

O Curso de Administração Escolar: importância e influência na Educação mineira

Maria do Carmo de Matos¹

matosmariadocarmo@gmail.com

Ana Amélia Borges de Magalhães Lopes²

lopes@planetarium.com.br

Resumo

Neste artigo enfoca-se a repercussão do Curso de Administração Escolar na educação mineira. Instituído em 1946 com a extinção da Escola de Aperfeiçoamento e a criação dos institutos de educação, funcionou até 1969 e teve grande importância. Habilitava com exclusividade profissionais para a rede estadual de ensino e era voltado para a formação de professores para as disciplinas pedagógicas do ensino normal e para cargos de projeção e influência na hierarquia educacional, incluindo escolas, inspetorias e o órgão central. Professores e ex-alunos participaram ativamente da produção de programas de ensino, materiais e livros didáticos, tendo como foco o então ensino primário. Com o seu encerramento deu-se a criação do curso de Pedagogia em 1970, incorporado à UEMG em 1995. Esses cursos integram o percurso histórico da atual Faculdade de Educação, do Campus de Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Palavras-chave: formação docente; política educacional; recontextualização.

1 Doutora em Educação FaE/CBH/UEMG

2 Doutora em Educação FaE/CBH/UEMG



O Curso de Administração Escolar: importância e influência na Educação mineira³

O Curso de Administração Escolar (CAE) funcionou em Minas Gerais no período de 1946 a 1969, em continuidade à Escola de Aperfeiçoamento instalada em 1929⁴ e faz parte do percurso histórico da atual Faculdade de Educação, do Campus de Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE-CBH/UEMG). Em decorrência da lei n. 5.540/1968, o CAE foi extinto, dando origem ao curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais, cujo início se deu em 1970. Este funcionou como instituição vinculada à Secretaria de Estado da Educação até 1995, quando passou a integrar a FaE/CBH-UEMG.

Criada pela Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989, pela lei n. 11.539, de 23 de julho de 1994, a UEMG teve assegurada a incorporação das unidades de ensino superior que passaram a compor o campus de Belo Horizonte: a Fundação Mineira de Arte Aleijadinho (FUMA); a Fundação Escola Guignard; o curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais e o Serviço de Orientação e Seleção Profissional (SOSP). Da primeira tiveram origem duas unidades, a Escola de Design e a Escola de Música; a segunda é a atual Escola Guignard e a terceira deu origem à atual Faculdade de Educação. O SOSP ficou vinculado à Reitoria.

Como as demais unidades citadas, a Faculdade de Educação já contava uma longa trajetória de funcionamento. Em seu percurso, a instituição passou por várias transformações, mantendo, todavia, algumas características básicas, como sua função social e educativa voltada à formação de profissionais para atuação em escolas e em cargos de diferentes instâncias da rede estadual de ensino em



3 Este Artigo se referencia em: a) pesquisa em andamento na FaE/CBH-UEMG que conta com recursos da FAPEMIG, sob o título: “A influência do Serviço de Orientação e Seleção Profissional - SOSP e do Curso de Administração Escolar na produção de concepções e de práticas educativas e de formação docente nos anos iniciais do ensino fundamental em Minas Gerais (1949/1969)”; b) MATOS, M. do C. de. *Formação docente e integração curricular* - proposta do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UEMG, 2009.

4 Sua criação se deu no governo Antônio Carlos em Minas Gerais, no período 1926/1930, com Francisco Campos à frente da Secretaria de Negócios do Interior, à qual vinculava-se a educação.

distintas regiões e localidades do Estado.

Desde o período da Escola de Aperfeiçoamento, os profissionais formados por esse curso, além da produção e divulgação de conhecimento em suas respectivas áreas, ocuparam cargos de projeção no sistema de ensino estadual, no órgão central e em órgãos regionais, além de cargos de liderança no âmbito das escolas. Nessa trajetória foi construída uma experiência na área da formação de professores para Escolas Normais e de profissionais para outras funções no âmbito da rede de ensino estadual, tendo como foco o então ensino primário, que merece ser considerado.

Com apoio em Goodson (1997) e Lopes (2007), cumpre enfatizar que as instituições escolares têm formas próprias de reagir a determinadas situações. O modo como captam e atribuem sentido a ideias, a concepções e a propostas relaciona-se não só às sinalizações contextuais, mas também a construções do seu dia a dia, à cultura e à experiência que constroem ao longo do tempo e que compõem sua história. Nesse processo, assume relevância o papel dos grupos disciplinares.

A experiência institucional se expressa na recontextualização de novas ideias e proposições (BALL, 1998; BERNSTEIN, 1996). Mesmo nas orientações advindas do nível macro, os grupos disciplinares têm papel importante no processo de sua reinterpretação, razão pela qual essas perspectivas podem ser acentuadas ou minimizadas em contextos sociais específicos, embora constituam balizadores dos discursos curriculares institucionais. Além disso, as lideranças, os processos de distribuição de recursos, os materiais didáticos, a maior relação da instituição com órgãos oficiais, as lutas internas entre os grupos disciplinares por *status* e território material e simbólico produzem marcas diversas nos processos de seleção de conteúdos e métodos de ensino (GOODSON, 1997; LOPES, 2007).

Como argumenta Lopes (2007), a instituição escolar não apenas reage às definições oficiais e ao contexto sócio-histórico. Sob muitas formas, as instituições disseminam sua influência no



contexto educacional. Sob esse prisma, importa considerar as possíveis ações de retorno dos contextos institucionais para os contextos mais amplos do sistema educacional. Na escola em foco, esse processo manifestou-se na produção e divulgação de suas ideias e concepções no âmbito do seu próprio projeto de formação e nas inúmeras vezes em que foi chamada a participar de trabalhos da administração da rede estadual de ensino. Em diferentes momentos e sob formas diversas, seu corpo docente atuou em cursos e seminários, na elaboração de programas de ensino, de materiais didáticos e outros documentos e propostas oficiais construídas para divulgação. Seus professores se destacaram na produção de livros e materiais didáticos para docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Considerada a repercussão e a importância para a educação do estado de Minas Gerais, no presente artigo busca-se enfatizar as especificidades referentes à constituição e ao funcionamento do Curso de Administração Escolar. Sua trajetória e experiência constituíram as bases da criação e da organização do atual curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, do Campus de Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais. Os professores que se encontravam em exercício no Curso de Administração Escolar em 28 de novembro de 1968, data da Lei Federal n. 5.540, passaram a integrar o corpo docente do curso de Pedagogia, e o Decreto n. 12.235/1969 que o criou, em seu art. 2º, assegurou-lhes o direito ao exercício da docência e, se necessário, o prazo de cinco anos para obtenção dos requisitos exigidos para o magistério em nível superior (CHAVES, [197-?]).

Segundo a análise de Castilho e Mafra ([197-?], p. 9), professoras que tiveram participação ativa nos trabalhos de construção da proposta e na instalação do curso de Pedagogia, a criação do curso permitiu manter a experiência iniciada com a Escola de Aperfeiçoamento, o que evidencia a importância dessa construção na constituição do novo curso; sinaliza ainda a projeção e a repercussão da experiência institucional na apropriação,



recontextualização e interpretação (BERNSTEIN, 1996) da proposta advinda do âmbito oficial e das concepções presentes no meio educacional naquele momento.

Segundo as mencionadas autoras ([197-?]), a criação do curso de Pedagogia⁵:

[...] além de atender a todas as exigências da lei n. 5.540/68, tais como currículo, carga horária, número de créditos, habilitações específicas, etc., permitiu manter a herança da antiga Escola de Aperfeiçoamento e suas características fundamentais, conservadas durante a vigência do Curso de Administração Escolar. Tal herança é que torna *sui generis* o Curso de Pedagogia do IEMG entre outros existentes no país.

O Curso de Administração Escolar: instituição e influências

O Curso de Administração Escolar foi criado em 1946 pela transformação da Escola de Aperfeiçoamento, em consonância com as mudanças introduzidas na legislação de ensino da época e, segundo Castilho e Mafra ([197-?]), da ênfase atribuída à formação dos educadores pela Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei n. 8.520, de 2 de janeiro de 1946, que criou os institutos de educação. Por essa lei, os cursos desses institutos deveriam abranger o período desde o jardim de infância até a especialização para professores primários e a habilitação em administração escolar.

A referida lei fazia parte das reformas instituídas por Gustavo Capanema, que compreendiam a Lei Orgânica do Ensino Industrial e a do Ensino Secundário, em 1942, a Lei Orgânica

5 O curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto Estadual n. 12.235, de 01/12/1969. O Parecer n. 31, de 30/03/1970 apresentou o exame do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais sobre o pedido de funcionamento do curso. A autorização de funcionamento se deu pelo Decreto Federal n. 66.855/1970, que possibilitou o início da formação em nível de graduação. O primeiro Regimento foi aprovado pelo Decreto Estadual n. 12.840, de 22/07/1970. O reconhecimento se deu em Minas Gerais pelo Parecer n. 676, de 06/03/1974, do Conselho Estadual de Educação e em âmbito Federal pelo Decreto n. 74.109, de 27/05/1974.



do Ensino Comercial, em 1943, e as Leis Orgânicas do Ensino Primário, Normal e Agrícola, em 1946, alcançando de modo integral os ensinos primário e secundário.

Ao ensino normal foi atribuída a finalidade de “[...] prover a formação de pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares destinados às escolas e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância” (PIMENTA, 1992, p. 99). Três modalidades de cursos foram previstas: o Curso de Regentes (1º ciclo - nível ginásial), a Escola Normal (2º ciclo - nível secundário) e o Instituto de Educação. Estes contavam também com uma Escola Primária e um Jardim de Infância como unidades anexas.

O Instituto de Educação de Minas Gerais foi criado pelo Decreto n. 1.666, de 28 de janeiro de 1946, assinado pelo então interventor do estado, Nísio Batista de Oliveira, que também extinguiu a Escola de Aperfeiçoamento (CHAVES, [197-?]). A criação do Instituto de Educação de Minas Gerais deu-se pela transformação da então Escola Normal Modelo, em 1946, pelo Decreto n. 1.836. Essa escola havia sido criada no governo João Pinheiro, pela lei n. 439, de 28 de setembro de 1906, sob a denominação de Escola Normal de Belo Horizonte (PAIVA e PAIXÃO, 2002).

A instituição da Lei Orgânica para o Ensino Normal estabeleceu os mesmos princípios para todo o país na programação, nos conteúdos, nos métodos e até mesmo nas especificidades relativas ao sistema de ensino e, sob a análise de Brzezinski (1987), alcançou o máximo de centralização. Essa lei, na visão da autora, buscou padronizar o ensino e, de certa forma, não contribuiu para alterar a precariedade observada na formação do professor para os anos iniciais da escolarização.

O fim do Estado Novo, em 1945, deu início a um momento de redemocratização no país. A Constituição de 1946 retoma alguns aspectos da Carta Constitucional de 1934, atribuindo aos estados e ao Distrito Federal a competência de organizar os seus sistemas de ensino baseados nas Diretrizes da União. Nesse



contexto foi constituída pelo ministro Clemente Mariani uma comissão, presidida por Lourenço Filho, encarregada de propor um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação nacional, dando início a mais uma reforma da educação no país.

As discussões desencadeadas por esse movimento, sob a análise de Romanelli (2002), desdobraram-se em dois períodos: um que decorreu da apresentação do primeiro anteprojeto em 1948 e seguiu até 1958 e o segundo, que se estendeu até sua votação em 1961. O tema da centralização e descentralização do ensino marcou o primeiro momento, e o segundo teve como foco nuclear a questão da liberdade de ensino, instaurando o debate entre o público e o privado, contribuindo para a ascensão do Movimento em Defesa da Escola Pública. Tal Movimento culminou com outro - o Manifesto dos Educadores, em 1959, também redigido por Fernando Azevedo, com 189 assinaturas de educadores, intelectuais e estudantes.

Com o contexto gerado internamente pelo final da ditadura, aliado ao final da II Grande Guerra e sob a influência dos princípios norteadores da Carta de 1946, algumas soluções imediatas se impuseram “[...] para, pelo menos, duas questões: a expansão quantitativa da rede física primária e a ampliação das condições de preparo do professor primário” (BRZEZINSKI, 1987, p. 122)⁶. Data dessa época a criação de cursos normais noturnos, quando a classe média começou a ter acesso a essas escolas, principalmente as particulares.

A lei n. 4.024/1961 manteve as mesmas modalidades com relação à Escola Normal: o curso de Regentes no nível ginasial e a Escola Normal no nível do então colegial; manteve ainda os Institutos de Educação. O funcionamento do Curso de Administração Escolar encontrou fundamento legal nessa Lei, em seu art. 59 e Parágrafo Único, que possibilitava a existência, nos Institutos de Educação, de cursos de caráter pós-normal,

⁶ Ressalta a autora o crescimento de matrículas no Ensino Normal, que passou de 27.148 em 1945 para 90.727 em 1960 e para 347.873 em 1970. A ampliação de vagas se deu em especial com a criação de escolas na rede privada; em 1951, entre 546 Escolas Normais existentes no país, somente 168 eram públicas estaduais; do total, 258 localizavam-se em São Paulo e Minas Gerais (TANURI, 2000, p. 77).



visando à formação de supervisores, administradores, inspetores e orientadores, bem como de professores das disciplinas pedagógicas do Ensino Normal.

Art. 59 - A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas do ensino técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo Único - Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (BRASIL, 1961, art. 59).

Com a duração de dois anos e em regime de bolsa de estudos, o Curso de Administração Escolar de nível pós-normal requeria que os candidatos fossem efetivos no quadro de pessoal do estado e contassem o mínimo de três anos de atuação nessa rede de ensino. Os critérios de seletividade adotados pela Escola de Aperfeiçoamento, da qual se originou, foram mantidos. Nesse sentido, não se pode deixar de mencionar o rigoroso processo de seleção que incluía Português, Matemática, Conhecimentos Gerais, testes de inteligência e de personalidade aplicados pelo Laboratório de Psicologia e, depois, pelo Serviço de Orientação e Seleção Profissional (SOSP)⁷.

O curso de Administração Escolar voltava-se à formação para o magistério de algumas disciplinas do curso Normal e à formação de profissionais para a rede estadual de ensino, para atuação na inspeção escolar, na direção de escola, na orientação de ensino em órgãos da administração do sistema de ensino, como inspetorias e delegacias regionais de ensino e a Secretaria de Estado da Educação. A atuação desses profissionais em diferentes instâncias e distintas localidades favorecia a disseminação do ideário e concepções defendidas pelo CAE em todo o estado, o que permite vislumbrar a repercussão que o mesmo teve na educação mineira.



⁷ O SOSP foi criado pela lei n. 482, de 11 de novembro de 1949.

Importância e repercussão do CAE na Educação em Minas Gerais

Sob nova organização, algumas das características básicas da Escola de Aperfeiçoamento, que antecedeu o CAE, foram mantidas; o regimento daquela escola permaneceu em vigor e todo o seu pessoal foi incorporado ao novo curso: corpo docente, alunos, assistentes e pessoal administrativo⁸. Tendo como fundamento o ideário do movimento da Escola Nova, a Reforma Francisco Campos, que criou a Escola de Aperfeiçoamento, buscou alcançar o ensino primário e o normal da época. Em seu âmbito, a educação primária constituía importante instrumento de formação e de socialização visando tornar as futuras gerações urbanas ordeiras, racionais e produtivas. À formação do professor foi atribuído papel estratégico.

Para Francisco Campos, a formação do professorado constituía um problema cuja solução estava condicionada à resolução da questão da instrução primária; o regulamento da Reforma enfatizava a importância do trabalho do professor para o seu êxito⁹. Para ele, as críticas dirigidas ao ensino primário, “[...] de modo indireto e oblíquo”, dirigiam-se também ao ensino normal. Para ser um bom professor era necessária uma formação técnica e científica, o conhecimento dos processos de ensino e o domínio da metodologia (MINAS GERAIS, 1928).

Entre os vários recursos previstos visando à eficiência da Reforma, Prates (1990, p. 13) considera a maior de todas as

8 A primeira diretora do Curso, a professora Amélia de Castro Monteiro, pertencia ao quadro docente da Escola de Aperfeiçoamento e permaneceu no cargo até 1951. Foi substituída pela Professora Alda Lodi, que também integrava o corpo docente desde aquela Escola e exerceu a direção do Curso até o encerramento de suas atividades em 1969.

9 “Quanto mais profunda e radical uma reforma de ensino, mais demorada sua execução, que somente se poderá fazer satisfatoriamente (*sic*) quando incorporados os seus princípios ao espírito dos seus executores. Estes terão que ser ‘educados’ nos princípios da reforma, para que os princípios da reforma se incorporem ao seu espírito. Não será a obra de um governo, senão de vários governos sucessivos, interessados, como têm sido os governos mineiros, na solução desse problema sobre todos relevante, porque delle (*sic*) todos de certa maneira dependente” (MINAS GERAIS, 1928). Para Campos, “[...] o ensino Primário não são os programas, a distribuição das matérias, senão o modo de ministrá-lo, a sua dosagem, a qualidade do veículo em que a noção passa do mestre ao aluno; em uma palavra, a técnica de apresentação dos assuntos e noções e, por conseguinte, em resumo e afinal - o professor (CAMPOS, 1945, p. 11, *apud* PEIXOTO, 1992, p. 15).



iniciativas “[...] a criação de uma instituição que efetivamente levasse o professorado à mudança das idéias (*sic*) e práticas tradicionais do magistério”: a Escola de Aperfeiçoamento. Como centro irradiador dos novos princípios, a essa escola foi atribuído o papel de formar uma elite pedagógica e cientificamente preparada, tecnicamente aprimorada segundo os mais sofisticados padrões do conhecimento educacional da época. Essa elite deveria difundir as novas ideias e técnicas de ensino e seria colocada nos postos-chave da estrutura do ensino; seriam professores de escolas normais, diretores de escolas, assistentes e orientadores técnicos.

O diploma conferido pela Escola de Aperfeiçoamento, após a formatura da primeira turma, passou a ser requisito para aqueles que desejavam ocupar os cargos mencionados, o que, entretanto, não impediu, muitas vezes, a associação de critérios políticos para esse preenchimento. As condições requeridas para ingresso ao curso e demais exigências a que deveriam atender no seu decorrer, assim como a disciplina e a avaliação a que deveriam se submeter, obedeciam a um rigor cujas especificidades são denotativas do controle previsto no regulamento, assim como da atuação esperada das alunas no regresso às escolas de origem. Embora em geral originárias de segmentos sociais ligados às elites da época, as normalistas passavam por processo de seleção que, além do título, requeria dois anos de efetivo exercício no magistério e comprovada competência profissional, idoneidade moral e sanidade física e mental.

A seleção incluía a indicação da candidata por profissional que ocupasse posição de importância na estrutura da rede estadual de ensino, como o próprio secretário ou o inspetor geral da instrução, devendo apresentar ainda atestados fornecidos por autoridades do local de residência: de idoneidade religiosa, dado pelo pároco, de idoneidade moral, firmado pelo juiz da cidade e de boa qualidade do serviço prestado no magistério, fornecido pela diretora da escola onde lecionasse. Com o passar do tempo, foi acrescentada uma prova de conhecimentos para ingresso na Escola.



A formação da elite educacional envolvia também outra das preocupações da época: a candidata deveria ter muito boa saúde e órgãos dos sentidos perfeitos, o que requeria o respectivo atestado, fornecido por médico ligado à própria Escola. Aos critérios de admissão acresciam-se normas de procedimento e de conduta irrepreensível, regulamentadas pelo estado, cujo cumprimento ficava a cargo da Escola de Aperfeiçoamento; por sua observância eram responsabilizados o diretor, o corpo docente, duas inspetoras de comportamento e até o porteiro. O curso era desenvolvido em horário integral, de segunda-feira aos sábados, o que permitia o desenvolvimento de pesquisas, apesar de o Regulamento prescrever apenas a transmissão do conhecimento.

Uma das mudanças introduzidas no CAE e que talvez maior repercussão gerou entre os professores foi a alteração do horário de funcionamento, que passou a ser oferecido não mais em tempo integral como antes. As classes experimentais foram suprimidas, mantidas apenas as classes de demonstração do grupo escolar anexo, o Grupo Escolar Luiz Pessanha. Houve ainda modificações no currículo que oferecia as disciplinas Filosofia, Psicologia, Organização Escolar, Estatística, Didática e Metodologias Específicas e Educação Física. Em relação à Escola de Aperfeiçoamento, foram suprimidas as disciplinas Socialização e Metodologia Geral e introduzidas Estatística, Organização Escolar e Filosofia da Educação. Segundo Chaves ([197-?]), sua carga horária variou entre 1.680 e 1.830 horas.

O desenvolvimento curricular ficava entre o que era exigido no ensino normal e no ensino primário, sem perder de vista as exigências do ensino superior. Além de o registro educacional ter a mesma validade no âmbito educacional, egressos do curso, ao buscarem a complementação ou prosseguimento de estudos em cursos superiores de Pedagogia e de outras licenciaturas, obtinham a dispensa de várias disciplinas cursadas no CAE, o que se dava pelo estudo dos programas ali cursados em relação ao da instituição de destino, sinalizando a semelhança entre o currículo



do curso e o das instituições de ensino superior da época.

Embora as novas condições de funcionamento dificultassem o processo de investigação, novos estudos e pesquisas continuaram sendo realizados. Os professores mantiveram posição de destaque na educação do estado, em suas respectivas áreas, pela atuação docente, pela publicação de livros e produção de outros materiais didáticos, realização de palestras, participação em eventos e outras iniciativas de órgãos do governo estadual, na elaboração de programas de ensino, ou pela ocupação de cargos junto à administração do sistema educacional, por meio dos quais se ampliava sua área de influência na educação do estado¹⁰.

Essa influência foi muito forte no ensino primário e normal no estado; conforme sinaliza Prates (2000), até a década de 1970 aproximadamente, o material utilizado para a alfabetização em Minas Gerais foi produzido nesse curso. Outros materiais, pesquisas e programas de ensino das diversas áreas do currículo ali produzidos, foram também amplamente utilizados na formação de professores e no desenvolvimento do ensino fundamental¹¹. Muitos desses trabalhos, decorrentes de estudos e pesquisas produzidos por professores e alunos, foram publicados pela Secretaria de Educação, com evidente repercussão junto aos professores e escolas. Resultado do trabalho também iniciado na Escola de Aperfeiçoamento, conforme sustenta Maciel (2008, p. 9), foi

10 O programa do ensino primário da época, que vigorou até 1963, foi elaborado por professores do CAE, em atendimento à solicitação do secretário de estado da educação, Odilon Bherens.

11 Entre os trabalhos produzidos, Chaves ([197-?]) menciona: 1) *do período da Escola de Aperfeiçoamento - a) na área de Linguagem - "A escala de Dificuldades Ortográficas", "Os ciclos de apreciação literária das crianças de sete a onze anos", "Fases do Método Global de Contos", "O vocabulário das séries de livros básicos para o ensino de leitura", "Condições do material básico para o ensino da leitura; b) na área de Matemática - "Pesquisa sobre a Matemática mais usada em Jornais, Revistas e no Comércio, "Estudo experimental sobre erros de operações e erros de raciocínio, "Os fatos fundamentais mais frequentes (sic) usados nas classes de 3ª e 4ª séries", "Transferência do raciocínio do plano de ação para o raciocínio lógico em problemas de Matemática; 2) da época do CAE - a) na área da linguagem - "Fases da Composição no 1º ano", "Fases do Método Global de Ensino da Leitura", "Relação entre o ensino da Ortografia e o da Leitura no 1º ano", "Aplicação do sincretismo no ensino da gramática", "Caracterização das Fases da Aprendizagem da Escrita"; b) na área da matemática - "Seriación de etapas no ensino das quatro operações de números inteiros e fracionários", "Raciocínio e Operações", "Pesquisa para conhecer o índice de transferência de problemas que não dependem de operações escritas para problemas de raciocínio semelhante, mas de números maiores dependentes de operações escritas".*



a propagação do método global, disseminado pela atuação de várias gerações de ex-alunas, [que] do final da década de 30 até a década de 70, marcou a história da alfabetização em Minas Gerais. Nesse período Minas viveu o período áureo do método global, utilizado em praticamente todas as escolas. Dois manuais didáticos – pré-livros – representantes do método global de contos tiveram então ampla presença nas escolas mineiras e alfabetizaram várias gerações: O livro de Lili, de Anita Fonseca e Os três porquinhos, de Lúcia Casasanta.

Outros pré-livros¹² produzidos por alunas do curso foram também publicados e utilizados pelas escolas no processo de alfabetização. Fazia parte da orientação do curso a produção, pelas alunas, do material didático que deveria ser utilizado no ensino das diversas áreas curriculares, segundo os fundamentos teóricos defendidos pelos professores das respectivas disciplinas e as pesquisas feitas junto a escolas e classes de demonstração. Data da Escola de Aperfeiçoamento o incentivo ao retorno de ex-alunas, trazendo dificuldades na aplicação de propostas para discussão e busca de alternativas, o que também contribuía para a pesquisa e a adequação das teorias à realidade das escolas, sempre visada pela instituição.

A situação evidenciada é indicativa da importância da produção das instituições e dos professores no processo de construção de concepções e de práticas educativas que se projetam tanto nas ações docentes como na produção de material e na participação em eventos científicos e outras promoções.

Outra realização de ex-alunas do curso foi a criação, em 1966, de uma associação, ainda em funcionamento, mas sob a denominação de Fundação AMAE para a educação e a cultura. Foi instituída,

12 Entre eles incluem-se: “Pituchinha”, de Marieta Leite; “O gatinho minau”, de Maria José de Mello Paiva; “Chapeuzinho Vermelho”, de Irene Lustosa; “Bonequinho Doce”, de Alaíde Lisboa; “O circo do Carequinha”, de Maria Serafina de Freitas; “Meninos Travessos”, de Maria Yvonne Atalécio de Araújo e “O cachorrinho fujão” de Elisa de Oliveira.



inicialmente, como Associação Mineira de Administração Escolar, com a finalidade de congregar ex-alunas e, além da realização de cursos, vem promovendo anualmente encontros e seminários voltados à discussão e à apresentação de temas de interesse do meio educacional. Publica a revista “AMAE Educando”, contribuindo para a divulgação de artigos de procedências diversas e de experiências significativas também das escolas de ensino fundamental e médio.

Sob a análise de Castilho e Mafra ([197-?]), o Curso de Administração Escolar manteve papel importante no âmbito do estado de Minas Gerais, mesmo tendo o período de seu funcionamento registrado diversas mudanças nas propostas oficiais para a educação, ainda que mantidos os argumentos técnicos. Houve desde proposta de cunho liberal-democratizante, como a de Milton Campos, à de Kubitscheck, mais acentuadamente voltada para a modernização, como foi sua atuação depois no país.

As políticas sociais em Minas Gerais, inclusive as educacionais, foram delineadas, no governo Kubitscheck, em função do projeto de desenvolvimento econômico mais global, com claras alterações em relação à política educacional enunciada no governo que o antecedeu; naquela gestão, a de Milton Campos, foi elaborado um Plano de Desenvolvimento do Ensino, com a previsão de atendimento a 80% da população do ensino primário num prazo de cinco anos. Em mensagem enviada à Assembleia Legislativa em 1952, Kubitscheck contribuiu para a redução dessa ênfase ao argumentar que a busca da democratização do ensino, sem correspondência aos interesses econômicos, levaria à deterioração da educação (PAIVA; PAIXÃO, 2002).

Apesar das mudanças ocorridas no período de seu funcionamento, em especial aquelas referentes à política educacional e de formação docente, o Curso manteve muito de sua organização inicial. Coube-lhe com exclusividade a habilitação de profissionais em nível pós-normal para a direção de escolas, orientação de ensino e inspeção escolar para a rede estadual de ensino. Importante



ressaltar sua influência na educação do estado por muito tempo. Além de seu corpo docente ser chamado a apoiar, em diferentes circunstâncias, as ações até mesmo dos próprios administradores do órgão central da rede de ensino estadual, a Secretaria de Estado da Educação, os professores eram também sempre convidados a participar da elaboração de programas de ensino, da realização de cursos e demais ações de iniciativa daquela instância¹³.

O Curso de Administração Escolar manteve as principais características da Escola de Aperfeiçoamento, em especial a hegemonia das ideias defendidas pelo escolanovismo. Com o foco mais acentuado nas questões técnico-pedagógicas, continuou mesclando diferentes perspectivas teóricas relacionadas às diversas tendências dos campos disciplinares componentes do currículo (DUSSEL, 2002; LOPES, 2005). Tendência advinda da Escola de Aperfeiçoamento, percebia-se no curso a mescla de pelo menos duas grandes correntes de pensamento: a europeia na Psicologia e a americana nas metodologias, além da forte influência da Igreja Católica. Esta se dava por meio de todo o corpo docente, em especial os professores de Filosofia e de História da Educação. A tendência ao enfoque técnico-pedagógico se acentuou, misturando-se à influência mais

13 Entre outros, foram professores no Curso de Administração Escolar: em Psicologia Educacional: Yago Pimentel, Maria Augusta da Cunha, Geralda Ávila e Iris Barbosa Goulart; em Metodologia da Linguagem e Didática de Linguagem: Lúcia Monteiro Casasanta, Selma Alves Passos Wanderley Dias, Maria Umbelina Caiafa, Nilsa Pedrosa, Maria Angela Tinoco Rios; em Metodologia da Aritmética e Geometria: Alda Lodi, Jacy Sella Vieira de Vasconcellos, Maria Francisca Teresa Barbosa Magalhães, Sônia Fiuza da Rocha Castilho, Ana Lúcia Amaral Duarte, Regina Almeida, Wanda de Castro Alves, Vera de Souza Carmo; em Metodologia das Ciências Naturais: Maria Carlota da Mata Machado Eulálio, Henrique Marques Lisboa, Maria Lygia de Oliveira, Maria do Rosário Costa; em Metodologia das Ciências Sociais e Didática dos Estudos Sociais: Marieta Leite, Lincoln Bessa, Maria Onolita Peixoto, Ely Fonseca Dutra, Maria Abadia Duarte Porto, Dolores Francisca Pereira Mendes; em Metodologia do Desenho e Artes Aplicadas: Nelson Hortmann e Marilda de Fátima Silva; em Filosofia da Educação: Maria Luisa de Almeida Cunha, Raymundo Nonato Fernandes, Vicente Porto de Menezes, Lenita Ferreira de Oliveira, Lenir Ferreira Chaves; em Estatística: Dr. Mário Cunha, Dulce Botelho Junqueira, Suzana Ezequiel Dias, Terezinha de Oliveira, Anna Edith Bellico da Costa, Eliana Ignez Monteiro Menezes; em Organização Escolar: Fernando Magalhães, Leda Maria da Silva Lourenço, Neusa Maria de Oliveira Macedo, Edite Soares Mafra, Dalva Cifuentes Gonçalves; em Metodologia da Educação Física: Luiza Menezes de Macedo, Odette Santos Infante Vieira, Cléa Dalva Bastos, Irma do Carmo do Osório.



técnica do PABAAE¹⁴ em alguns grupos disciplinares ligados às metodologias de ensino (DUSSEL, 2002; LOPES, 2005). Mas o curso manteve a perspectiva de trabalho que o caracterizou na educação do estado, inclusive a tendência à investigação.

Na Escola de Aperfeiçoamento, a organização curricular tinha centralidade na socialização, com especial ênfase nos centros de interesse, na abordagem integrada de questões e temas nos diversos campos disciplinares. O Curso de Administração Escolar passou a ter uma perspectiva mais técnico-pedagógica, em razão da influência advinda do contexto e da política educacional, que passou a enfatizar os aspectos relacionados à qualidade do ensino, articulando-se a uma perspectiva mais técnica, sob o argumento da eficiência e da racionalidade.

Na apropriação dos diferentes discursos presentes no contexto, tanto os advindos do plano oficial ou aqueles em circulação no meio educacional, os professores evidenciavam a influência das respectivas comunidades disciplinares (GOODSON, 1997; LOPES, 2007). Essa influência ficou também evidenciada na consolidação de algumas áreas disciplinares na formação do professor, como a Psicologia e as metodologias, por exemplo; dinâmica essa que se deu imbricada ao processo de constituição da formação na instituição e lhe confere especificidade.

Diferentes perspectivas teóricas orientavam as disciplinas e no interior do curso se mesclavam. Ao articular distintos discursos, a hibridação gera novas montagens e cria novos sentidos, mobilizando alguns e reprimindo ou mesmo apagando outros. Tal interpretação se dá em determinadas circunstâncias históricas que implicam limites e possibilidades (DUSSEL, 2002; LOPES, 2005). Embora todos os grupos disciplinares se preocupassem com a realidade educativa e com a investigação como base do ensino, os diferentes enfoques articulavam-se a finalidades sociais e políticas,



14 PABAAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar. Acordo firmado entre o Brasil e os Estados Unidos em 1956, implantado em 1957 e instalado no Instituto de Educação de Minas Gerais, onde funcionava o Curso de Administração Escolar no período 1958/1963, cuja continuidade se deu na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério -DAP, do Centro de Recursos Humanos João Pinheiro, de Minas Gerais.

de certa forma, semelhantes.

Mesmo denotando autonomia e até resistência às definições oficiais em alguns momentos, não chegaram a revelar um potencial crítico. Importante registrar, todavia, o aspecto produtivo desse processo: a prática curricular como prática cultural possibilitou a expressão da heterogeneidade, diferentes discursos e leituras e a ressignificação de mensagens. Os professores conseguiram criar um curso com feição própria, buscando articular a teoria à realidade educacional mineira e introduziram inovações no ensino, tendo como referência suas pesquisas e as de seus alunos.

Considerações finais

O Curso de Administração Escolar, criado em 1946, com a extinção da Escola de Aperfeiçoamento e criação dos institutos de educação no país, funcionou em Minas Gerais até 1969 e teve grande importância na educação mineira, pois habilitava, com exclusividade, profissionais para a rede estadual de ensino; voltava-se à formação de professores para as disciplinas pedagógicas do ensino normal e para os cargos de diretor de escola, orientador de ensino e inspetor escolar, além de outros postos de projeção na hierarquia do sistema de ensino estadual.

As principais características da Escola de Aperfeiçoamento foram mantidas no curso. Com o foco mais acentuado nas questões técnico-pedagógicas, continuou mesclando diferentes perspectivas teóricas relacionadas às diferentes tendências orientadoras dos diversos campos disciplinares componentes do currículo, aliadas à influência da Igreja Católica. Suas ações alcançavam o sistema educacional como um todo, inclusive o órgão central, mesmo não contando mais com as condições iniciais de funcionamento conferidas àquela escola, principalmente em relação à pesquisa e à experimentação.

Já na Escola de Aperfeiçoamento, diferentes linhas, perspectivas e sentidos atribuídos à educação se mesclaram, conferindo à



formação oferecida características próprias que se distanciaram tanto de direções estritamente teóricas como das normas restritivas do Regulamento da Reforma Francisco Campos; ao recontextualizá-las, os professores criaram um processo que as hibridizou, assumindo uma dinâmica peculiar, ficando reconhecida como um espaço de produção de conhecimento. Ainda que seus objetivos se restringissem aos problemas aparentes e mais imediatos do ensino, esses professores se empenharam naquele momento em construir um projeto de formação que atendesse à realidade escolar mineira e, para isso, ultrapassaram tanto as prescrições teóricas como os dispositivos do governo e tiveram como suporte a pesquisa.

A Escola de Aperfeiçoamento conciliava o tradicionalismo local e a forte influência da Igreja a um ensino no qual eram adotados pelos professores os mais modernos métodos, incentivando a pesquisa e a participação das alunas nas aulas. Pela Reforma Campos, as professoras deveriam ter capacidade para transmitir os mais modernos conhecimentos e um comportamento conservador, em conformidade com as normas sociais; o governo pretendia assim modernizar a sociedade sem, no entanto, abalar as estruturas sociais.

O CAE continuou mesclando a perspectiva tradicional a concepções de cunho instrumental e técnico com as ênfases presentes no meio educacional de diferentes momentos de seu período de funcionamento. Era oferecida uma base de conhecimentos que possibilitava o aprofundamento de estudos em cada área de conhecimento e suas bases teórico-conceituais; a abordagem dos estudos e discussões, entretanto, não ultrapassava o âmbito das questões e dos problemas inerentes aos diferentes campos do saber enfocados e à esfera educacional. Embora conferisse uma base sólida de conhecimentos que possibilitava uma atuação que distinguiu os ex-alunos no âmbito da educação, em especial no ensino primário e normal, não oferecia uma perspectiva mais ampla do sistema educacional e de sua função social e política.

As condições de criação e início de funcionamento do curso, a



começar com a Escola de Aperfeiçoamento, contribuíram para a construção de uma cultura com características que se integraram ao papel que desempenhou na educação do estado, evidenciadas na autonomia que sempre buscou manter em suas decisões e práticas, no espírito investigativo permeando as atividades docentes, na capacidade combativa demonstrada com frequência ao reunir os professores em trabalhos coletivos em torno de interesses do curso, mesmo com marcadas divergências de posicionamentos, e no comprometimento e atuação dos professores e alunos nas escolas e em cargos de projeção e influência no sistema de ensino do estado.

Com grande prestígio junto ao governo, em especial quando de sua criação como Escola de Aperfeiçoamento, considerada a “coluna mestra” da reforma de ensino da época, a Reforma Francisco Campos, aos poucos, passou a partilhar o espaço da produção do conhecimento na área de sua atuação com outros órgãos. De certa forma, teve sua importância relativizada ao longo do tempo, embora seus professores tenham continuado a participar de atividades e ações a convite da administração da rede estadual de ensino. O curso manteve seu funcionamento até 1969, quando mudanças introduzidas na legislação do ensino pela lei n. 5.540, de 1968, levaram ao encerramento de suas atividades, marcando a origem do Curso de Pedagogia, iniciado em 1970.



Referências

BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. *Lei n. 4024*, de 20 de dezembro de 1961.

_____. *Lei n. 5.540*, de 28 de novembro de 1968.

BRZEZINSKI, I. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: Editora UCG, 1987.

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

CASTILHO, S. F. da R.; MAFRA, E. *História do Curso de Pedagogia*. Belo Horizonte: FaE/CBH-UEMG, [197-?].

CHAVES, L. F. *Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Curso de Pedagogia, [197-?] (mimeog.).

DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Orgs.) *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p.55-77.

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997.



LOPES, A. R. C. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul/dez 2005. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: jan. 2007.

_____. *Currículo e Epistemologia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MACIEL, F. I. P. Lúcia Monteiro Casasanta: uma das “mais belas histórias”. *Revista AMAE educando*, n. 355, p. 8-12, maio 2008.

MATOS, M. do C. de. *Formação docente e integração curricular – proposta do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/ UEMG*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MINAS GERAIS. *Decreto n. 7970-A*, de 15 de outubro de 1927. Aprova o Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. v. III. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1928.

PAIVA, E. V.; PAIXÃO, L. P. PABAE (1956-1964) - *A americanização do ensino elementar no Brasil?* Niterói: EdUFF, 2002.

PEIXOTO, A. C. *A Educação no Brasil: anos vinte*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

_____. Recessão e Controle: a Política Educacional Mineira na Era Vargas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 15, p. 5-13, jun. 1992.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1992.



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

_____. Escola de Aperfeiçoamento: Teoria e Prática na Formação de Professores. In: FARIA FILHO, L. M.; PEIXOTO, A. M. C. (Org.). *Lições de Minas: 70 Anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. p. 84-103.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 61-88, mai-ago/2000.



The School Administration Course: its importance and influence on Education in Minas Gerais/Brazil

Abstract

The focus of this article is the repercussion of the School Administration Course on the Education in Minas Gerais. The course was founded in 1946 - after the extinction of the School of Improvement for Teachers and the creation of Institutes of Education -, was in operation until 1969 and was very important. It trained exclusively professionals for the state education network and worked on the preparation of teachers for pedagogical courses in the institutes of education and for functions of relevance and influence in the educational structure, including schools, inspectorships and the central organ. Professors and students had an active participation in the preparation of teaching programs, materials and didactic books, with a focus on what was then basic school. After the end of the School Administration Course the Pedagogy Course was created in 1970 and became part of the UEMG in 1995. These courses mark the history of the present-day College of Education - Belo Horizonte campus - of the University of the State of Minas Gerais.

Keywords: preparation of teachers; educational policy; recontextualization.

