velho systema, em que o professor era tudo.

*Os alumnos não se vêm na escola actual, não trocam idéas, não discutem. Na introdução da escola activa, o actual ambiente deve ser modificado de molde a dar aos alumnos liberdade de movimentos e a permittir-lhes que se vejam e falem, ouvindo com atenção a opinião dos outros e discutindo-a serenamente, adaptando-a, modificando-a, rejeitando-a.”*⁴⁸⁷

⁴⁸⁴ “A collocação dos alumnos em aula – Como installar meus alumnos em aula”, *Revista do Ensino*, BH, n. 30, p. 18-23, fev.1929.

⁴⁸⁵ CUNHA, Maria Luisa de Almeida. “Disciplina escolar – Para formar a alma da creança é preciso observá-la com sympathia. Não tema o educador, para isso, descer de sua cathedra e confabular, amistosamente, com seus alumnos.”, *Revista do Ensino*, BH, n. 18, p. 364, out.1926.

⁴⁸⁶ CASTRO, Lucia Schmidt Monteiro de. “Organização Pedagógica – Classificação dos alumnos” (Esta aula fazia parte de um Curso de Aperfeiçoamento oferecido aos assistentes técnicos do ensino. Os resumos de tais aulas foram publicados no Minas Gerais e na *Revista do Ensino*), *Revista do Ensino*, n. 35, p. 93-94, jul.1929 & *Revista do Ensino*, BH, n.36, p. 62-64, ago.1929.

⁴⁸⁷ CASTRO, Lucia Schmidt Monteiro de. “Organização da sala de aula”, *Revista do Ensino*, n. 35, p.92, jul.1929.

A organização espacial e do mobiliário deveria permitir que os alunos trabalhassem juntos, embora lembrasse que a liberdade a ser dada era principalmente “*liberdade de pensar e de dizer*” e não apenas liberdade de movimento – pular, correr, derrubar carteiras. O trabalho cooperativo, feito em grupos, era considerado vantajoso por ensinar as crianças a viverem em sociedade, respeitando as diferenças, elegendo seus líderes e realizando suas atividades sob a orientação e supervisão do professor.

Sendo as crianças diferentes, possuindo diferenças hereditárias e vivendo em meios sociais, morais e físicos também específicos, o ensino não poderia ser uniforme e inflexível; pelo contrário precisava estar voltado para atender às necessidades e particularidades de cada criança. Uma classificação baseada apenas na observação não daria resultados satisfatórios. A melhor forma de identificar tais diferenças seria através dos testes, desde que “*inteligentemente organizados e prudentemente executados*”. Lúcia mostrava-se contrária também à disposição dos alunos em carteiras enfileiradas, pois, dessa forma, as professoras lidariam com elas em massa e não como unidades particulares como se deveria, como meio de desenvolver-lhes a individualidade.

Identificadas as características das crianças, seria então necessário graduar o material e o ensino de acordo com as capacidades reveladas.

*“Dessa demorada observação, cuidadosa colheita de materiaes e de informações, que abrangerá desde a hereditariedade, a situação social dos paes, o meio em que vivem, até o desenvolvimento physico, intellectual, moral e social das creanças, os interesses especiaes das creanças, as suas actividades iniciaes e próprias, o seu esforço, as suas qualidades de ‘leader’, o dominio próprio, o seu temperamento, o espírito de cooperação, etc., partir-se-á para o ensino das differentes materias, dosando-o, modificando-o e adaptando-o de accordo com o conjunto de qualidades apuradas.”*⁴⁸⁸

Lúcia creditava várias vantagens à classificação dos alunos: suavizaria o trabalho da professora, economizaria tempo, tornaria mais eficiente o ensino. A classificação deveria ser feita pelo menos uma vez a cada semestre e, não sendo definitiva, permitir que os alunos fossem, em qualquer época do ano, transferidos de classe segundo o seu aproveitamento. Os critérios para a mobilidade dos alunos deveriam ser o desenvolvimento físico, intelectual e social. Não estando a criança desenvolvida em todos esses aspectos, ela deveria permanecer em sua classe. A

flexibilidade deveria ser tanto ascendente quanto descendente; estando as classes divididas em A, B e C. Uma criança que, no primeiro ano A mostrasse capacidade de estar sendo promovida para o segundo poderia ser transferida para a classe C deste, até que estivesse pronta para a classe B e, posteriormente, para a classe A.

Lembrando Foucault, pode-se dizer que essa hierarquização permitiria uma distribuição dos alunos segundo suas aptidões e comportamento, facilitando sua identificação quanto ao uso que se poderia fazer deles quando deixassem a escola, além disso:

“A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. (...) O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição.” (Foucault, 1987, p.162)

A disciplina individualiza os sujeitos, conhece e domina suas particularidades, retira-os da massa, diferenciando-os para apropriar-se deles, classificá-los, reordená-los, submetê-los. Paradoxalmente esse investimento em classificação e separação dos alunos tem por objetivo, segundo Foucault, igualá-los, tornando os dóceis, submissos e subordinados. O exame abriria duas possibilidades correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, com traços singulares, aptidões e capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado, permitiria a constituição de um sistema comparativo descrevendo e mensurando fenômenos globais – os grupos, os fatos coletivos, estimando os desvios entre os indivíduos - distribuindo-os dentro da população. Seguramente, uma das mais contundentes formas de exercer essa disciplina era a classificação dos alunos como anormais. Segundo Veiga (mimeo, s.d):

“As propostas da escola ativa quis por fim ao empirismo das ações, como denominaram as práticas da escola tradicional. Recorrendo à exatidão das ciências, porque podem calcular e prever, os(as) escolanovistas produziram estratégias de ação que foram na verdade formas modernas de controle. Atentos(as) às diferenças e pluralidades da organização social foi necessário criar padrões de homogeneização em detrimento à heterogeneidade das populações.”

⁴⁸⁸ CASTRO, Lucia Schmidt Monteiro de. “Organização da sala de aula”, *Revista do Ensino*, n. 35, p. 94, jul.1929.

Separar os alunos em classes homogêneas onde todos apresentassem mais ou menos as mesmas deficiências ou habilidades, permitia um ensino que não exigisse demais daquele menos capacitado e não desperdiçasse as potencialidades dos super-normais. Pregava-se também a necessidade de que, identificadas as deficiências e anomalias das crianças sub-normais, elas fossem minimizadas de forma a aproximá-las o máximo possível da normalidade.

A seguir, iremos apresentar, as principais conclusões dessa dissertação, reunidas nas Considerações Finais que remetem para outras pesquisas necessárias diante de tantas questões que ainda nos fazemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora encerrado mostrou algumas facetas de uma situação bastante complexa que é a História da Disciplina Escolar. Utilizando três fontes básicas (a legislação da Reforma do Ensino de 1925, a *Revista do Ensino* e a legislação do período Francisco Campos), buscamos apontar algumas das características do movimento da Escola Nova que foram introduzidos no período estudado e que instauraram um novo entendimento das questões disciplinares na escola mineira.

A disciplina escolar tem sido um problema intensamente debatido, constituindo-se num desafio para os educadores ainda nos dias atuais. Na década de vinte não era um assunto menos importante, pois este tema estava incluído nos Regulamentos e Programas Escolares, direta e tangencialmente, além de ser muito discutido na *Revista do Ensino*.

Uma diferença crucial nos distancia dos educadores do período, com relação à problemática disciplinar. O entusiasmo pelas modernas teorias e práticas escolares trazia uma certeza de que a indisciplina seria banida da escola e, quiçá, da sociedade. A escola primária passava a se constituir num dos espaços primordiais de disciplinamento social, sendo-lhe incumbida a tarefa e conferido o poder de democratizar, organizar e disciplinar o organismo social.

Na Reforma do Ensino efetuada em 1925 estava ainda incipiente a constituição da escola, enquanto mecanismo de ordenamento social. Dois anos depois, Francisco Campos lhe conferiria uma estruturação interna e uma abrangência até então nunca vistas no Estado. Era a exaltação da educação escolar compreendida como “solução dos problemas nacionais”.

A importância da implantação de mecanismos disciplinares que substituíssem os já desgastados e criticados recursos punitivos como os castigos físicos e as humilhações deram lugar a propostas inovadoras. Tais propostas conciliavam as modernas ciências com as características e valores próprios do povo mineiro.

A crítica à Escola Tradicional não impedia, por exemplo, a utilização do método intuitivo, bem anterior ao movimento escolanovista. A própria identificação com o escolanovismo era complicada, como já foi discutido. Partindo-se dos interesses e

necessidades postas pelos reformadores mineiros da década de vinte foi possível efetuar uma junção de elementos relacionados ao que se chamava Escola Antiga a outros introduzidos pela Escola Nova e Escola Ativa, conciliando a Psicologia, os testes, a classificação dos alunos, submetendo-se também aos desígnios e imposições dos católicos.

Diante de tantos meandros, resta-nos a certeza de que as Reformas continham uma pluralidade de pensamentos, opiniões, propostas que buscavam, cada uma, maior eficiência na tarefa disciplinar. Enquanto poucos artigos na *Revista* se atreviam a defender as punições escolares, salientando a importância de seu uso racionalizado, cauteloso, criterioso e carregado de boas intenções, a maioria buscava encontrar soluções menos drásticas e capazes de uma eficiência, se não a mesma, ainda maior.

De maneira geral, identificamos uma profunda convicção nos métodos disciplinares, garantindo-se, a partir de sua correta utilização, a resolução dos problemas disciplinares no ensino. Destacavam-se duas possibilidades básicas para a indisciplina escolar: a primeira relacionava-se aos alunos; apresentando problemas de alimentação, atenção, tendências hereditárias para a delinquência, a insolência, os vícios ou ainda retardo mental, eles poderiam ser levados a comportarem-se de maneira inadequada seja em que tipo de escolas fosse. Em casos mais graves, recomendava-se a expulsão da escola, quando os alunos fossem absolutamente incapazes de receber educação. Para a maioria, um tratamento médico e psicológico adequado, bem como a assistência das Caixas Escolares poderia providenciar uma melhoria significativa e até mesmo restituí-los a capacidade para aprender disciplinadamente. As classes especiais atenderiam àqueles alunos cujo acompanhamento no ensino deveria ser particularizado, buscando elevá-los a um grau de normalidade, quando isto fosse possível, ou educá-lo segundo suas capacidades. É preciso lembrar que também os alunos com nível de inteligência mais elevado poderiam ser considerados indisciplinados quando o ritmo de ensino escolar não os acompanhasse. Havendo um atendimento específico não somente a indisciplina se resolveria, como também seria melhor aproveitado o seu potencial.

Resolvido o problema do diagnóstico e encaminhamento dos alunos sub e supra normais e oferecendo um ensino adequado às capacidades mentais de cada criança só haveria mais uma outra causa para a indisciplina: a inadequação do professor. Estando os novos métodos de ensino bem adaptados aos interesses e possibilidades dos alunos,

utilizando recursos interessantes, adequados e planejados segundo a necessidade dos estudantes e empenhando-se na sua tarefa educativa, o professor conseguiria manter uma boa disciplina sem necessidade de gritos, palmatórias e castigos. O olhar, a voz, a postura, a localização do professor em classe determinariam seu controle total sobre os alunos. Seu exemplo de virtuosidade, sua compreensão e proximidade com estes os conquistariam, tornando-os também alunos modelares. Entretanto, se o mestre fosse incapaz de utilizar corretamente as sugestões prescritas, seja por desinteresse, desconhecimento ou inabilidade, a indisciplina voltaria a acontecer. Uma escola desagradável seria o ambiente ideal para a indisciplina e uma escola punitiva mais afastaria os alunos do que os atrairia. Se levarmos em conta que a seleção dos alunos e o encaminhamento destes a um tratamento adequado seria também tarefa a ser realizada pelo professor estaremos chegando, portanto, a uma única causa para a disciplina escolar: a ineficiência e descompromisso do professor.

Havia uma constante preocupação de que o aluno deveria agir segundo seus próprios interesses, mas dentro de limites. A escola deveria ser capaz de levar os alunos a agirem como os educadores desejavam. A ilusão de liberdade dada pelas atividades, excursões, jogos e brincadeiras nada mais eram que liberdade para agirem conforme as regras. Era preciso direcionar o interesse dos alunos a fim de que estes se voltassem para o que era preciso e necessário, e não segundo suas próprias vontades.

As práticas disciplinadoras eram muitas e a *Revista* se encarregava de disseminá-las entre os professores. A religião era para muitos o fundamento de toda atitude disciplinada: a moral, a imagem de Cristo, a onipresença e onisciência de Deus, os maiores aliados na tarefa disciplinar. Utilizado de diversas formas, o recurso do exame de consciência tornava-se uma arma poderosa capaz de colocar o sujeito como disciplinador de si mesmo, um auto-avaliador diante de seus pecados. Era a intervenção do poder disciplinar não mais de forma externa, mas já interiorizado pelo próprio sujeito.

As leituras, assim como o canto, eram também uma possibilidade de interiorização de bons modelos, de sentimentos de civismo, religiosidade, respeito pelo outro e aquisição de hábitos sadios. Eram também importantes por combaterem a ociosidade, ocupando um tempo precioso na instrução e educação, que, de outro modo, poderia acabar sendo gasto nas ruas ou tabernas. Entretanto, poderiam também ser uma

armadilha: leituras incendiárias, danças mundanas deveriam ser evitadas por serem anti-educativas, podendo semear desordem, imoralidade e descontentamento.

A formação moral dos alunos relacionava-se ao civismo, aos valores pela família, pelo trabalho, o bom uso do dinheiro, o respeito à propriedade alheia, a busca por uma vida digna e correta, empenhando-se com dedicação e zelo às suas tarefas. O ensino de civismo, também articulado com os de outras matérias, buscava desenvolver o respeito pela Pátria, pelos poderes públicos, valorizando as riquezas nacionais e contribuindo pela melhoria da Nação cuidando em ser bom cidadão, saudável, trabalhador, respeitoso, dedicado, prestativo e religioso. Nas festas e solenidades escolares, a população deveria participar prestigiando a distribuição de prêmios, a apresentação dos alunos que exaltavam sua capacidade física e mental, a presença dos representantes políticos mineiros que dava credibilidade à educação escolar, colocando-a como uma instituição de suma importância no projeto desenvolvimentista da Nação.

As festas escolares eram também uma oportunidade de premiar os alunos disciplinados, dando visibilidade e exemplo àqueles que não conseguiram tal feito. Embora houvesse questionamentos quanto às premiações, estes eram mínimos. Boa parte dos educadores acreditava que sua utilização, com critérios, poderia desenvolver o interesse dos alunos que se esforçariam para atingir os patamares desejados, melhorando seu desempenho escolar e comportamento social.

Formar para o trabalho era uma tarefa da escola. Este, entre outras práticas disciplinadoras, destacava-se apresentando uma significativa importância aos olhos dos reformadores mineiros. O valor do tempo, da dedicação, do interesse, da concentração, do dinheiro, da sua boa utilização era constantemente reiterado. Considerada como um modelo para a escola, a fábrica era exemplo de produtividade, modernidade e progresso. Dessa forma, a escola deveria também formar alunos pelo e para o trabalho. O trabalho seria edificante, moralizante e deveria estar presente na educação de meninos e meninas, cujas atividades, em boa parte das vezes, relacionava-se aos afazeres domésticos. O controle do tempo na escola, apesar do discurso sobre liberdade e espontaneidade, era minucioso. A disposição dos alunos em fila rememorava a disciplina militar e buscava um maior controle dos corpos em todas as situações. O combate ao ócio e à necessidade de utilizar o tempo com atividades produtivas e saudáveis elegiam o trabalho como uma boa ocupação para o corpo e a mente.

A disciplina escolar perpassava todos os segmentos escolares, desde os diretores, inspetores até os funcionários do ensino. Como auxiliares nesta tarefa disciplinar, muitos eram convocados a exercerem um papel complementar ao da escola. Autoridades sociais eram chamadas a compor o Conselho Escolar Municipal que zelaria pelo atendimento a todas as crianças incluídas na obrigatoriedade escolar, estimulando a frequência, as premiações, as solenidades e fornecendo informações preciosas ao governo estadual sobre a situação do ensino nas localidades com a realização do censo anual.

As Caixas Escolares eram também um mecanismo de participação social que objetivava distribuir recursos aos alunos carentes, possibilitando-lhes a frequência e a minimização de suas dificuldades de alimentação, vestuário, medicação, entre outras, constituindo-se também num atrativo para os pais enviarem seus filhos à escola.

Pelas fontes investigadas, não parecia contar o governo mineiro com grande apoio populacional para a tarefa educativa a ser empreendida pela escola. Eram muitos os esforços pela manutenção da frequência que, em última instância, deveria ser assegurada até mesmo pela polícia. As famílias eram muito criticadas por não enviarem os filhos à escola, pregarem idéias ou por possuírem hábitos contrários a tudo que se tentava instituir na escola. Ao mesmo tempo, eram chamadas a comparecer, colaborar e participar das atividades escolares. De forma direta ou indireta, através dos alunos, a escola buscava um entrosamento com a família, educando-a e evitando que seus ensinamentos se perdessem no contato das crianças com o modelo familiar. Educar os pais e cooptá-los para colaborarem na educação de seus filhos era uma meta que permitia um trabalho disciplinador para além dos muros escolares e que contava principalmente com as mulheres, mães de famílias, para sua realização. A organização das mães de família não somente permitia uma aproximação com o universo familiar, facilitando o controle e a educação a ser feita pela escola, levando conhecimentos, hábitos e valores para seu meio social, como permitiam que estas vigiassem e controlassem os alunos no espaço externo à escola e trouxessem informações valiosas sobre suas atividades e de suas famílias para o ambiente escolar.

O papel das autoridades médicas era também de largo alcance: visitariam as residências dos alunos, organizariam a construção, manutenção e arranjo do espaço escolar, examinariam, selecionariam os funcionários do ensino e alunos, determinariam

aqueles que seriam ou não excluídos da escola, que tratamento deveria ser dado segundo cada caso e ainda reuniriam uma série de informações sobre cada indivíduo examinado, que deveriam ser sigilosamente guardadas pelas autoridades educacionais. Cuidar da saúde física era fator de crucial importância para o desenvolvimento mental e a formação de um bom caráter. Combater a atuação dos curandeiros e referendar a ação médica era tarefa a ser realizada pela escola que deveria utilizar os próprios alunos numa verdadeira guerra pela saúde e higiene a ser implementada também pelo Pelotão de Saúde. A disseminação de conhecimentos e principalmente valores associados à atuação médica deveria ser exercida por todos os educadores desde os diretores e médicos escolares até os próprios educandos, que levariam para o seu meio familiar e social noções de higiene e saúde aprendidas na escola.

O professor seria o principal responsável pela manutenção da disciplina escolar, podendo ser mesmo considerado o único capaz de resolvê-la completamente. Investir em sua formação, portanto, consistia num dos principais objetivos dos reformadores e, para isso, a *Revista*, a Escola de Aperfeiçoamento e tantos outros recursos foram utilizados. Para os que ainda não fossem formados, a Reforma no Ensino Normal se encarregaria de disseminar as mudanças em seu ensino, preparando-os da melhor maneira, segundo as exigências que lhe demandaria o trabalho. A utilização de métodos mais modernos, sendo os normalistas exercitados em suas futuras práticas no que tange às excursões, às conferências, ao acompanhamento dos alunos nas classes anexas e às atividades letivas, tornava o ensino mais dinâmico, assim como deveria ser quando assumissem as classes do curso primário. Era, como se dizia, aprender fazendo (*learning by doing*) que valia não somente para o ensino das crianças como também no curso normal.

Se a formação do professor estava sendo bem desenvolvida, outro ponto crucial era o cuidado com a imagem e a apresentação daquele que seria modelo não somente para os alunos, mas para a sociedade, de forma geral. Belo, saudável, limpo, bem trajado eram importantes características a desenvolver e manter. As mulheres pareciam ter preferência sobre os homens, em virtude de suas qualidades “naturais”, para o ensino infantil: mais compreensivas, delicadas, pacientes estariam, assim, contribuindo para o desenvolvimento da Nação, formando cidadãos, podendo, por este motivo, ser também consideradas cidadãs. Mesmo não apresentando o mesmo nível de inteligência

masculino, conforme era o pensamento em vigor, ainda teriam prioridade na tarefa educacional: dessa forma, estariam mais próximas dos alunos e aprenderiam junto com eles. Uma voz branda, suave e natural, um olhar determinado, um auto-controle sobre seus sentimentos e atitudes criariam um ambiente ideal para uma disciplina sem excessos. Assemelhada à mãe, a professora deveria tratar seus alunos com carinho e dedicação, demonstrando afeto e atenção quando os corrigisse.

Não bastava, entretanto, o dom para ensinar e o amor pelas crianças. Cada vez mais tornava-se imprescindível manter-se atualizado, participando das atividades escolares, contribuindo para a melhoria e desenvolvimento da escola e dos alunos e realizando, com entusiasmo e dedicação sua missão educativa.

Podendo ser punido ou premiado, o professor era, antes de ser disciplinador, disciplinado pelo sistema. Nas Escolas Normais diversos critérios poderiam excluir o aluno que não se encaixasse nos modelos propostos. No que se refere ao professor, a participação com o envio de artigos à *Revista*, a participação nos concursos por ela promovidos, a elaboração de um minucioso Diário de Classe e a confecção do Caderno de Preparo das Lições permitiam sua contínua avaliação por parte do Diretor e Inspectores escolares e pela Inspeção de Instrução Pública. Atividades bem planejadas, bom comportamento social, participação em eventos extra-classe, colaboração no desenvolvimento da educação no Estado eram formas de avaliar o desempenho desse educador.

Professores dedicados, estudiosos, interessados contribuiriam para a realização do ideal educativo, sendo capazes de disciplinar as crianças e, a partir destas, a própria sociedade. Isto se justificava porque, primeiramente, era o professor encarregado de ser disciplinador de si próprio, sendo constantemente levado a se questionar e se auto-avaliar, conforme os artigos propostos na *Revista*. Fazendo diversos exames de consciência, o professor era instigado a se colocar como o único responsável pelo seu atraso e ineficiência. Críticas ao modelo estabelecido não eram permitidas ou sequer aventadas. Era preciso ser bom professor e isso só dependia de sua boa vontade e esforço, submetendo-se às prescrições dadas pelas Reformas e pela *Revista*. Um professor cuja sala de aula se mantivesse indisciplinada, revelaria sua inabilidade pedagógica e seria um anti-modelo da Reforma.

Um dos aspectos essenciais para a disciplina estava no conhecimento das características psico-biológicas das crianças que permitiria direcionar as atividades para melhor atendê-las. Entretanto, nem todas as crianças tornar-se-iam alunos; pois, somente algumas estavam obrigadas, pela legislação escolar, a freqüentarem as escolas primárias.

Era principalmente a Psicologia que ditava as normas sobre o que era a criança, seus interesses, características e necessidades. Considerada como um ser em desenvolvimento e, portanto, mais afeito às intervenções externas, a infância era compreendida como uma fase de extrema importância por ser capaz de amoldar-se, segundo a educação recebida. Embora as características hereditárias não fossem desprezadas, havia uma crença profunda na possibilidade de regeneração através do trabalho educativo. Sendo a imitação uma das mais significativas atividades infantis, explicava-se a preocupação e cautela na seleção dos educadores em todos os aspectos. Mais do que as palavras, o exemplo consistia no principal educador.

Sendo a infância um período natural, criticava-se aqueles que, como na Escola Antiga, tentavam sufocar as características típicas deste período. Era preciso valorizar a infância, dar-lhe a expansão necessária. Somente assim seria possível um desenvolvimento adequado para a vida adulta. Um dos aspectos próprios da criança seria a necessidade de movimento. Uma escola que detivesse a curiosidade e a expansão destas daria mostras de estar baseada no ponto de vista do adulto e não estar preparada para atender às demandas de seus alunos.

A alegria, o jogo, as atividades, brincadeiras deveriam ser utilizadas na escola como forma de prender a atenção do aluno, desenvolvendo-lhe a concentração, o interesse, a dedicação e a inteligência. Utilizar, de forma educativa, recursos que despertassem a atenção da criança poderiam evitar que estes fossem disseminar más influências sobre as crianças. Os jogos e as leituras, por exemplo, deveriam ser aqueles recomendados pela escola e não os da rua. Assim também o cinema, tão temido pela sua ação anti-educativa, deveria ser utilizado, pela sua força atrativa, para divulgar bons hábitos e lições de vida entre os alunos e a comunidade. Dessa forma, buscava-se canalizar aquilo que pudesse ser um desvio para o mau caminho. Aquelas características “naturais” à infância, como a mentira, por exemplo, não deveriam ser reprimidas, mas canalizadas e direcionadas para uma melhor utilização.

Embora não fosse freqüente a comparação entre o comportamento de meninos e meninas, podemos dizer que as meninas eram tidas como mais disciplinadas e pareciam se adaptar melhor ao ambiente escolar, concluindo o primário em número maior que os meninos. Embora estivessem compartilhando a mesma escola, apesar de ainda haver escolas singulares, não podemos afirmar que eram permitidos muitas aproximações entre os dois sexos. As aulas de Educação Física eram separadas, ficavam também separados durante os recreios e cuidava-se para que os banheiros fossem o mais distante possível um do outro. Também em sala de aula podia se distinguir, através das fotos, os dois grupos bem separados. Havia ainda diversos artigos que defendiam um ensino diferenciado para os dois sexos. Mesmo na escola, a menina era preparada para o mundo do lar e, se pretendia formar-se professora, novamente se assemelhava mais a uma mãe que a um profissional do ensino.

Ser disciplinado consistia basicamente em respeitar o modelo imposto e não se desviar das prescrições e normas escolares. Não era ser inquieto, barulhento, agitado demais, nem sequer, apático e passivo. Era preciso respeitar as regras, mostrar-se educado, interessado, respeitador, sadio, asseado e religioso. Ser estudioso não parecia ser uma característica importante, o que se percebe é que a bondade e a obediência teriam maior significado na identificação do bom aluno.

Ser indisciplinado também não poderia ser identificado ao aluno cheio de energia, interesse, curiosidade, como se pensava na Escola Antiga. O aluno que não se adequasse ao modelo da Escola Moderna era não apenas indisciplinado, mas também considerado anormal. Tendo as atividades escolares sido desenvolvidas a partir do interesse dos alunos normais, somente as crianças com algum tipo de anormalidade apresentariam dificuldade para se adaptar. Era preciso preparar a escola para atender a tais crianças lhe oferecendo um ensino que tentaria lhes tornar mais disciplináveis, a partir de suas características específicas. Os alunos supra-normais teriam também dificuldade de se adequar a um ensino feito para a maioria. Dessa forma sua indisciplina cessaria no momento em que lhe oferecesse atividades mais adequadas às suas capacidades. Considerando-se o baixo potencial dos sub-normais que poderia levar-lhes para a delinqüência ou a mendicância, tornando-se um fardo para a sociedade, justificava-se a importância de oferecer a esses alunos uma educação mínima que lhes permitissem uma vida independente, segundo suas possibilidades. Da mesma forma,

não se deveria desprezar o potencial dos supra-normais, sendo um dever lhes oferecer um ensino que os tornasse não vaidosos, mas capazes de utilizarem suas capacidades em benefício da sociedade.

A ciência era essencial na tarefa disciplinadora da escola. A Estatística permitia reunir um conjunto de informações sobre diversos aspectos da vida escolar, dos funcionários do ensino e dos alunos, permitindo a elaboração de um conhecimento sobre estes o qual direcionava a ação dos educadores, possibilitando maior controle e intervenção. O mobiliário escolar, assim como a estrutura física e arquitetônica da escola eram também cuidadosamente planejados, devendo disciplinar através da racionalidade do espaço, da higiene, da distribuição dos corpos, da ornamentação. Uma escola organizada, bela, limpa denotaria o mesmo de seus educadores e provocaria as mesmas características em seus educandos.

As Ciências Médicas eram chamadas à escola para intervir em diversas situações: examinando funcionários e alunos, palestrando sobre melhores condições de higiene e saúde, diagnosticando doenças, tratando-as, selecionando funcionários e alunos que poderiam ou não participar das atividades escolares, além de subsidiar a própria construção do edifício escolar, a distribuição dos espaços de maneira racional e higiênica. Pode-se afirmar que os médicos eram considerados educadores dos educadores já que não apenas lecionavam e faziam conferências aos professores como também eram tidos como mais bem preparados para ensinar-lhes como educar. No caso dos “anormais” por exemplo, o saber médico poderia excluir o aluno, incluí-lo em classes especializadas, situá-lo em outro local na classe, determinar como deveria ser graduado o ensino e lhe oferecida a educação escolar.

Quase que como uma continuidade da Medicina, a Biologia e a Higiene faziam parte do Curso Normal objetivando um maior conhecimento e controle do corpo dos seus alunos, e dos alunos do curso primário. A saúde identificava-se como um dever relacionado aos bons hábitos. O ócio e os vícios seriam o desencadeador de todos os males e era preciso desenvolver desde cedo o horror a estes maus costumes. Relacionada também à moralidade, à limpeza do corpo e da alma, a escola promovia um verdadeiro combate pela saúde que ocultava os determinantes sociais, identificando o indivíduo como o único responsável pela manutenção de uma vida digna, com saúde, beleza e força.

A Educação Física também auxiliava nessa tarefa disciplinar do corpo dos alunos. A robustez, a força para os meninos, assim como a graciosidade e beleza para as meninas deveriam ser realizados pelos exercícios físicos que contribuiriam para o desenvolvimento da moral, formando indivíduos fortes, com disposição, coragem, vontade e determinação. Controlar o próprio corpo equivaleria a um controle interno dos impulsos, formando braços fortes e mentes disciplinadas. Embora houvesse críticas ao ensino militarizado dado aos meninos, não se pretendia que a aula de Educação Física fosse de brincadeiras espontâneas; os jogos e atividades deveriam estar sob controle atento do professor, que, por sua vez, deveria exigir uma disciplina perfeita. O escoteirismo seria um bom modelo por trabalhar não somente o desenvolvimento físico, mas também inculcar valores e hábitos de obediência tidos como essenciais na escola moderna.

A Psicologia, ciência mais utilizada entre os reformadores mineiros, foi essencial para a construção da escola moderna que, antes de tudo, pretendia ser científica. Da Psicologia vinham os conhecimentos sobre os alunos que possibilitavam a elaboração de materiais e planejamento escolares adaptados às suas necessidades e características específicas. Dela vinha também a possibilidade de uma classificação dos alunos que diagnosticava os normais, anormais, os que podiam frequentar a escola, os que não podiam, que tipo de educação lhes deveria ser oferecida, se tinham um potencial fraco ou grandes possibilidades, que lugar na classe deveriam ocupar e diversos outros pequenos saberes sobre este aluno. Tais saberes permitiam uma maior e melhor intervenção e controle sobre os estudantes.

A divulgação dos testes era maciça, de forma que os próprios professores pudessem utilizá-los e, dessa forma, estabelecer bases mais seguras para agir. Paradoxalmente, os testes permitiam uma individualização homogeneizadora, que reunia os alunos com capacidades aproximadas, mas estabelecia uma graduação individual sobre cada um. Este sistema de divisão e classificação permitia, por si mesmo, premiar e punir. Além disso, tornaria mais eficiente o trabalho do professor, otimizando o processo e tornando-o mais produtivo.

É difícil pensar as Reformas realizadas na década de vinte em Minas Gerais sem a contribuição das ciências que subsidiavam a maioria das propostas. Assim também a interação com os diversos segmentos sociais era de fundamental importância para a

implementação de uma mudança significativa na educação escolar. Mudar a escola era, antes de tudo, no entendimento dos reformadores mineiros, torná-la disciplinada e, dessa forma, disciplinadora. A disciplina disseminada por todo o ambiente escolar estabelecia uma nova ordem que objetivava mais educar que instruir.

Esperamos que este trabalho possa servir como auxílio a outros pesquisadores interessados pelo tema, já que muitas coisas ainda temos por compreender: Quais as influências e afinidades dos autores que escreviam na *Revista*? Em que pontos divergiam e quais eram comumente aceitos? Como eram feitas as traduções? Havia alterações? De que tipo? Quais as mudanças ocasionadas pelas alterações? Que fizeram os professores a partir de tantas responsabilidades lhes direcionadas? Como reagiram as famílias às intervenções dos educadores? Foram realmente implantados os *auditoriuns*, os clubes de leitura e as outras instituições complementares da escola? Conseguiu ser a escola um ambiente festivo, de alegria, atividade e educação? O que foi feito de tantas prescrições disciplinares? Como reagiram professores e alunos a esse modelos divulgados pelos reformadores? Estas e outras perguntas estão ainda por ser respondidas. Temos, portanto, um longo caminho até compreender de maneira mais profunda a realidade da disciplina escolar na implantação desses novos modelos em Minas Gerais.

FONTES

- MINAS GERAIS. Lei 41 – 03 ago. 1892. Da nova organização á instrucção publica do Estado de Minas. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1893.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 6.655 – 19 ago. 1924. Aprova o Regulamento do Ensino Primário. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1924.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 6.758 – 01 jan. 1925. Aprova o Programa do Ensino Primário. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1925.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 6.831 – 20 mar. 1925. Aprova o Regulamento do Ensino nas Escolas Normais. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1926.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 6.832 – 20 mar. 1925. Aprova os Programas do Ensino nas Escolas Normais. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1926.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 7.970-A – 15 out. 1927. Aprova o Regulamento do Ensino Primário. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Vol III. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1928.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 8.094 – 22 dez. 1927. Aprova os Programas do Ensino Primário. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Vol III. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1928.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 8.162 – 20 jan. 1928. Aprova o Regulamento do Ensino nas Escolas Normais. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 8.225 – 11 fev. 1928. Aprova os Programas do Ensino Normal. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929.
- MINAS GERAIS. Lei 1.036 – 25 set. 1928. Aprova os Regulamentos do Ensino Normal e Primário, expedidos, respectivamente, com os decretos 8.162, de 20 de janeiro de 1928, e 7.970-A, de 15 outubro de 1927, e contem outras disposições. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 8. 949 – 25 jan. 1929. Aprova modificações ao Regulamento do Ensino Normal. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

MINAS GERAIS. Decreto n. 8. 987 – 22 fev. 1929. Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

MINAS GERAIS. Decreto n. 9.450 – 18 fev. 1930. Aprova o Regulamento do Ensino Normal, revisto e modificado. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

MINAS GERAIS. Decreto n. 9.653 – 30 ago. 1930. Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1925-1930.

BIBLIOGRAFIA

ANTIPOFF, Daniel. *Helena Antipoff, sua vida, sua obra*. Rio de Janeiro: J. Olympio ed., 1975.

ANTIPOFF, Helena. Fundamentos da Educação. In: *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*. Organizado pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992. Vol. II.

ANTIPOFF, Helena. A educação do bem dotado. In: *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1992, Vol. V.

ARIÉS, Philippe. *História Social da criança e da família*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel. Na carona da burguesia (Retalhos da História da Democratização do Ensino). *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 3, p. 17-23, Jun.1986.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva. *A Psicologia na constituição da subjetividade da professora primária em Minas Gerais (1920-1960)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2.000. (Exame de qualificação – Doutorado)

AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1931.

AZEVEDO, Fernando de. A reconstrução educacional no Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: *A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações*. Obras Completas, vol. XVI. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

- AZEVEDO, Fernando et al. Notas para a História da Educação: A reconstrução educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol XXXIV, n. 79, p.108-127, Jul.set. 1960
- AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. 5ª ed. A cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1976 (Parte 3).
- AZEVEDO, M.A & GUERRA, V.N.A (Org.). *Crianças vitimizadas: A síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Ed. Iglu, 1989.
- BARBOSA, Rui. Métodos e programa escolar. In: *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Obras Completas de Rui Barbosa. Tomo II, vol. X, 1883. Rio de Janeiro, 1981 (p. 33-65).
- BASTOS, Maria Helena Camara & FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *A escola elementar no século XIX - O método monitorial/ mútuo*. Passo Fundo: Ediupef, 1999.
- BICCAS, Maurilane de Souza. *O impresso como estratégia de formação de professores(as) e a conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista do Ensino (1925-1940)*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1996. (Projeto de pesquisa para seleção do doutorado).
- BICCAS, M. S. Reforma escolar e práticas de leitura de professores: a Revista do Ensino. In: CARVALHO, M.M.C & VIDAL, D. G. (Org.). *Biblioteca e formação docente: percursos de leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2.000.
- BORGES, Vera Lúcia Abrão. A ideologia do caráter nacional da educação em Minas: Revista do Ensino (1925-1929). Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1993 (Tese, Doutorado em Educação).
- CARVALHO, M.M.C. *Por uma história cultural dos saberes pedagógicos*. [s.d] (Mimeo)
- CARVALHO, M.M.C. *Pedagogia e usos escolares do impresso: uma incursão nos domínios da história cultural*. [s.d.] (mimeo)
- CARVALHO, M.M.C. *Molde nacional e fôrma cívica*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1986. (Tese, Doutorado em Educação).
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.
- CARVALHO, M.M.C. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: DE LORENZO, Helena Carvalho & COSTA, Wilma Peres (Org.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1997.

- CARVALHO, M.M.C. Reformas da Instrução pública. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- CARVALHO & HANSEN. Modelos culturais e representação: uma leitura de Roger Chartier. *Varia História*, Belo Horizonte, nº 16, p. 7-24, Set. 1996.
- CASASANTA, Ana Maria. *A educação no Brasil, anos 20*. São Paulo: Loyola, 1983.
- CASASANTA, Ana Maria. *Educação e Estado Novo em Minas Gerais*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1989. (Tese, Doutorado em Educação).
- CASASANTA, Ana Maria. A Escola no projeto de construção do Brasil Moderno – a reforma Francisco Campos em Minas Gerais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.16, p. 12-17, dez.1992.
- CASASANTA, Mário. Ensaio sobre a disciplina. *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, Ano I, Vol. II, n° 6, p.1-11, jul.1934.
- CATANI, D. & BASTOS, M.H.(Org.). *Educação em Revista*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Vol. I. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996. Cap IV: Foucault e Bourdieu, p.111-129.
- CLAPAREDE, Edouard. *A Escola e a Psychologia experimental*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1928.
- CLAPAREDE, Edouard. *Psicologia da criança e pedagogia experimental*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1931.
- CLAPAREDE, E. *Educação funcional*. 5ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.
- CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna – A arte universal de ensinar tudo a todos*. 3ª ed. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbedian [1966?]
- COUSINET, Roger. *A Educação Nova*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1930.
- CUNHA, Marcos Vinícius. A presença de John Dewey na constituição do ideário educacional renovador. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 77-79, dez.1999.

- CUNHA, Marcos Vinícius. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- DEL PRIORE, Mary (Org.). *História da criança no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- DEWEY, John. *Vida e Educação*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1930.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação: Breve tratado de Filosofia da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1952.
- DOSSIÊ II ENCONTRO INTERNACIONAL ESCOLA NOVA NO BRASIL E ARGENTINA, 1997. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 101-190, jan-jun, 1998.
- DONZELOT, Jacques. *A Polícia da Famílias*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. 2ª ed. Vol 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909 – 1934)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1991. 254p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. A Escola Nova em MG: A experiência do Instituto João Pinheiro. *Educação e Sociedade*, ano XVII, n.55, p.282-293, ago.1996.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org). *Educação, Modernidade e Civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org). *Modos de ler, formas de escrever*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia Greive. *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L.M. , VEIGA, C.G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Na educação da família, o aluno como intermediário: a relação escola-família na Revista do Ensino – MG (1926-1930)*. [s.d.] (mimeo)
- FARIA FILHO, Luciano Mendes & VIDAL, Diana G. *Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo*. [s.d.] (mimeo)

- FARIA FILHO, Luciano Mendes & PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação, 2.000.
- FIGUEIRA, Fani Goldfarb. Erasmo de Pueris. Intermeio - Revista do Mestrado em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, encarte especial, n. 3, p. 1-60. [s.d.]
- FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. 9^o ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. *O nascimento da clínica*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1980.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir* – História da violência nas prisões. 5^a ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 7^a ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.
- FOULQUIÉ, Paul. *As Escolas Novas*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1951.
- FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas*. 4^a ed. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos*. 9^a ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. Cap: O pai e o filho, p. 67-92.
- GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993
- GALVÃO, Ana de Oliveira. *Amansando meninos: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rêgo (1890-1920)*. João Pessoa: Ed. universitária, UFPB, 1998.
- GÉLIS, J. A individualização da criança. In: DUBY & ARIÉS (Org.). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. Vol. 3, p. 310-329.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo & Curitiba: Ed. Cortez & Ed. UFPR, 1997
- GODINHO, Eunice Maria. *Educação e Disciplina*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

- GOUVÊA, Maria Cristina Soares. A construção de uma infância escolarizada: a escola na literatura infantil (1930-1935). *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 29, p.97-107, jun.1999.
- GUIMARÃES, Áurea M. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papirus, 1988.
- GVIRTZ, Silvina. (compiladora) *Escuela nueva en Argentina y Brasil – visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996.
- HERSCHMANN, Micael M. & PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. *A invenção do Brasil moderno: Medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996
- KUHLMANN Jr., Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: DE LORENZO, Helena Carvalho & COSTA, Wilma Peres (Org.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1997.
- LAROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 3^a ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LERENA, Carlos. *Materiales de sociologia de la educacion y de la cultura*. Madri: Grupo Editorial Zero, 1985. Apêndice 1: Rousseau y la infancia: algunas claves del sistema escolar contemporaneo, p.245-258.
- LIMA, Ana Laura Godinho. A disciplina de professores e alunos no discurso dos educadores entre 1945 e 1964 (uma análise da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos). In: II CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente*. São Paulo: Faculdade de Educação, Vol. I, p. 40-45, 1998.
- LIMA, Ana Laura Godinho. A configuração oficial da disciplina de professores e alunos (uma análise das práticas e representações a partir dos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo: 1907-1937). In: III SIMPÓSIO DE PESQUISA DA FEUSP. *Estudos e Documentos*. São Paulo: Faculdade de Educação, p. 153-168
- LOPES, E.M.T. *Perspectivas históricas da Educação*. 2^a ed. São Paulo: Ática, 1989.
- LOURENÇO FILHO, Manoel B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 13^a ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

- LOURENÇO FILHO, M. B. A Psicologia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando de. *As ciências no Brasil*. Vol. II. São Paulo: Melhoramentos, [s.d.]
- LOURENÇO FILHO, M.B. Estatística e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 79, n.192, p. 60-73, mai-ago.1998.
- LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- MACHADO, R. et al. *Danação da norma: Medicina Social e Constituição da Psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- MACIEL, Francisca I.P. A Revista do Ensino de Minas Gerais e o método global de leitura – 1925 – 1940. In: II CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente*. São Paulo: Faculdade de Educação, Vol. I, p. 350-35,1998.
- MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998, p. 397.
- MINAS GERAIS. Governo Provincial. “Castigos Lancasterianos: em consequência da Resolução do Exmo. Conselho de Governo da Província de Minas Gerais, mandado executar pelos mestres e 1as. Letras e Grammatica Latina”. Ouro Preto: Typografia de Silva, 1829, p.3.
- MINAS GERAIS. Regulamento n° 56 – 02 jan. 1866. Regulamento da instrução primaria e secundaria. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes. Ouro Preto: Imprensa Official de Minas Geraes, 1867.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 1.400 – 06 ago. 1900. Approva as instrucções que se devem observar nos concursos para provimento de cadeiras. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1900.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 1.947 – 30 set. 1906. Programa do ensino primario. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 1.960 – 16. dez. 1906. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 2.836 – 31 mai. 1910. Regulamento das Escolas Normaes. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1910.

- MINAS GERAIS. Decreto n. 3. 191 – 09 jun. 1911. Regulamento Geral da Instrução no Estado. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1911.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 3.405 – 15 jan. 1912. Programmas de ensino dos grupos escolares. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1912.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 3.738 – 05 nov. 1912. Regulamento das Escolas Normaes Regionaes. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1912.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 4. 524 – 21 fev. 1916. Promulga o regulamento que uniformiza o enisno nas escolas normaes modelo, regionaes e equiparadas do Estado. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1916.
- MINAS GERAIS. Lei 800 – 27 set. 1920. Reorganiza o ensino primario do Estado e contém outras disposições. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1920.
- MONARCHA, Carlos. *A invenção da cidade e da multidão – dimensões da modernidade brasileira: A Escola Nova*. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- MONARCHA, Carlos (Org). *Centenário de Lourenço Filho 1897-1997*. Londrina/Marília/Rio de Janeiro: Ed. UEL/UNESP/ABE, 1997.
- MONARCHA, C. (Org.). *Lourenço Filho: outros aspectos*, mesma obra. São Paulo: UNESP, 1997.
- MORAES, Maria Célia Marcondes. Educação, Política e Ideologia – Análise de algumas propostas educacionais de Francisco Campos. *Educação em Revista*, p. 5-11, dez.1992.
- MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, EDUSP, 1974.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder – La conformación de la pedagogia moderna*. Argentina: Aique Grupo editor AS, 1994.
- NUNES, Clarice. *A escola redescobre a cidade*. Niterói: Escola Superior de Educação da UFF, 1993. (Tese, Professor Titular da ESSE/UFF).

- NUNES, C. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- NUNES & CARVALHO. Historiografia da educação e fontes. 15ª Reunião Anual da ANPEd, 1992. *Cadernos ANPEd*. Porto Alegre: UFRGS, 1993.
- OLIVEIRA, Itamar de. *Francisco Campos: a inteligência no poder*. Belo Horizonte: Editora Libertas, 1991.
- ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1996.
- PETITAT, A. *Produção da escola, Produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PRATES, Maria Helena Oliveira. *A introdução do movimento da escola nova no ensino público de Minas Gerais: a Escola de Aperfeiçoamento*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1989. (Dissertação, Mestrado em Educação)
- 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.
- RAGO, M. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- RAMOS, A. Através de Revistas e Jornais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 2, n.6, p. 454-567, dez.1944.
- REVEL, J. Os usos da civilidade. In: DUBY & ARIÉS (Org.). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. Vol. 3, p.169-209.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou Da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.
- SAFFIOTI, H. I.B. A síndrome do pequeno poder. In: AZEVEDO, M.A GUERRA, V.N.A (Org.). *Crianças vitimizadas: A síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu, 1989, p. 13-21.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 29ª ed. Campinas: Ed Autores Associados, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

- SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA NETO, Alfredo José (Org.). *Crítica pós-estruturalista da educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- SOUZA, Rita de Cássia. Escola Nova e Disciplina – uma leitura a partir da Revista do Ensino (1925-1930). In: ANAIS DO I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - *Educação no Brasil: História e Historiografia* – Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- SOUZA, Rita de Cássia. Um olhar sobre a Escola Nova mineira a partir da Revista do Ensino (1925-1930). In: ANAIS DO XII ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA-ANPUH/MG - *História e Política: compromissos do historiador* - Belo Horizonte: UFMG, 2000 (no prelo)
- SOUZA, Rita de Cássia. O escolanovismo e a Revista do Ensino em Minas Gerais: um estudo sobre a disciplina escolar. In: ANAIS DO VI ENCONTRO DE PESQUISA DA FAE – Belo Horizonte: UFMG, 1999 (no prelo)
- SOUZA, Rita de Cássia. Disciplina escolar e Escola Nova: uma aproximação. In: ANAIS DO IV CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – Viçosa: UFV, 1999.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP, 1998.
- VEIGA, C. G. *As ruas e os quintais: o rural e o urbano nas práticas pedagógicas destinadas à regeneração de meninos pobres*. (Belo Horizonte, décadas de 30 e 40) Faculdade de Educação da UFMG, 1999. (Relatório final de pesquisa)
- VEIGA, Cynthia Greive. Escola de alma branca: o direito biológico à educação no movimento da Escola Nova. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, número especial, p. 123 – 150, set.2000.
- VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- VEIGA, Cynthia Greive. *O movimento da Escola Nova em Minas Gerais – a introdução da rotina dos testes*. [s.d.] (mimeo)
- VEIGA NETO, Alfredo J. *Crítica pós-estruturalista da educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. Cap. 1: Michel Foucault e a educação: há algo de novo sob o sol?
- VIDAL, D. G. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1995. (Tese, Doutorado em História da Educação).

- VIDAL, D. G. A imagem na reforma educacional carioca da década de 20: fotografia, cinema e arquitetura. In: SEMINÁRIO PEDAGOGIA DA IMAGEM, IMAGEM DA PEDAGOGIA. 1995, Niterói, Rio de Janeiro. *Pedagogia da Imagem, Imagem da Pedagogia*. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, p.175 – 180, 1995.
- VIDAL, D.G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- VIDAL, D.G. Uma biblioteca escolar: práticas de formação docente no Rio de Janeiro, 1927 – 1935. CARVALHO, M.M.C & VIDAL, D.G. (Org.). *Biblioteca e formação docente: percursos de leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- VIÑAO FRAGO, Antonio & ESCOLANO, Agustín. *Curriculo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.