

O tripé da civilização mineira: criar escolas, formar professores e fiscalizar a instrução popular

The tripod of civilization in Minas Gerais: creating schools, training teachers and supervising popular instruction

Cíntia Borges de Almeida¹

RESUMO:

Analisar a criação das escolas primárias, a formação de professores e a fiscalização do ensino como tecnologias de governo para a formação e controle social, a partir da experiência da província/estado de Minas Gerais, consiste no objetivo deste estudo. Sua relevância para a historiografia da educação ancora-se na reflexão de que o debruçamento sobre o trabalho proposto, que observa a criação da escola normal, a formação docente, os métodos e ensino aplicados a partir desses professores; permite pensar em uma racionalidade política particular a partir da formação do Estado-Nação e a institucionalização da escola moderna como instrumento de um processo civilizatório. Com base na fundamentação teórica apresentada nos textos de Michel Foucault (2000; 2001; 2008), a operação metodológica ainda se apoia em discursos político-educacionais publicados no jornal *Correio de Minas*, no corpus legislativo, e em relatórios de inspetores escolares e dos presidentes de província/estado de Minas Gerais, entre 1835 a 1915.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas primárias; Formação de professores; Fiscalização do Ensino; Estado-Nação; Civilização.

¹ Doutora em Educação – ProPEd/UERJ. É professora da Universidade Estadual de Santa Cruz/ Ilhéus - BA, pelo Departamento de Ciências da Educação/ DCIE, atuando nos cursos de licenciatura e no Mestrado Profissional em Educação - PPGE. Coordena o Projeto de Pesquisa "Política, História e Educação: Instituições, Intelectuais e Educabilidade no processo de formação social", vinculado ao Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação – GRUPPHED. Como pesquisadora integra, também, o Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação – GRUPEEL/CNPQ, vinculado à UERJ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8084-9888>. E-mail: cbalmeida@uesc.br.

ABSTRACT:

The aim of this study is to analyze the creation of primary schools, the training of teachers and the supervision of teaching as government technologies for training and social control, based on the experience of the province / state of Minas Gerais. Its relevance to the historiography of education is supported by the reflection that the analysis of the proposed work, which observes the creation of the normal school, the teacher training, the methods and the teaching transmitted from these teachers; this makes it possible to think of a particular political rationality based on the formation of the nation-state and the institutionalization of the modern school as an instrument of a civilizing process. In dialogue with the theoretical foundation presented in the texts by Michel Foucault (2000; 2001; 2008), the methodological operation is still supported by political-educational speeches published in the newspaper *Correio de Minas* and in reports by school inspectors and provincial presidents / state of Minas Gerais, between 1835 and 1915.

KEYWORDS: Primary schools; Teacher training; Teaching supervision; Nation-State; Civilization.

Introdução

É interessante perceber a existência de um “tripé”² ao se falar em ensino obrigatório. Tanto no Império como na República, a questão aparece vinculada às políticas de fiscalização da instrução e da formação dos professores e as duas, possivelmente, relacionadas ao ensino compulsório³. Ao analisar os discursos acerca do ensino obrigatório, tanto nos documentos oficiais do governo, quanto em notícias de periódicos da época, notamos traços que vinculavam a expansão do ensino com a modernidade da nação. Como um projeto tipicamente humanista, o processo civilizatório⁴ ou civilizador representa uma marca da modernização das sociedades, o que, em linhas gerais, envolve uma profunda mudança comportamental, um investimento na promoção do controle social e do autocontrole, por assim dizer, existencial do indivíduo sobre si mesmo. Há, assim, uma estreita relação entre os ideais civilizatórios, a mudança das condutas e a formação de uma noção de nação.

Afinal, como compreender a “chegada da modernidade” a partir da nossa experiência? Em *As palavras e as coisas*, a modernidade está vinculada ao espaço e ao tempo. Ela é compreendida como um período histórico relacionado à descoberta do homem e à interrogação das condições dentro das quais se tornou possível a maneira moderna de pensar, o que implica na crítica sistemática de qualquer pretensão de absoluto, da verdade e na construção dos jogos de verdade que para o autor são dispositivos de poder (FOUCAULT, 2000). Em um resumo feito por Edgar Castro, o autor assinala, dentre os possíveis vieses de modernidade pensado por Foucault, o ponto de vista político que se inicia com a Revolução Francesa, embora no caso brasileiro, estejamos falando de século XIX. Veremos que estará também baseada nas formas de exercício de poder. “Aqui, a modernidade é equivalente à época da normalização, ou seja, à época de um poder que se exerce como disciplina sobre os indivíduos e como biopolítica sobre as populações” (CASTRO, 2009, p.301). Por fim, também, pode ser relacionada a uma racionalidade política particular. No Brasil, a partir do século XIX, serviu para se pensar o funcionamento de certas tecnologias de governo e a formação do Estado-Nação.

A partir deste aspecto mencionado, verificamos o interesse da disseminação da escola moderna como parte de um projeto de nação, Clarice Nunes em diálogo com as ideias de André Petitat, apresenta quatro dispositivos utilizados como inovação para a constituição desta instituição escolar: 1) modifica-se o espaço, com a passagem do ensino ministrado em locais dispersos e mantidos pelos professores para um prédio único com diversas salas de aula e com rebatimentos explícitos na necessidade de controle, racionalização, planificação de estudos, estruturas de vigilância e de gestão centralizada; 2) transforma-se a concepção do tempo, com a passagem do planejamento das atividades cotidianas para o planejamento do conjunto do ensino, com gradação e divisão das matérias; 3) alteram-se os aspectos sócio-culturais, com a mudança nos programas de ensino centrados na lógica e dialética para um voltado as belas letras; 4) Rompe-se com a estrutura de poder anterior e fortalece o Estado-Nação, com o fim da autonomia dos senhores e das cidades e a passagem ao poder central do Estado (NUNES, 2000).

A transformação em questão impactou-se no controle do Estado com a formação social

² Para um aprofundamento sobre a discussão que envolve o “tripé”: obrigatoriedade do ensino, formação docente e fiscalização da instrução; ver (ALMEIDA, 2012).

³ Esta discussão, com foco no descumprimento da obrigatoriedade do ensino em Minas Gerais, foi problematizada por Almeida (2013).

⁴ Sem dúvida, o já clássico *O processo civilizador* (1939), publicado em dois volumes, a saber, *uma história dos costumes e formação do Estado e da civilização*, do sociólogo Nobeert Elias, é uma referência incontornável sobre este complexo processo, no qual se vê um claro destaque da mudança de hábitos e costumes, sobretudo acerca das funções corporais, assim como da disseminação da noção de previdência e de autocontrole.

que, até então, era dividida com outras agências, entre elas, a família. Assim sendo, estimulou-se a disseminação da instrução popular e junto a ela, foi pensada a estratégia da obrigatoriedade da frequência escolar e medidas que possibilitariam a sua eficácia. Entre tais medidas, destacou-se o serviço de fiscalização do ensino e a formação docente institucionalizada.

Percorrendo os olhos pelos relatórios dos presidentes da/do província/estado de Minas Gerais entre 1840 e 1915 é possível mensurar, a partir dos seus discursos, a ênfase que se dava para a fiscalização do ensino e com isto, ela apontava-se como um questão a ser enfrentada, já que a instituição de um corpo de inspeção se responsabilizaria pela vigilância dos professores e de suas práticas, pelo cumprimento do dever dos pais com a instrução de seus filhos e pelo cumprimento da frequência obrigatória.

Ainda que a liberdade do ensino⁵ tenha sido uma política educacional adotada no Brasil, a tentativa de controle do Estado sobre a instrução aparece frequentemente nos discursos. Toda normalização⁶ e legalização do ensino foi “proclamada” em forma de texto e se fez aplicar aos distintos campos de saber, fossem eles públicos, privados, escolares ou domésticos. A presença do Estado aparece representada na escolha dos métodos pedagógicos, nas exigências para a seleção dos professores, no currículo e saberes a serem ensinados, nas normas e conduta para ensinar e aprender, etc.; tudo representava o “olho” do Estado, a vigilância do mesmo sobre o cumprimento dos mecanismos determinados, como seu monitoramento acerca da instituição das técnicas e normas consideradas ideais para o projeto de nação, a formação de uma sociedade normalizada⁷.

A escola, a fiscalização, a formação dos professores eram expressões da presença de uma cultura que se materializou na modernidade e que enredava a cultura escolar em sua oposição ao mundo rural e a edificação de um mundo urbano com uma nova ordem de saberes fundamentado em uma nova linguagem: a escrita.

Nessa direção, seja nos países europeus, nos demais países da América do Sul, como no Brasil, houve inicialmente um papel central da família e principalmente das congregações religiosas, “mas o advento do liberalismo e da formação dos Estados Nacionais” traria para o Estado o papel de direção desses estabelecimentos de ensino. Nesse processo, os professores, instituidores da ordem moral pública, passariam de sacerdotes do cristianismo (católicos e protestantes) a sacerdotes da pátria (nacionalismo). Estes “sacerdotes” deveriam “[...] instruir os cidadãos, difundir as Luzes, impor uma disciplina, fortalecer o sentimento patriótico e velar pelos preceitos morais” (MATTOS, 2000, p. 53). Ao processo de ordenar juntava-se o de civilizar, cabendo ressaltar o interesse dos grupos sociais hegemônicos e que detiam o poder em torno da necessidade da moralização pública (civismo) e do fortalecimento do papel que cabe à educação sob o patrocínio do Estado (GATTI Jr; GATTI e INÁCIO FILHO, 2006, p.127).

Durante o Império, alguns políticos se posicionaram em relação ao papel do Estado na instrução popular. Na Corte, por exemplo, destacaram-se os pensamentos dos Conselheiros de

⁵ Ensino livre significa liberdade de ensinar e expor ideias, sem maior controle pelo Estado e também, liberdade do indivíduo de adquirir a instrução no grau que lhe for necessário segundo seus interesses (Leôncio de Carvalho, apud ALMEIDA, 1889, p.182). Apoiando-nos no que foi exposto por Leôncio de Carvalho, a liberdade de ensino é uma prática defendida desde as primeiras décadas imperiais, embora não fosse um consenso. Acreditava-se que esta medida auxiliaria no processo de expansão do ensino, podendo implicar igualmente em economia para os cofres públicos.

⁶ Enquanto a normalização disciplinar parte da norma para a identificação do normal e anormal (ou seja, trata-se de uma normação), a normalização (operando com os dispositivos de segurança) parte do normal para se deduzir as normas. FOUCAULT, Michel. 2008, pp.75-83.

⁷ Para Foucault, “o conceito de normalização refere-se a esse processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações. Nesse sentido, nossas sociedades são sociedades de normalização (...). É uma sociedade onde se cruzam (...) a norma da disciplina e a norma da regulação” (CASTRO, 2009, p.309).

Estado João Alfredo⁸ e Leôncio de Carvalho⁹. Nesse momento, a concentração do poder nas mãos do Estado tornou-se a questão central para os intelectuais e políticos do período, que muitos deles, a exemplo desse segundo conselheiro citado, se posicionaram contra esse fortalecimento, assim como, contra o monopólio estatal da instrução¹⁰.

No decorrer do Império eram constantes as queixas e as críticas “quanto às habilitações dos candidatos ao professorado”(RELATÓRIO DA DIRETORIA DE INSTRUÇÃO; Alvim, Bretas & Andrade, 1865, p.29). Conforme indaga o presidente da província mineira Antônio Gonçalves Chaves, “de que servem brilhantes programas, as mais sedutoras theorias, quando a idoneidade do mestre não se leva”, quando a “obrigatoriedade do ensino é letra vã nos regulamentos”, quando “não se constitui o verdadeiro magistério”? (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA; Chaves, 1883, p.10). Tornava-se necessário propor “methodo universal”, fiscalizar o ensino e principalmente, “exterminar a incapacidade moral do mestre, sem punir os povos por culpas alheias” (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA; Benavides, 1869, p.A5-5). Os discursos anteriores sinalizam a ideia de que o professor em atuação nas escolas era compreendido como uma peça fundamental no projeto de formação social. Para além das atribuições pedagógicas, seu papel era, recorrentemente, atrelado aos valores necessários de serem transmitidos para a sociedade daquele contexto, reforçando seu compromisso com a civilidade e com a disciplina da população.

Desta feita, primeiramente, era preciso pensar no programa de ensino e na estrutura das escolas normais, que deveriam ser as responsáveis pela formação intelectual capacitada de todos os professores, assim como por sua formação moral, já que seriam esses profissionais os principais agentes na transformação do indivíduo pela instrução. Depois de cuidar desta formação, o próximo passo era pensar no programa e método de ensino, assim como no material didático adequado para a instrução dos alunos. O que o Estado queria que os alunos aprendessem? Através de quais livros os alunos deveriam ser guiados? Em terceiro lugar, era preciso que o Estado pensasse na inspeção da prática do ensino e na formação dos sujeitos, fosse por via dos cargos dos delegados literários, inspetores municipais ou mais tarde, por meio dos inspetores extraordinários. Era preciso definir uma estratégia de fiscalização para que estes agentes fossem capazes de cumprir sua função de “vigilantes do Estado”. Eles deveriam ser responsáveis em vigiar a formação dos professores e suas idoneidades, em fiscalizar o método, o conteúdo e os livros utilizados na instrução primária, assegurando o cumprimento da frequência e da matrícula obrigatória nas escolas, assim como garantindo o rigor dos exames.

“Formar” professores, preparar a nação:

Um novo horizonte se desdobra diante de seus olhos, que o encanta, que o consola, que o

⁸ Foi deputado provincial, deputado geral, ministro do Império (o ministro mais longo no cargo em toda a monarquia), ministro da Agricultura, ministro da Fazenda (de 10 de março de 1888 a 7 de junho de 1889), conselheiro de Estado, presidente de província (Pará e São Paulo) e senador de 1877 a 1889. Defendeu a obrigatoriedade em seu Projeto de Lei, de 30 de julho de 1874 (ALMEIDA, 2012).

⁹ Leôncio de Carvalho (Ministro do Império). Titular da Pasta do Império, à qual estava subordinada a Instrução Pública. Leôncio discorrerá sobre a obrigatoriedade, no entanto, adotando o ensino livre como indispensável para a expansão da escolarização, sendo o autor do Decreto-Lei de 19 de abril de 1879, que explicitou no artigo 1º do referido documento que, “o ensino tornará inteiramente livre e obrigatório” (ALMEIDA, 2012).

¹⁰ Em seu artigo, Cíntia Almeida e Aline Limeira (2013) analisam os ordenamentos legais: liberdade de ensino, obrigatoriedade e fiscalização. Princípios que estiveram presentes nos termos da lei e nos posicionamentos de intelectuais e dirigentes do poder público como tema de inúmeros debates.

vivifica, que lhe promete fortuna, gloria, renome. Estradas, pontes, navegações de magestosos rios, as letras, sciencias, artes, são os objectos que de preferência, attrahem sua attenção extraviada, já cançada, na demanda da utopia. Minas apresenta um espetáculo digno da consideração do philosofo e do respeito e a admiração dos brasileiros. Aquelles mesmos que empenhão sua intelligencia, seus recursos pecuniários, sua actividade, sua influencia nos melhoramentos das vias de comunicação, esforçao-se auxilio-se na propagação das luzes, da civilização e nos meios efficazes para desenvolver e augmentar a prosperidade moral de suas famílias, e dos seus concidadãos (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1854, p.2).

O documento publicado em 1854 apresenta um animado discurso do presidente de província Francisco Pereira Vasconcelos acerca do progresso de Minas Gerais e das promissoras mudanças que se esperava para a região. Tanto entusiasmo estava relacionado com o regulamento n.28 do mesmo ano que fez mudanças na legislação, refletindo tais mudanças, em “melhoramentos moraes” para a população. Dentro das medidas destacadas pelo documento apontou-se a fiscalização e todo seu corpo de inspeção, intensificou-se a preocupação com os espaços físicos voltados para a instrução, como também, o acirramento nas exigências para o “Sacerdócio” do magistério, nas provas de capacidade estipuladas aos candidatos para os exames em concurso, principalmente, os dos “Collégios particulares”.

Reconhecemos nos discursos uma medida tríplice pensada a partir da ideia de instrução como instrumento para o projeto de Estado-Nação: a obrigatoriedade do ensino primário, a fiscalização do ensino e a formação dos professores por via da escola normal. A lei mineira n.13 de 1835 (legislação amplamente discutida pelo seu possível pioneirismo a respeito da medida do ensino obrigatório)¹¹ traz, ao mesmo tempo, essas três políticas imbricadas na tentativa de civilizar a população a partir da instrução popular, definindo, inclusive, diretrizes que impunham o papel da escola e o novo papel da família. Mas o que elas têm em comum? É possível inferir uma estratégia de governo nessa imbricação? Já tentamos demonstrar que a fiscalização está diretamente ligada e relacionada ao cumprimento da obrigatoriedade do ensino. Mas e a escola normal, qual seria sua relação com esses outros dois dispositivos de governo?

Uma das técnicas utilizadas pelo Estado que se destacou no processo de expansão da instrução foi a obrigatoriedade, assim como a fiscalização e a formação do professorado foram postas como instrumentos capazes de contribuir e concretizar a meta idealizada. A escola se tornava uma emergência e, para o Estado, o professor teria a função de instruir e inculcar no aluno os “moldes morais” convenientes para a formação de uma sociedade disciplinada e útil para a nação. O professor seria convertido em um missionário e funcionário vigilante do Estado (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p.68). Sendo assim, a escola normal ocupava um papel importante para a formação desses “missionários”.

Qual deve ter sido a função atribuída à escola normal neste projeto de sociedade? Limita-se simplesmente na formação de um corpo docente qualificado e preparado? Ao buscarmos conhecer e entender a intenção do Estado nesta formação e a sua compreensão dos

¹¹ Art.12º: *Os pais de família* serão obrigados a dar a seus filhos a instrucção primaria do 1º grau ou nas escolas publicas, ou particulares, ou em suas próprias casas, e não os poderão tirar delas enquanto não souberem as matérias do mesmo grau (Lei n.13, 20 de março, 1835, grifo nosso). Devemos chamar atenção para o papel exercido pela família para o cumprimento da obrigatoriedade do ensino. Observe que a lei torna-se uma medida de responsabilidade muito mais dos pais do que dos alunos, que na maioria das vezes, são crianças menores de idade. Assim sendo, cabe àqueles obedecer às leis, assim como, zelar para o cumprimento da fiscalização do ensino, tanto que as penalidades estão diretamente vinculadas aos mesmos através de multas e prisões.

termos ‘qualificado’ e ‘preparado’, possivelmente, observaremos que a formação dos professores atendia aos interesses particulares do Estado-Nação, mais do que propriamente dos docentes ou da população.

Devemos entender esta preocupação dentro do registro do uso do poder, ou seja, o uso de técnicas de governo que colaboravam com os ideais do momento. Segundo António Nóvoa, “podem-se observar duas fases na história da escola a partir do século XVI: a primeira, que vê a dominação da escola pela Igreja, dura até a segunda metade do século XVIII; a segunda, onde a escola está a cargo do Estado, estende-se até nossos dias” (NÓVOA, 1991, p.114). Para o autor, quando o Estado tomou o lugar da Igreja, assistiu-se a criação de escolas normais com “bases administrativas e legislativas” que formariam “funcionários do Estado”. Com o Estado no controle da escolarização - apesar de sabermos que outras agências também se responsabilizaram e ministraram o ensino em instituições particulares e/ou domésticas - a escola normal foi apontada como uma das instituições capazes de funcionar enquanto espaço de moderação entre os interesses estatais, da sociedade e da corporação. “Os aprendizes de professor sofrerão um processo intensivo de transformação e vigilância de forma que sua vida se imole no altar de sua futura entrega e abnegação à vida pública” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p.81).

A hipótese em que se baseia esta análise para tentar compreender as táticas estatais leva a inferir que as escolas normais, enquadrada na definição de instituição disciplinar, foram pensadas enquanto “campos” de formação de indivíduos que foram utilizados como instrumentos do projeto em curso. Elas possibilitavam que o Estado controlasse a formação prévia dos professores de modo que estes se tornassem “missionários”, “discípulos civilizadores”. Conforme Nóvoa assinala, um dos objetivos da escola normal consistiu “em controlar um corpo profissional, que uma importante conquista acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas (1997, p.16).

Era preciso exigir dos mesmos uma ótima conduta, moral, disciplina e comprometimento para servirem de “modelos” para seus alunos¹². Conforme Gatti Jr. (2000), a figura do professor estava relacionada a um ideal e a um exemplo que deveria ser dado aos alunos dentro da própria escola e, também, no meio social em que a instituição estivesse inserida. Os bons hábitos e os valores morais, presentes nas práticas dos professores, deveriam ser aprendidos e adquiridos pelas crianças.

As escolas normais também inculcava em seus “discípulos” a necessidade de zelo por sua pátria, logo, introjetava seus deveres junto ao Estado. Assim, caso assumisse este compromisso se garantiria que os professores também exercessem um papel fiscalizador dentro de suas salas de aula ou de suas escolas. A formação pela escola normal vislumbrava contribuir com a vigilância estatal¹³. Assim como era necessário controlar a instrução popular, era indispensável vigiar a conduta dos professores e prepará-los para sua missão junto ao Estado. Essas possíveis conjecturas podem ser identificadas em discursos que se propagaram nos relatórios dos presidentes de província:

Mas não se cuide que isto é exacto. Como pelas leis mineiras devem ser abolidas as escolas que não tiverem ao menos 24 discipulos são obrigados os chefes de família a mandarem seus filhos ás escollas, e tem os mestres gratificações além dos ordenados, segundo o numero dos discipulos que as frequentão: tudo se arranja muito bem. Os pais matriculão os filhos e não os mandão á escola; e os mestres enchem as suas relações de nomes de individuos que existem sim, mas que nunca lhes entrão em casa, e põem-

¹² Ver: BORGES & TEIXEIRA (2004).

¹³ Ver: BORGES, Angélica (2008).

lhes os dias de frequência que bem lhes parece (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA; D'Andrea, 1844).

A citação demonstra que a lei estava sendo burlada não somente pelos pais, mas também pelos professores. Portanto, segundo os discursos dos governantes, era preciso tomar medidas que controlassem a conduta e o comportamento destes sujeitos. Para isso era necessária uma formação prévia mais adequada ser garantida pelo Estado nas escolas normais.

Há muito se diz, e nós temos experimentado- a escola é o mestre: n'aquella se reverberão todos os vícios e defeitos (...) e é incontestavelmente uma das mais profundas raízes do mal entre nós: o pessoal encarregado do magistério, especialmente na instrução primaria, é em geral, ignorante e mal educado (...) muitos remédios já tem sido applicados, e quase nenhum tem aproveitado completamente (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA; Motta, 1862).

13 anos depois, o discurso do presidente Pedro Vicente de Azevedo assinala:

Pelo que tenho observado não são escolas que nos faltão, mas professores (...). Antes poucas escolas e bem providas, do que muitas com professores que não são dignos da missão que lhes está confiada. Os vícios que a criança adquire na escola, provenientes de sua má direcção, tarde ou nunca se consegue corrigir (...). Deixemos aos sábios o que só os sábios ou especialistas pertence, e instrua-se este povo, cuja felicidade depende do uso e conhecimento deste território abençoado em que piza, com idéias e princípios de que possa auferir vantagens immediatas (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA; Azevedo, 1875).

A experiência da criação das escolas normais veio juntamente com a obrigatoriedade do ensino primário na província de Minas Gerais em 1835, assim como também foi adotada nas demais províncias¹⁴. Durante as décadas do Império foram registradas queixas da competência e formação dos professores nos discursos. Juntamente a elas, é possível flagrar o pedido de criação de mais escolas normais e de métodos mais adequados para sua qualificação. De acordo com alguns relatórios presidenciais de Minas Gerais¹⁵, sequer as escolas normais conseguiram torná-los “aptos”.

Daí surgem os discursos exigindo a reforma destas instituições, de seus currículos, de seus exames, de seus métodos. Os relatórios induzem que seja atribuída a culpa aos professores pelo fracasso da formação. No entanto, é de conhecimento que o problema não acontecia somente pela falta de qualificação do professorado. Parte dele, deve ser atribuído à falta do espaço adequado, à falta de materiais, ao currículo pouco científico, aos métodos pouco pedagógicos determinados pelo Estado, entre outros. Não deve ser compreendida a atuação dos professores de forma permissiva e conivente ao programa de ensino normal proposto pelo Estado. Houve muitas reações, como também, houve participação ativa desses agentes no processo de escolarização¹⁶ a partir da criação de associações, ligas, escolas, bem como na produção de materiais pedagógicos, produção de abaixo-assinados, escrita de artigos em

¹⁴ Ver: VILLELA, Heloísa (2002).

¹⁵ Os discursos presentes nesses textos destacavam que “uma das mais profundas raízes do mal entre nós, era o pessoa encarregado do magistério” (1862, p.19), “que pouca confiança inspiram os professores” (1866, p.10), “que o corpo docente não preenche os fins do magistério público” (1881, p.A-57), “que a escola normal não cumpre sua função” (1888).

¹⁶ Acerca da participação e da história da profissão docente conferir: TANURI (2000); CATANI (2000); (SILVA, 2018).

jornais, etc.

As escolas normais foram pautas de muitas polêmicas e matérias no *Correio de Minas*. Iniciando a discussão acerca de tal assunto interessa-nos analisar o debate envolvendo políticos que havia votado na supressão do curso normal e aqueles que discordavam dessa medida. Entre as notícias destacadas havia uma crítica ao projeto de um deputado mineiro que propunha a supressão, pretendendo substituir a escola normal por um externato do ginásio anexo à Academia de Comércio. No entanto, segundo o articulista do jornal - que não assina a matéria -, além de a escola normal ser referência do ensino público primário na cidade de Juiz de Fora, ela também era democrática, pois admitia alunos pobres que intentavam alfabetizar-se, enquanto que o externato seria um ensino mais aristocratizado, formador de bacharéis em letras (CORREIO DE MINAS, 1897). Todavia, foram os apontamentos acerca da má qualidade na formação dos normalistas que ganharam destaque no jornal:

Estevam de Oliveira se defende contra a acusação de que em seu relatório, teria chamado os professores mineiros de analfabetos. Na verdade, segundo ele, a lei nº 41, que rompeu com o concurso público para provimento de cadeiras primárias desde 1882, deu margem à existência de professores despreparados e sem diploma para provirem temporariamente as cadeiras de ensino (CORREIO DE MINAS, 1904).

Estevam de Oliveira¹⁷ teve um papel central nas denúncias contra a qualidade do ensino normal – seja pelo seu lugar de inspetor extraordinário do Estado e homem de confiança do governo, seja pelo seu lugar de jornalista - apontando problemas e indicando soluções. Estevam afirma ter sido benéfico o fechamento das escolas normais do estado de Minas para que pudessem ser feitos os retoques orçamentários para o ano de 1905, mas também para que pudesse ser organizada a reforma do ensino. O artigo discute também a necessidade de reformar o ensino primário e melhorar as condições do professorado mineiro (CORREIO DE MINAS, 1905).

Na notícia, o inspetor extraordinário informa ter sido solicitado ao Congresso Mineiro uma reforma do ensino normal para que a Escola Normal de Juiz de Fora (dirigida por José Rangel), elogiada pelo articulista, pudesse ser reaberta. Estevam também argumentou sobre a necessidade de abertura de escolas normais em novas áreas da Zona da Mata e afirmou que, apesar do déficit do estado de Minas, a suspensão do ensino nas escolas normais deveria ser apenas temporária, já que, segundo ele, o ensino normal era, possivelmente, o principal ramo do serviço público (CORREIO DE MINAS, 1905).

Ainda que tenha sofrido diversas reformas, a escola normal continuou sendo alvo de críticas e apontamentos de ineficiência. A análise dos periódicos após mais de dez anos do início da discussão nos jornais comprova tal constatação. Numa entrevista ao jornal, o inspetor regional e pedagogo Raymundo Tavares, apontou o ensino normal como o maior problema da instrução em Minas, dentre outros aspectos que causavam atraso e prejuízo:

A evolução da nacionalidade tem na instrução a magna causa... sobre a organização escolar, escola primária é a célula da dinâmica social (...). Grande parte dos docentes primários, *mesmo dos que precedem de institutos normais*, deixa a desejar, não somente pela insuficiência literária, mas também pela incapacidade profissional (CORREIO DE MINAS, 1916,

¹⁷ Sobre o inspetor escolar, também jornalista, viajante, homem público; ver (ALMEIDA, 2012, p.103-152).

itálico do autor).

É possível considerar a partir do texto de Raymundo Tavares indícios de forças em ação, de um campo político aberto. Apesar das constantes “denúncias sobre a mazela do ensino”, ainda assim, há uma resistência desses professores e dos institutos normais. Retomando o discurso de Estevam quanto à formação de professores e evidenciando as mazelas do ensino normal, a notícia em seguida relata sua dita dedicação para tentar solucionar os problemas desse tipo de ensino.

Sabendo que Estevam de Oliveira havia regressado à cidade, depois de uma ausência de cerca de quatro meses, durante a qual estivera inspecionando escolas normais no Sul de Minas, fomos procurá-lo, com o intuito de ouvir a sua opinião sobre o ensino normal. Estevam escreveu um relatório (publicou) que prestou relevantes serviços à reforma de instrução: “Nosso ensino normal deixa muito a desejar, mas cumpri um papel político importante, contra o analfabetismo” (...) (CORREIO DE MINAS, 1916).

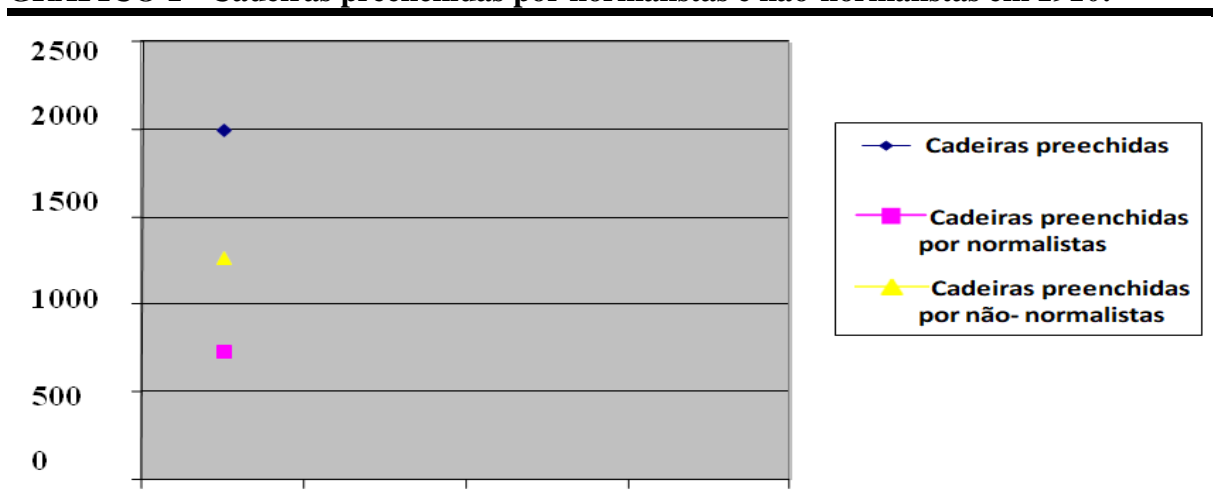
Tornava-se, cada vez mais evidente, a posição do Estado e dos seus agentes educacionais acerca da situação do professorado no Império e na República. Aos olhos do governo, esses professores não estavam cumprindo seu papel, sua “missão”. Logo, a escola normal é apontada como uma das preocupações e muitas propostas de reforma se acumularam em busca de se resolver o problema. No entanto, como os próprios documentos informam, nas primeiras décadas do século XX, ainda era ínfima a porcentagem de professores mineiros formados por esta instituição. De acordo com o texto de 1897 “revela [va-se] notar, no tocante das reformas que se faz [iam] necessárias quanto às escolas normais, ser muito suficiente o número das existentes” (1897, p.8), assim como já havia sido alertado no documento de 1895 que “grande número de cadeiras acha [vam-se] preenchidas por professores provisórios, que nem sempre ti [nham] as habilitações precisas para o magistério. No relatório de 1910, encontramos o número de 729 normalistas nas escolas do Estado sendo que, naquele ano, havia sido preenchidas 1995 cadeiras. Se equiparamos tais dados, eles equivalem a 36,54% de professores com formação normal. Logo, pouco mais de 1/3 dos professores das aulas primárias possuíam as habilitações ditas precisas para o magistério, o que nos permite indagar se esse problema consistia responsabilidade dos professores ou dos legisladores que permitiam o preenchimento de cadeiras por professores “não habilitados”?

QUADRO 1 - Número de cadeiras e normalistas em 1910:

CADEIRAS PREENCHIDAS	NORMALISTAS
1995	729

FONTE: quadro construído a partir dos dados encontrados no relatório dos presidente do estado, de 1910.

GRÁFICO 1 - Cadeiras preenchidas por normalistas e não-normalistas em 1910:



FONTE: O gráfico foi construído a partir dos dados encontrados no relatório do Presidente de estado, de 1910.

Sendo assim, a questão se agravava pela suposta “incompetência dos professores” aliada a uma legislação permissiva, que abria mão de uma qualificação técnica e exigia poucos exames para concursos e certificações dos mesmos, assim como verificamos lei n.1618 de 1869. Tal constatação foi denunciada por Estevam de Oliveira em seu relatório de inspeção, de 1902. Dizia ele que “pela porta escancarada de nossa [legislação] invadiu o tempo sagrado da instrução primária uma herda selvagem de professores provisórios, que o interesse partidário (...) encontrou à disposição para aumentar a domesticidade de seus familiares” (OLIVEIRA, 1902, p.165). O relator configurou em tão grande proporção o absurdo do fato que acrescentou a informação sobre umas de suas inspeções extraordinárias, ao encontrar como professor “um tropeiro de baixa educação, que passava grande parte de seu tempo em seu commercio ambulante, como *professor provisório* de uma das cadeiras estadoaes” (OLIVEIRA, 1902, p.166, itálico do autor).

Os discursos nos sugerem que a preocupação com a moral e a conduta do professor estava sobreposta à necessidade de sua formação¹⁸. Isso se torna exposto por Estevam ao afirmar que não seriam as melhores escolas normais que fariam o professor idealizado, pois não era disso que a instrução necessitava.

Assim, pois, como deixamos assinalado (...), não é por meio de definições de princípios abstractos, não é atravez da esterilidade das theorias, mas por meio de bons exemplos e correções oportunas com apropriados conselhos, quando pequenas infrações forem cometidas, por meio de boa disciplina, enfim, que o professor, na escola, deve formar o character de seus alumnos. Isto, porém, requer qualidades de espírito que o professor em geral não possui, visto o nosso systema errôneo de inclusão na classe professoral de indivíduos não educados para a arte de ensinar (...). O professor que na sua escola souber manter a disciplina (...), que souber contrariar as más tendências do menino (...), finalmente estimular entre seus alumnos os sentidos do bem, da verdade, da indulgência, da fraternidade humana; esse terá preenchido sua missão educadora (...); basta o bom senso pratico do pedagogo (OLIVEIRA, 1902, p.78).

¹⁸ Ver trabalhos que analisam a escola normal em Minas Gerais: ARRUDA, Maria Aparecida (2011); FERREIRA, Rita de Cássia Oliveira (2010); ROSA, Walquíria Miranda (2001).

A alegação dos legisladores “era as poucas escolas normais e sua distribuição restrita a áreas urbanas, o que dificultava a frequência” (MOURÃO, 1962, p.79). No entanto, como observamos nas notícias do *Correio de Minas* e outros documentos, não houve preocupação em ampliar essas escolas, ao contrário. Como alternativa financeira se fecharam algumas escolas normais por um período, propuseram a criação de uma única escola modelo e a permanência de apenas três escolas normais para todo o estado. Em 1901, de acordo com o cap.III da lei n. 318, ordenou-se a suspensão de todas as escolas normais. Dentre as reformas sugeridas para a reorganização do ensino mineiro, o documento oficial proferido pelo governador do estado reafirmou a necessidade de concentrar o ensino normal numa escola-modelo na Capital, assim como a lei n.395 de 23 de dezembro de 1904, mais uma vez, suspendeu esse ramo de ensino (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA; Salles, 1903, p.31; 1905, p.25). Se retornarmos nossa atenção às notícias do *Correio de Minas*, já analisadas aqui, perceberemos que um ano depois da suspensão anunciada as escolas normais se mantiveram fechadas.

Tal constatação nos dá indícios de que a preocupação não era somente com a qualificação dos professores. A questão era outra que não foi exposta diretamente. O problema do controle do ensino, da matrícula e da frequência era muito mais intenso para os legisladores do que o conhecimento dos professores. Primeiro, era necessário garantir que os mestres contratados por concursos (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA; Sales, 1905, p.79), se dedicassem integralmente aos interesses do governo, dedicassem às estatísticas (mapas de matrícula e recenseamento escolar), à fiscalização de suas escolas e à disciplina instaurada nas mesmas.

Partindo do entendimento de que esses enunciados exprimem intencionalidades, recortes e, por isso, não representam “necessariamente” a realidade, embora se constituam uma prática, procuramos agregar aqui informações distintas daquelas que aparecem em alguns estudos no campo da História da Educação ao descreverem o período imperial como um período praticamente “nulo” acerca das experiências educacionais.

Os debates a respeito da questão da obrigatoriedade possibilitam problematizar essa representação do Império, pois apresentam pensamentos e ideias, políticas educacionais regulamentadas e projetadas a partir da iniciativa estatal e de muitas outras iniciativas particulares. Ao analisarmos a obrigatoriedade nesses documentos, observamos que várias medidas estiveram entrelaçadas com esse dispositivo, como por exemplo, a necessidade da criação das escolas normais para a formação de professores primários e a constituição de um corpo de fiscais para assegurar a efetividade da norma.

O povo despreza a instrução porque não frequenta as escolas, e o corpo docente, ou por negligência no desempenho de seus deveres, ou por absoluta incapacidade intelectual não preenche os fins do magistério público. Aumentar a frequência das escolas, depurar o magistério de professores incapazes são dois problemas para cuja solução há um meio em que por vezes, temos insistido: organizar-se em bases sólidas a inspeção do ensino (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA; Silva, 1881, p.A-57).

O corpo normativo produzido procurou regulamentar mudanças sobre essas questões, como a lei de 1º de outubro de 1828, que já atribuía à fiscalização a garantia para a promoção do ensino e o artigo 10º da lei n.2892 de 1882 que suprimiu os lugares de inspetores de círculos literários e delegou suas funções aos inspetores municipais. Muitos arranjos e desarrajos, criações e supressões foram propostos visando uma organização, efetivados serviços de instrução, de modo que pudessem vir a cumprir o dever de civilizar a população. Diferente do

que é possível observar nos relatórios dos presidentes da província durante o Império, os relatórios dos primeiros anos republicanos – de 1890 a 1895 – apresentam informações reduzidas acerca da educação.

Nos primeiros, podemos observar pequenas passagens sobre a educação agrícola, industrial, superior e os liceus, porém, praticamente nenhuma informação sobre a situação da instrução primária. No relatório de 1894, encontramos algumas informações sobre a lei n.41 do ano de 1892 e justificativas a respeito da imprecisão do censo de 1890, embora não constem detalhes e nenhuma estatística sobre o mesmo. Os relatórios verificados referentes aos primeiros anos do século XX também não apontam muitas informações consistentes. Apresentam sim, ora uma exaltação sobre o ensino público em Minas, ora trazem críticas às políticas anteriores, como também se apoiam na “crise financeira do estado” para justificar algumas de suas medidas em relação à instrução, mas nada diferente das discussões que já foram levantadas no momento anterior.

Tal constatação é importante para questionarmos as transformações no âmbito educacional processadas com a passagem do Império para República. Se antes os relatórios abordavam de modo constante a necessidade de um projeto escolar e de uma organização no ensino primário e normal, o mesmo não aconteceu no início republicano, conforme mostraram os relatórios. As dezenas de páginas dedicadas à instrução primária nos documentos anteriores foram reduzidas a poucas unidades ou se tornaram ausentes nos relatórios da década de 1890. O que isso permite pensar? A análise desses documentos já não responde mais sobre a importância da instrução no projeto de nação? Ou seria o contrário, essa ausência aponta traços relevantes sobre os interesses do governo? O que de inovador trouxe esses discursos que poderia caracterizar o Império como atrasado e a República como propositora de novos ideais como muitos estudos sugerem pensar?

Considerações finais

A constituição da escola moderna e a disseminação da instrução popular fizeram parte das tecnologias de governo para a implementação de um projeto de nação. Neste projeto, durante o século XIX, houve um fortalecimento do papel do Estado e uma maior preocupação com a tentativa de implementação do ensino obrigatório, com a questão vinculada às políticas de fiscalização da instrução e da formação dos professores. Na República, notamos a partir da pesquisa recortada ao estado Minas Gerais, ampliam-se os discursos de falta de recursos financeiros justificando uma espécie de “despublicização da educação formal”.

Reduzindo os olhares a esses poucos anos pesquisados a partir dos relatórios e do jornal *Correio de Minas*, diria que pouco identificamos inovações a partir da experiência mineira entre Império e República. O que observamos nas últimas décadas do Império e início republicano foi uma ampliação aos incentivos do ensino particular e da participação da família no projeto de nação, mas isso não se caracteriza como uma medida que possa tornar a República propositora de ideias em defesa da instrução popular. Em relação às leis republicanas, como o relatório abaixo sugere, ao esclarecer o programa para o ensino normal proposto pela nova lei, “só depois de alguns anos se poderá tirar ilações da conveniência ou desnecessidade de modificar-se o sistema adotado” (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA; Penna, 1894, p.12).

Ainda assim, reforça-se a hipótese de um tripé construído a partir de três políticas educacionais: o ensino obrigatório, a formação docente a partir das escolas normais e a instituição de cargos de inspetoria e fiscalização. Conforme os indícios discursivos investigados a partir de um conjunto de fontes selecionadas, a existência deste tripé estava relacionado ao

projeto de nação que se constituía e aos interesses sociais com a formação e civilização, principalmente, das camadas populares por via do dispositivo escolar. No caso de Minas Gerais, tais políticas tiveram uma maior controle do Estado durante o Império, percebendo uma transferência maior da participação estatal para a esfera privada em relação à responsabilidade da instrução pública, uma despublicização das políticas educacionais que podem ser observadas, também, nos dias atuais com um forte crescimento da iniciativa particular na chamada mercantilização da educação formal.

Vale enfatizar sobre o papel da instituição escolar, em face da crença das ilimitadas potencialidades da escola, caracterizando os ambientes culturais e políticos ocidentais do século XIX (NÓVOA, 1998), que procurou-se também encontrar e mostrar indicadores elucidativos de uma supremacia civilizacional. Nessa linha, “era necessário dar a conhecer o caminho do progresso e a escola era um dos melhores indicadores” (FERREIRA, 2008, p.126).

Neste projeto civilizatório idealizado, reafirmamos o entendimento de que a instrução da população em faixa-etária escolar, na infância melhor dizendo, integrava a pauta de diferentes formas de governo. Nesta direção, observamos que a manutenção da infância em discurso ocorre, portanto, com a agregação de novos elementos. Ao lado da economia, a defesa da sociedade, mais do que a defesa das individualidades das crianças, é eleita como razão para a proteção da infância. Ameaça ou presságio adjetivam os excluídos, aspectos que fundamentam a intervenção do Estado, qualificando o problema da infância ora como questão do Estado, ora como “magno problema social” (GONDRA, 2000, p.106).

Entendemos a instrução popular e o ensino obrigatório como ações de governo, voltadas para atender a emergência do Estado e o funcionamento da sociedade. Partindo deste pressuposto, damos luz ao papel atribuído aos professores nesta “missão” de se fazer cumprir a expansão do ensino, mas também de der o “olho” do Estado, atuando no controle dos corpos e de suas populações, uma tentativa de “moldar” a conduta e o comportamento, de disciplinar o diverso e inculcar saberes para um doutrinamento de acordo com os interesses dos que ocuparam postos de direção dos equipamentos sociais. Assim, procuramos dar visibilidade aos discursos educacionais em uma perspectiva diferente das questões de direito e cidadania. Nosso argumento teórico buscou partir da ideia de *governamentalidade*, por meio da seleção de um conjunto expressivo de discursos de agentes oficiais dos governo provincial de Minas Gerais.

Não utilizamos dos discursos como verdades absolutas, nem tivemos intenção de julgá-los porque isso não cabe aos historiadores (BLOCH, 2001). Partimos da análise dos mesmos para tentar construir uma reflexão a respeito de um contexto específico. Para efeitos deste estudo, postulamos o discurso como algo regulado, construído e construtor de identidades sociais, como um mecanismo de interpelação, de convencimento, um modelo social carregado de intencionalidades. Neste registro, consideramos que os documentos trabalhados continham elementos que nos deram indícios sobre a intencionalidade da institucionalização do ensino obrigatório pelo Estado, seu interesse na formação docente e na criação de um corpo especializado de inspetores e fiscais da educação, analisados a partir do próprio jogo da enunciação, do discurso forjado nas fontes investigadas. Para interpretar “os jogos de verdade” produzidos pelos diferentes sujeitos analisados, percebemos que para compreender a constituição dos discursos desses sujeitos devíamos interpretá-los como “constituídos no interior mesmo da história”, “fundado e refundado a cada instante pela história” (FOUCAULT, 2001, p.10).

Referências

ALMEIDA, Cíntia Borges de. *Entre a tyramnya cruel e a pedra fundamental: a obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo em Minas Gerais*. Rio de Janeiro: UERJ, Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

ALMEIDA, Cíntia Borges de. Entre relatórios e jornais: a presença de “culpados” no descumprimento da obrigatoriedade do ensino mineiro. *Roteiro*, 2013, p. 153-182.

ALMEIDA, Cíntia Borges; LIMEIRA, Aline de Moraes. Contra o abysmo da ignorância: o baptismo da instrução! Liberdade de ensino e obrigatoriedade no século XIX e início do XX. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, set.2013, n.52, p. 90-106.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Trad. Antônio Chizotti. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

ARRUDA, Maria Aparecida. *Formar almas, plasmar corações, dirigir vontades: o projeto educacional das Filhas da Caridade da Sociedade São Vicente de Paulo (1898-1905)*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, UERJ, 2011.

BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Trad. Maria Manuel, Raul Grácio e Vitor Romaneiro. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.

BORGES, Angélica. *Ordem no ensino: inspeção de professores primários na Capital do Império brasileiro (1854-1865)*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ. Dissertação de Mestrado, 2008.

BORGES, Angélica; TEIXEIRA, Giselle. *Homogeneizando mestres: positivities e efeitos das Conferências Pedagógicas da Corte Imperial (1871-1889)*. Curitiba: Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*; trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de História da Profissão Docente. In: Faria Filho, L. M. de; Cynthia Greive Veiga; Eliane Marta Teixeira Lopes. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 585-599.

CORREIO DE MINAS. 09 de dezembro, 1916.

CORREIO DE MINAS. 11 de novembro, 1916.

CORREIO DE MINAS. 10 de junho, 1905.

CORREIO DE MINAS. 02 de setembro, 1897.

CORREIO DE MINAS. 13 de outubro, 1904.

CORREIO DE MINAS. 05 de janeiro, 1905.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: Uma História dos Costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, v.1.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador. Formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, v.2.

FALAS DIRIGIDAS À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA PROVINCIAL DE MINAS GERAIS PELOS PRESIDENTES DA PROVÍNCIA. 1837-1888. Disponível em: <<http://www.crl.edu/catalog/index.htm>>. Acesso em: outubro de 2019.

FALAS DIRIGIDAS À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL DE MINAS GERAIS PELOS PRESIDENTES DO ESTADO. 1889-1915. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais>. Acesso em: fevereiro de 2020.

FERREIRA, Antônio Gomes. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, Porto Alegre, maio/ago. 2008, v. 31, n. 2, p. 124-138.

FERREIRA, Rita de Cássia Oliveira. *A Escola Normal da Capital: instalação e organização (1906-1916)*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, UFMG, 2010.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população: curso no Collège de France (1977-1978)*; tradução. São Paulo: Martins Fontes: 2008.

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

GATTI Jr, Décio; GATTI, Giseli do Vale; INÁCIO FILHO, Geraldo. Instituições escolares, urbanização e estratégias de modernização em Uberabinha, Minas Gerais na primeira metade do século XX. *Cadernos de História da Educação*, n.05, jan./dez. 2006.

GONDRA, José. *Artes de civilizar: Medicina, Higiene e educação Escolar na Corte Imperial*. São Paulo - FEUSP: Tese de doutorado, 2000.

MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Brasil em Lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access, 2000.

MINAS GERAIS. Lei n. 13 de 28 de março de 1835. *Livro da Lei Mineira*. APM.

MINAS GERAIS. Regulamento n. 3 da Lei n. 13 de 28 de março de 1835. *Livro da Lei Mineira*. APM.

MINAS GERAIS. Regulamento n.56 de 10 de maio de 1867. *Livro da Lei Mineira*. APM.

MINAS GERAIS. Lei n.1618 de 02 de novembro de 1869. *Livro da Lei Mineira*. APM.

MINAS GERAIS. Lei n. 41 de 3 de agosto de 1892. *Imprensa Oficial*, Ouro Preto, 1895.
MOURÃO, Paulo Kruger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.

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

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

NUNES, Clarice (2000). O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*. Número Especial. Mai/Ago. 2000. p. 35-60.

OLIVEIRA, Estevam. *Reforma do ensino publico primário e normal em Minas*. Relatório apresentado ao secretário do Interior. BH: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1902.

RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1854, p.2.

RELATÓRIO DA DIRETORIA DE INSTRUCCÃO; Alvim, Bretas & Andrade, 1865, p.29.

RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA; Azevedo, 1875

RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA; Benavides, 1869, p.A5-5.

RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA; Chaves, 1883, p.10.

RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA; D’Andrea,1844

RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA; Motta, 1862.

RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA; Penna, 1894, p.12.

RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA; Sales, 1905, p.79; 1903, p.31; 1905, p.25.

RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA; Silva, 1881, p.A-57.

ROSA, Walquíria Miranda. *Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852)*. Dissertação de Mestrado.Belo Horizonte:UFMG, 2001.

SILVA, Marcelo Gomes da. “*Operários do pensamento*”: trajetórias, sociabilidades e experiências de organização docente de homens e mulheres no Rio de Janeiro (1900-1937). 2018. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 2000, v. 14, p. 61-88.

VARELA, Julia & ALVAREZ URIA, Fernando. A maquinaria escolar. Porto Alegre: *Teoria e Educação*, n.6, p 68-96, 1992.

VILLELA, Heloísa. *Da Palmatória à Lanterna Mágica*: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2002.

Recebido em: 28/05/2020
Aprovado em: 25/06/2020