



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE HISTÓRIA, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

JOSÉ GUSTAVO ALMEIDA DA SILVA

HISTÓRIA DA ESCOLA NORMAL DO COLÉGIO PROVIDÊNCIA
DE MARIANA – MG (1902 - 1930)

SÃO CARLOS (SP)

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE HISTÓRIA, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

JOSÉ GUSTAVO ALMEIDA DA SILVA

HISTÓRIA DA ESCOLA NORMAL DO COLÉGIO PROVIDÊNCIA
DE MARIANA – MG (1902 - 1930)

Dissertação apresentada à banca examinadora
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de São Carlos.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ester Buffa.

SÃO CARLOS (SP)

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS Centro de
Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação
em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de
Mestrado do candidato José Gustavo Almeida da Silva, realizada em 03/04/2017.

Prof.^a Dr.^a Ester Bitfa
UFSCar

Prof.^a Dr.^a Marisa Bitar
UFSCar

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardim
UFOP

A meu pai, minha mãe, Lala e Rafa.

*Ter vocês por perto, é a certeza de alento,
carinho e segurança, que me faz continuar
pelos caminhos que escolhi.*

Para os que Virão

*Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.
Sabendo que não vou ver
o homem que quero ser [...]*

Thiago de Mello

A paixão de dizer/2

Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro, os índios do Novo México: o narrador, o que conta a memória coletiva, está todo brotado de pessoinhas.

Eduardo Galeano

AGRADECIMENTOS

“Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.”

Tecendo a manhã, João Cabral de Melo Neto

Assim como os galos de João Cabral, sempre precisamos dos “gritos” daqueles que nos antecederam, para que nosso grito também seja realizado e válido, e anteceda o grito de outro, que antecederá o de outro, que antecederá. Sem os gritos de quem está por perto, não se tece nenhuma manhã no horizonte. Sem a força e a presença de muitas pessoas por perto, também não conseguimos realizar nossa manhã.

São muitos os momentos solitários, de leitura, pesquisa e escrita, mas são os momentos de companhia, de interação, de preocupações e sorrisos compartilhados, que nos movem à frente. São momentos de aprendizado, que nos preparam para o cantar a sós. São os momentos juntos, que nos apresentam as mãos que batem no ombro e as que nos dão os empurrões necessários. Os incentivos pro nosso grito sair... e se somar. Sei que não conseguirei incluir aqui, todos que gostaria e que foram essenciais. Mas todos aqueles que estiveram por perto, ao longo desse percurso, sintam-se presentes.

Em primeiro lugar, agradeço especialmente à minha família. Pai, mãe, Lala e Rafa. Ter vocês por perto é sempre muito bom. É sempre encorajador. Se não fosse por vocês e pelos muitos momentos de incentivos e de paciência, esse trabalho talvez não existisse. A caminhada, com vocês por perto se torna mais fácil e tenho a certeza de sempre ter alguém com quem dividir toda carga. Muito obrigado pelo carinho de sempre!

Agradeço de forma especial à professora Ester que, apesar de todos os percalços ao longo da realização desta pesquisa, sempre esteve presente, com seu apoio

e a maneira sincera, sábia de transmitir todo o conhecimento de que dispõe e que me faz sentir muito honrado em tê-la por perto e de podermos compartilhar esse trabalho.

Não sei se seria impossível, mas seria injusto citar nomes a partir daqui...

Agradeço a todos os meus amigos de Piracicaba, que sempre estiveram por perto e que em todos os momentos possíveis se dispuseram à amizade sincera e um tempinho a mais para um abraço e uma conversa aconchegante.

Aos amigos de São Carlos e da UFSCar que, mesmo no curto tempo de convivência, ao longo do curso, muitos se mostraram dispostos e especiais para uma amizade duradoura.

Aos amigos da República Kaxeta, minha casa em Mariana, sempre presentes com a torcida e o incentivo, mesmo que na distância. Aos amigos da UFOP, da turma do curso de História 09.2 e aos muitos amigos que fiz na cidade de Mariana, no tempo em que lá passei. À cidade de Mariana também, sempre acolhedora, além de sempre ser um lugar de reconciliação e inspiração. Escrever sobre um pedacinho dessa terra, já me é gratificante.

Agradeço à UFSCar, por toda a acolhida e suporte nesses anos de estudos e aprendizagem. Um agradecimento especial aos professores, com quem aprendi muito e foram essenciais para minha formação e aprendizado crítico. Agradeço também a todos os funcionários do PPGE e de toda UFSCar.

Aos funcionários do Colégio Providência, que me acolheram e estiveram sempre solícitos à realização desse trabalho, com as portas abertas e sempre dispostos para as informações e os auxílios necessários.

Meu muito obrigado a todos!

RESUMO

O presente trabalho está inserido nas investigações propostas no campo da História da Educação, seguindo, mais precisamente, as pesquisas referentes à História das Instituições Escolares. Tem como objeto de análise a Escola Normal do Colégio Providência, que esteve situada na cidade de Mariana – MG, abrangendo sua atuação nas primeiras décadas do século XX, entre os anos de 1902 (momento em que foi inaugurada) e 1930 (quando suas instalações são ampliadas e modificadas), assim, o trabalho está inserido no período histórico denominado Primeira República do Brasil, abrangendo os anos de 1889 e 1930. O curso normal foi criado pelas Irmãs Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo, e inserido nas dependências do Colégio Providência, instituição escolar que já atuava em Mariana desde meados do século XIX. Assim como a Escola Primária dirigida por essa congregação, o curso normal é voltado exclusivamente para a educação de mulheres. O trabalho apresentará os meios pelos quais a instituição desempenhou o papel de formação de professoras, a partir de seus ideais católicos e do modelo de educação que essas religiosas já utilizavam em seu curso primário: a pedagogia vicentina. Como diretriz norteadora, temos a análise do projeto estabelecido para a Escola Normal no início da República, onde, junto às reformas educacionais ocorridas nas primeiras décadas do século XX, teve seu momento de apogeu e se consolidou como o principal meio de formação docente desse período. A pesquisa foi orientada por bibliografia referente aos temas abordados, por dados coletados em documentos primários (no interior da própria instituição) e secundários (periódicos, decretos, leis, relatórios) e a partir da compreensão do contexto histórico e histórico-educacional do período em que a instituição se insere e atua, organizando-se a partir de uma concepção mais extensa (nacional, estadual) para chegar ao âmbito particular (regional, municipal, institucional), dando ênfase às especificidades locais, a fim de compreendê-las em sua complexidade e colocá-las em referência ao contexto da educação nacional do início do período republicano.

Palavras-chave: História das Instituições Escolares; Escola Normal; Colégio Providência; Primeira República.

ABSTRACT

The current work is inserted in the investigations proposed at the History of the Education field, following the researches referred to the History of Institutional Education. The object of our analysis is the Normal School of the *Colégio Providência*, that was located in the city of Mariana – MG, covering its existence at the first decades of the twentieth century, between the years of 1902 (time of its inauguration) and 1930 (when its facilities were broadened and modified), therefore, this research is inserted at the historical period called The First Republic of Brazil, covering the years of 1889 and 1930. The normal school was created by the Sisters Daughters of Charity of St. Vincent de Paul and inserted into the *Colégio Providência* headquarters, a school institution that already functioned in Mariana since the middle of nineteenth century. The normal school focuses on women's education, as well as the primary school directed by this congregation. The work will present the means by which this institution performed the role of teachers training, based on catholic ideals, as well as in the model of education already used in the primary course: the vincentian pedagogy. As a guideline, we have the analysis of the project established for the Normal School at the beginning of the Republic period, along with intense educational reforms on the first decades of the twentieth century, period that was at its height through the consolidation of the position of this institution as the main reference on teacher's training. The research have been oriented by a bibliography related to the themes approached and by the data collected in primary (inside the normal school) and secondary (periodicals, decrees, laws, reports) documents from the comprehension of the historical context and historical-educational period in which this institution operates, organizing itself from a more expanded conception (national, interstates) to get into the particular field (regional, municipal, institutional), focusing at the local specificities to better understand them in their complexity, also placing them in reference to the national education context of the beginning of the republican period.

Keywords: History of the Educational Institutions; Normal School; *Colégio Providência*; First Republic.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEAM – Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana

AHCMM – Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Mariana

AMCP – Arquivo Morto do Colégio Providência

APM – Arquivo Público Mineiro

ENCP – Escola Normal do Colégio Providência

GEDEM – Grupo de Estudos sobre Discurso e Memória

MCP – Museu Casa da Providência

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

FIGURA 01	68
FIGURA 02	72
FIGURA 03	76
FIGURA 04	86
FIGURA 05	89
TABELA 01	91
FIGURA 06	93
FIGURA 07	94
FIGURA 08	95
FIGURA 09	110
TABELA 02	112
FIGURA 10	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. DIRETRIZES E REFERENCIAIS PARA A PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES	20
1.1. a pesquisa em história das instituições escolares: trajetória, desdobramentos e características de um campo de pesquisa	20
1.2. a história da educação e os estudos sobre instituições escolares	26
1.3. bases teórico-metodológicas: possibilidades e delimitações	33
1.4. diretrizes gerais, fontes e metodologia utilizadas na pesquisa	41
2. O CONTEXTO HISTÓRICO E EDUCACIONAL BRASILEIRO, NA PRIMEIRA REPÚBLICA (BRASIL, MINAS GERAIS, MARIANA)	45
2.1. a modernidade como progresso; a modernidade como atraso moral: as disputas entre ultramontanos e liberais	46
2.2. a educação no Brasil e em Minas Gerais, na primeira república	50
2.3. as instituições escolares entre o final do século xix e início do século xx	57
2.4. as escolas normais no Brasil e em Minas Gerais: do império à república ..	60
3. O CURSO NORMAL DO COLÉGIO PROVIDÊNCIA: A INSTITUIÇÃO E SEUS SUJEITOS	66
3.1. o colégio providência: gênese, estrutura e atuação da instituição na cidade de mariana	66
3.2. a escola normal do colégio providência: implantação e modelo de formação de professoras	79
3.3. formação católica de professoras: a pedagogia vicentina aplicada na escola normal do colégio providência	96
3.4. os sujeitos pertencentes à escola normal do colégio providência: irmãs, professoras, alunas	107

CONCLUSÕES	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
FONTES CONSULTADAS	126
SITES CONSULTADOS	128
ANEXOS.....	129

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está inserido no campo de pesquisas em História da Educação, mais especificamente na linha que busca investigar a História das Instituições Escolares. Tem como objeto de análise específico, a Escola Normal do Colégio Providência, na cidade de Mariana – MG, e sua atuação desde o momento em que foi inaugurada, em 1902, até o ano de 1930. Determinamos esse recorte temporal, ao considerarmos os marcos internos referentes à instituição. Assim, partimos do ano de inauguração do curso normal e colocamos como marco final para as investigações, o momento em que a instituição expande seu espaço físico e inaugura seu novo prédio¹.

A Escola Normal do Colégio Providência foi anexada às dependências do próprio Colégio Providência, instituição confessional católica, que foi instalada em Mariana no ano de 1849 e regida pelas Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo. O objetivo principal deste estudo é o de compreender as características desta instituição (desde sua implantação, como escola primária, ainda no século XIX) e, de maneira específica, como era a organização e a atuação do curso normal por ela oferecido, no período da Primeira República².

O ideal republicano que se formou, almejava a modernização do Brasil através da instrução e ilustração de sua população, assim como a apresentada pelos países que já gozavam dessa organização político-social, o que levou a um “entusiasmo pela educação” em todo o país, logo após sua ascensão (NAGLE, 1976). Podemos perceber esse entusiasmo, ao avistar que, penas quatro dias após a proclamação da República, é apresentado o decreto nº 6, de 19 de novembro de 1889, proibindo o voto dos analfabetos e considerando eleitores, para as câmaras gerais, provinciais e municipais, apenas “os cidadãos brasileiros, no gozo dos seus direitos civis e políticos, que souberem ler e escrever” (NICOLAU, 2002, p. 26).

¹ Dentro deste recorte, também, temos algumas referências externas, como as reformas educacionais, referentes ao estado de Minas Gerais, que foram criadas em meados da década de 1920, tomaram forma e se consolidaram nos últimos anos dessa década; além da transformação política pela qual todo o país passou, com o fim da Primeira República.

² O momento histórico denominado como Primeira República (anteriormente apresentado pela historiografia como República Velha), é o período que se estende desde o momento da Proclamação da República do Brasil (em 15 de novembro de 1889) até a tomada de poder por Getúlio Vargas, em 1930.

O discurso que se reproduzia, era o da necessidade em instruir o povo aos moldes desse novo sistema, fazendo da educação o principal meio para a construção da nação e para a transformação do “novo homem”, que precisava ser instruído para a vivência republicana. Assim, desde os primeiros anos da implantação da República, nota-se uma enorme preocupação em expandir a instrução ao maior número de cidadãos, pois este era o modo mais preciso e significativo para sua consolidação.

Com o novo modelo político estabelecido, o horizonte se encontrava aberto às expectativas apresentadas pelos diferentes grupos políticos, sociais e culturais, que almejavam preenchê-lo, cada qual a seu modo. Com a grande importância agora delegada a ela, a instrução educacional passa a ser vista com maior atenção pelos diferentes tipos de interesses e ideais e é nesse período que se consolida um projeto que vinha se construindo ao longo do século XIX, o de tornar a Educação progressivamente uma prática institucional-escolar. Assim, se vê em todo o país, um enorme entusiasmo na edificação de prédios para essa finalidade, direcionando a prática educacional a um único tipo de instituição que vinha se especializando na tarefa educativa desde as primeiras décadas do Império: a escola (CASTANHO, 2007).

A necessidade de se formar professores qualificados para atuarem no ensino primário, também é herdada do Império e intensificada nesse período. As principais reformas educacionais realizadas na Primeira República – como a elaborada em São Paulo, em 1890, por Caetano de Campos e Rangel Pestana ou a de Minas Gerais, consolidada por João Pinheiro, em 1906 –, têm a Escola Normal como um de seus principais pontos de renovação. Era uma necessidade formar professores qualificados, educados na arte de ensinar, ou então seria inútil reformar todas as outras áreas de instrução, sem que houvesse professores preparados para essas novas propostas e processos escolares (REIS FILHO, 1995, pp. 74-83).

Assim, a preocupação dos liberais com a formação e qualificação dos professores, torna-se proposta de extrema importância para a República, fazendo da Escola Normal, a principal instituição para o desempenho desse papel formador. Ainda que a primeira Escola Normal brasileira tenha sido criada na primeira metade do século XIX e que, durante o período imperial, os governos de quase todas as províncias tenham demonstrado grande interesse pela criação dessas instituições, é somente com a República que ela se consolida e chega ao seu momento de apogeu.

Esse foi um momento em que o Brasil passava por intensas mudanças e disputas político-ideológicas, em todas as esferas da sociedade. Os vários grupos políticos, sociais e culturais, almejando sua hegemonia, apresentavam seus diferentes ideais e projetos para o Brasil. As questões relacionadas à Educação, sobretudo, estão sendo intensamente pensadas e discutidas em todo o país e, como não podia deixar de ser, estão intimamente ligadas a essas disputas políticas.

Dentre os muitos grupos que participam dessa disputa, com seus modelos e propostas educacionais, um embate nos chama a atenção: de um lado, os liberais republicanos, que almejam uma escola pública, laica, gratuita e com extensão universal, atingindo o maior número de cidadãos possíveis; do outro, os católicos ultramontanos³, buscando manter a hegemonia educacional de seus colégios particulares, com pedagogia baseada nos preceitos ditados diretamente pela Santa Sé de Roma, voltado para a catequese e educação das novas gerações nos valores religiosos, buscando fortalecer, novamente, os preceitos católicos e reagindo aos ideais políticos e sociais liberais, que vinham crescendo desde meados do século XIX.

É no contexto de disputas entre esses grupos que a Escola Normal do Colégio Providência se instala.

As pesquisas sobre História das Instituições Escolares têm crescido e ocupado um grande espaço, dentre os estudos referentes à História da Educação no Brasil. A temática tem atraído cada vez mais estudiosos e os projetos que se enquadram nessa linha de investigação, têm sido cada vez mais desenvolvidos nas universidades, levando à criação de grupos de pesquisa, em alguns programas de pós-graduação, bem como a realização de eventos acadêmicos que, direta ou indiretamente, estão relacionados às pesquisas sobre esse tema (BUFFA, 2007).

³ O termo Ultramontano surgiu na França e classificava pensamentos cuja tendência era defender a centralização do poder papal e sua infalibilidade. Esses grupos eram tributários dos jesuítas europeus que acreditavam no poder absoluto do Sumo Pontífice e na autoridade da Igreja perante os governos. O grupo de Estudos e Pesquisas *História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UNICAMP*, disponibiliza, em seu glossário, uma descrição do termo Ultramontanismo, podendo ser acessado através do endereço: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ultramontanismo.htm. Acessado em 22/07/2016.

Ao final da minha graduação, em História, já havia desenvolvido pesquisa sobre essa instituição⁴, porém, com um enfoque diferente do qual me propus a estudar agora no mestrado. Essa pesquisa anterior proporcionou-me grande acesso e contato às fontes que estão diretamente relacionadas ao colégio. Assim, a presente pesquisa se desenvolve apoiada em considerável número de fontes primárias – documentos preservados no museu/arquivo que existe no interior do próprio colégio e de seu arquivo (morto) burocrático –, além de estudos já realizados sobre a implantação e atuação do Colégio Providência, de fontes documentais secundárias (legislações e reformas educacionais do período, jornais de Mariana e de outras cidades mineiras), e de literatura referentes à História e História da Educação desse período.

Ao longo desta nova pesquisa, no entanto, muitas questões surgiram e foram colocadas ao projeto inicial. Com a finalidade de organizar essas questões, além de ter uma orientação para análise dos dados que havia coletado no colégio e as informações apreendidas na literatura sobre o tema, buscamos desenvolver uma questão central, com a qual pudéssemos perpassar todo o conteúdo que queríamos apresentar ao longo do trabalho. Com a intenção de se fazer objetiva e concisa, chegamos a uma questão norteadora para toda a pesquisa: “Como era o curso normal oferecido pelo Colégio Providência, durante as três primeiras décadas do século XX?”. Buscar respondê-la, foi o principal ponto de partida para o desenvolvimento deste estudo e a partir do qual, muitas outras questões e indagações foram surgindo e sendo analisadas.

Embora o objetivo principal desta pesquisa, seja o de compreender as características presentes na Escola Normal do Colégio Providência, durante as primeiras três décadas do século XX (a partir de 1902), além de sua inserção, nos propomos, em um primeiro momento da pesquisa, a apresentar a história dos anos iniciais desta instituição, que teve sua instalação na cidade de Mariana, ainda no ano de 1849. A presença dessas informações, faz-se necessária à medida que compreendemos que, desde sua inauguração, o colégio traz em sua pedagogia, ditada pela congregação vicentina, os ideais propostos pelo clero ultramontano, que intensificou sua atuação na área educacional, durante o período imperial. No entanto, é tendo como pano de fundo o

⁴ SILVA, José Gustavo Almeida da. **Instrução Feminina e Formação Docente: a Escola Normal do Colégio Providência, em Mariana – MG (1906 – 1930)**. Monografia (Graduação em História), Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto, 2014.

contexto histórico e educacional brasileiro e seu cenário político no período da Primeira República, que nossa pesquisa se desenvolve.

Sob esse contexto e pensando alguns temas e objetivos a serem estudados e apresentados por essa pesquisa de modo mais específico, pretendemos compreender o modelo pedagógico e a forma de atuação da Escola Normal do Colégio Providência na sociedade marianense (e mineira) desse período, reconhecendo e identificando⁵ os sujeitos que fizeram parte da vida cotidiana da instituição: as irmãs-coordenadoras e diretoras, as professoras que lecionavam na escola primária do colégio e no curso normal, as alunas normalistas, que buscavam formação docente nesta instituição, entre outras pessoas que estiveram ligadas a ela.

Um de nossos primeiros desafios ao qual nos propomos para a pesquisa, foi o de reconhecer quais eram os grupos que faziam parte do universo e da cultura escolar dessa instituição, quem eram as alunas que procuravam formação docente nessa escola e quais as intenções em terem formação em um curso normal, visto com certa importância na sociedade. Da mesma forma, procuramos estudar a relação que a instituição mantinha com a cidade de Mariana e seus demais cidadãos, buscando compreender como se dava a interação entre a escola e o meio sociocultural de Mariana, colocando-a no quadro de evolução vivido pela comunidade e pela região em que se localizava.

Dessa maneira, o trabalho pôde ser dividido em 3 seções, onde se encontram descritas as temáticas e concepções responsáveis pela organização e orientação da pesquisa realizada, buscando delinear os caminhos percorridos ao longo de sua realização, além das propostas e trajetórias que seguimos, para o desenvolvimento e conclusão desta dissertação

No primeiro capítulo, denominado *Diretrizes e Referenciais para a Pesquisa sobre Instituições Escolares*, apresentamos os referenciais teóricos e metodológicos presentes em grande parte das pesquisas sobre esse tema, além dos quais nos orientaram ao longo do trabalho. Em um primeiro momento, trataremos as diretrizes gerais que compõem os trabalhos que vêm sendo realizados pelos principais autores, que estudam a História das Instituições Escolares, trazendo uma Revisão da Literatura e um Estado

⁵ Aqui, entenda-se identificar no sentido de apresentar uma identidade (cultural, ideal, econômica, social e/ou religiosa) à instituição e sujeito que se pretende apresentado.

da Arte, referentes a essa temática. Em seguida, apresentaremos um contexto geral de nossa pesquisa, apresentando os referenciais teóricos utilizados para análise do objeto, os caminhos de investigação percorridos, a metodologia e utilização das fontes.

No capítulo seguinte, *O Contexto Histórico e Educacional Brasileiro, na Primeira República (Brasil, Minas Gerais, Mariana)*, apresentamos um panorama histórico dos primeiros anos da República no Brasil e suas implicações no estado de Minas Gerais e na cidade de Mariana (de maneira mais específica). No campo da Educação, percebemos a importância que a ela foi depositada, com a ascensão da República, sendo vista como principal suporte para a modernização do país e a consolidação do modelo republicano, passando a ser campo de intensas disputas, entre os diversos grupos políticos e sociais desse período. Veremos ainda, a concretização do projeto de institucionalização escolar e a ampliação do número de escolas criadas, que culminaram em uma maior preocupação com a qualificação dos professores que atuariam nessas escolas, fazendo com que o modelo de formação oferecido pela Escola Normal, fosse enormemente difundido por todo o país.

No terceiro capítulo, intitulado *O Curso Normal do Colégio Providência: a Instituição e seus Sujeitos*, apresentamos as propostas com as quais pretendemos abordar a instituição escolar que é o objeto principal desta pesquisa. Com o intuito de compreendermos sua história como instituição desde o momento de criação do colégio, ainda no século XIX, até o momento de instalação do curso normal em suas dependências, trazendo aspectos de sua cultura escolar e da maneira como atuava dentro da sociedade marianense e da maneira como instruía seus alunos. De maneira mais específica, este capítulo se destinará à análise da Escola Normal do Colégio Providência, buscando responder aos muitos questionamentos levantados ao longo da pesquisa e compreender as características próprias dessa instituição e dos sujeitos que dela fizeram parte ao longo dessas três décadas.

1. DIRETRIZES E REFERENCIAIS PARA PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Neste primeiro capítulo, apresentaremos os referenciais teóricos e metodológicos presentes em grande parte das pesquisas sobre História das Instituições Escolares⁶, além de apresentar os referenciais pelos quais nos orientamos. Em um primeiro momento, traremos as características e diretrizes gerais que compõem os trabalhos que vêm sendo realizados pelos principais autores na abordagem referente a esses estudos. Com isso, apresentaremos uma Revisão da Literatura e um Estado da Arte, referentes à temática.

Em seguida, traremos as bases teórico-metodológicas que vêm guiando considerável número de trabalhos que se apresentam nesse campo de pesquisa e as possibilidades de utilização dessas abordagens. Ao final, apresentaremos um contexto geral de nossa pesquisa, descrevendo as abordagens teóricas utilizadas para análise do nosso objeto, os caminhos de investigação percorridos ao longo da pesquisa, metodologia e utilização das fontes das quais nos utilizamos.

1.1. A Pesquisa em História das Instituições Escolares: Trajetória, Desdobramentos e Características de um Campo de Pesquisa

As pesquisas que vêm sendo realizadas sobre HIEconstituem uma das mais férteis áreas de investigação no campo da História da Educação, nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 1990. Tanto no Brasil como em muitos outros países, é crescente o número de trabalhos que vêm sendo realizados, consolidando ampla literatura sobre esta temática. Neste subcapítulo, buscaremos apresentar um panorama dos modelos de estudos realizados e uma Revisão de Literatura das mais destacadas pesquisas sobre o tema, suas principais contribuições e avanços para o campo.

⁶ A partir daqui vou usar a sigla HIE para me referir a História das Instituições Escolares.

Reconhecemos o aumento do número de trabalhos desenvolvidos nesta área, dentre outros meios, pela realização de eventos sobre o tema, como o já consolidado *Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE – UNINOVE), que teve início em 2004 e (entre eventos realizados anual e bienalmente) chegou à sua 10ª edição, em 2015, com adesão de pesquisadores da Educação de todo o país⁷.

É notável, também, a presença de grande número de trabalhos sobre essa temática, em encontros que abordam de maneira mais ampla a área de História da Educação. Podemos apresentar como exemplo, o *Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais* (também realizado bienalmente), onde o tema tem sido o mais visitado pelos pesquisadores. Ao longo de suas cinco primeiras edições (entre os anos de 2001 e 2009), mesmo em meio a outras 11 temáticas abordadas, as pesquisas relativas à HIE somaram 133 trabalhos, o equivalente a 23,8% de todos os que foram apresentados. Essas pesquisas abarcam um grande número de cidades e abrangem todas as regiões do estado mineiro (VEIGA, 2012).

O aumento do interesse em realizar essas investigações, tem apresentado grandes desafios teóricos e metodológicos para seus pesquisadores, proporcionando um amplo debate a respeito de seus estudos e da maneira pelas quais eles podem se desenvolver. Esses desafios se acentuam com a relevante mudança de perspectiva e as intensas disputas por hegemonia entre os paradigmas que direcionavam a maioria das pesquisas e que vêm sendo realizadas no campo da História da Educação, desde as últimas décadas do século XX.

Nesse momento, o referencial marxista, com sua metodologia que privilegiava as pesquisas em totalidade, entra em grande crise. Essa crise, leva áreas como a História e a História da Educação a serem amplamente influenciadas pela chamada Nova História, passando a incorporar “os objetos de estudo da história das mentalidades, da vida cotidiana, da micro-história, da história das mulheres, da cultura etc.” (BITTAR; FERREIRA JR., 2009, p.505), levando-as a priorização de estudos pautados em uma abordagem mais singular. A influência dos referenciais apresentados pela Nova História possibilitava a realização de pesquisas sobre um amplo pluralismo epistemológico e

⁷ Mais informações sobre o histórico do Colóquio, podem ser encontradas em <http://docs.uninove.br/arte/xcoloquio/> (acessado em 17/01/2017).

temático, ao mesmo tempo em que levava à fragmentação dos fenômenos e a uma abordagem singular dos objetos pesquisados.

Assim, as pesquisas em HIE começam a se consolidar em um momento de grande mudança dos paradigmas utilizados pela História da Educação. Assim, um dos principais desafios para a elaboração teórica dessas pesquisas, está em analisar os objetos singulares, relacionando-os sempre a uma maior abrangência e conjuntura, fazendo-se necessário “articular o particular escolar (dado empírico) com o movimento geral da história (totalidade)” (NOSELLA, 2010, p. 184), demandando do pesquisador, uma ampla compreensão do contexto histórico e histórico-educacional, em que seu objeto está inserido. Assim, estudar a HIE é, sobretudo, apresentar a instituição pesquisada, com todas suas características e diversidades, como parte atuante e inerente da sociedade e do momento histórico em que ela se apresenta.

Esse pluralismo epistemológico e temático das teorias e objetos que passa a se apresentar nas pesquisas educacionais, é parte essencial para o aumento no número das pesquisas relacionadas a HIE, pois apresentam significativo aumento das abordagens, problemática e diversidade teórica, levando a um alargamento cada vez maior das fontes utilizadas nessas investigações, proporcionando

um processo de investigação onde se cruzam informações de várias naturezas: orais, arquivísticas, museológicas, arquitetônicas, fontes originais e fontes secundárias – um manancial de informação cujas exploração e utilização carecem de uma cuidada vigilância hermenêutica. Um vaivém esclarecido entre a memória e o arquivo (MAGALHÃES; FERNANDES, 1999, p. 63).

Esses modelos teóricos e metodológicos e as fontes documentais muitas vezes utilizadas nas pesquisas sobre esse tema, nos apontam configurações e características que levaram uma instituição escolar à sua realização sociocultural. Partindo deles, podemos chegar à construção e compreensão de uma identidade institucional, que se estabeleceu ao longo do tempo, seja por suas características internas (modelo de educação adotado, atuação dos personagens nela envolvidos), seja pela interação construída com a comunidade local, que se encontrava fora do ambiente por ela influenciado e controlado.

No entanto, não podemos nos ater apenas às abordagens descritivas ou justificativas de uma instituição, mas conferir-lhes sentido em um plano histórico e um

plano educacional, a partir da exploração de seu itinerário junto aos sujeitos, que também se fazem seus agentes formadores. Assim, a compreensão dessa identidade, há de se fazer para além do reconhecimento do cotidiano escolar, da cultura pedagógica e da totalidade organizacional da instituição educativa⁸, é preciso reconhecer as formas pelas quais ela

constrói um projecto pedagógico, indo ao encontro de um determinado público, constituindo-se, deste modo, a relação e a razão fundamentais para a manutenção e desenvolvimento do seu projecto educativo – um processo que envolve dimensões humanas, culturais e profissionais de diversas naturezas: dimensões pedagógicas, sociológicas, administrativas, relações de poder e de comunicação, relações de transmissão e apropriação do saber (MAGALHÃES, 1999, p. 69).

Essa preocupação quanto às pesquisas sobre instituições escolares, é apontada por Magalhães em seus trabalhos referentes ao tema (1999; 2005), onde o autor nos alerta que a HIE não pode ser compreendida como um mero registro de todas as atividades realizadas no cotidiano escolar de uma instituição, presente em um período recorrente ou de determinada característica/política educativa nela presentes. É sua incorporação a um plano mais amplo, que envolva a macro, a meso e a micro abordagem da sociedade que as compõem, que faz do trabalho algo significativo no campo de atuação, buscando envolver assim, o global com o particular, em suas dimensões singulares.

Essa preocupação também é encontrada em outros autores, que nos atentam à utilização de uma abordagem que traga características singulares à instituição pesquisada, mas que, quando colocada num contexto mais amplo da sociedade, onde influi e é influenciada no seu âmbito particular, gera outra esfera de atuação, o que nos faz perceber que

trata-se de procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção *micro* e um olhar *macro*, privilegiando um nível *meso* de compreensão e de intervenção. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde *também*

⁸ Defendido por alguns historiadores da Educação – em especial por Justino Magalhães – o termo “Instituições Educativas” busca ser mais amplo e abrangente do que a denominação Instituições Escolares, visto que apreende e caracteriza não apenas a “escola”, do modo estrutural como a conhecemos (com agentes especializados, procedimentos próprios, recursos instrumentais pertinentes e dotado de um espaço adequado), mas também outras formas e modelos pelas quais se ocorre o ensino e a transmissão cultural de conhecimento, na sociedade.

se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas (NÓVOA, 1999, p. 15).

No Brasil, as pesquisas referentes à HIE, surgiram (ainda que de maneira tímida e esporádica) entre o final da década de 1950 e início da década de 1960 e, sob um caráter crítico e político, os estudos em educação dessa época tinham como seu principal lema, a expressão “Educação e Sociedade”. Ao longo das décadas de 1970 e 1980, as pesquisas educacionais foram marcadas pela criação e expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação e pelo desenvolvimento de um forte pensamento crítico, como forma de reação aos militares que governavam o país nesse período. Esse pensamento, no entanto, levou as pesquisas em educação a darem maior ênfase aos aspectos mais amplos referentes à educação na sociedade, deixando em segundo plano os estudos que abordavam as particularidades de uma determinada escola, sendo os estudos sobre instituições escolares, quase ausentes. No entanto, a partir dos anos 1990, a pós-graduação em Educação se consolida no Brasil e as pesquisas nessa área – realizadas sob a crise dos paradigmas nas Ciências Sociais e influenciadas pelas novas matrizes teóricas –, passam a privilegiar o estudo de temas mais singulares, dentre eles, as instituições escolares (NOSELLA; BUFFA, 2013, pp. 15-19).

Um ponto a se destacar é o de reconhecermos em que momento iniciou-se a institucionalização educativa no Brasil e sua consolidação na sociedade. Ainda que levemos em consideração as instituições educativas desde o período colonial é, pois, entre o final do Império e início da República, o momento em que a educação passa a se consolidar como uma prática institucional-escolar, visto que é nesse período que a instrução escolar passa a ser organizada e contemplada com maior atenção pelos diferentes e conflitantes grupos político-sociais.

A consolidação de instituições (não só as educativas), nesse período, é compreendida pela capacidade que estas têm em atender determinadas necessidades humanas, que antes se davam de maneira informal, passando a serem controladas pelos agentes que as criam e as constituem, visto que

para satisfazer necessidades humanas, as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os

homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem (SAVIANI, 2007b, p. 5).

Em seu trabalho, após ampla explanação sobre a formação e consolidação das instituições escolares modernas, como as conhecemos hoje, e buscando compreender a institucionalização das instituições escolares no Brasil, entre o final do Império e início da República, Sérgio Castanho (2007, pp. 42-43) questiona se é possível afirmar que houve, de fato, uma escolarização antes do quarto final do século XIX, em nosso país. Ainda que reconheça, desde a Colônia, os colégios e seminários jesuíticos e de outras ordens e não considerando uma “antecipação” ou “evolução linear” na consolidação das instituições escolares, o autor nos mostra que esses “foram momentos de um longo processo em que se formou a escola no Brasil”, sendo esse período – da transição do Império à República – o momento em que “a escolarização ganha seu estatuto de centralidade na vida cultural brasileira” (*idem.*, p. 43).

Com isso, percebemos o crescimento dos estudos sobre HIE, que têm “ocupado cada vez mais espaço no cenário da pesquisa histórico-educacional, envolvendo uma série de pesquisadores espalhados por todo o Ocidente”, desenvolvendo e compartilhando metodologias e teorias de investigações. Nesse sentido, há um roteiro que foi se constituindo para a elaboração dessas pesquisas e, que apresenta aspectos bastante similares, tanto por pesquisadores brasileiros quanto por estrangeiros, onde

a ênfase dada às análises mais sistêmicas cede lugar às análises que privilegiam uma visão mais profunda dos espaços sociais destinados aos processos de ensino-aprendizagem, assinalando uma historiografia herdeira das tradições historiográficas contemporâneas e afastando-se das práticas historiográficas anteriormente existentes (GATTI JÚNIOR; PESSANHA, 2005, p. 81-82).

Os desafios encontrados para os estudos sobre essa temática têm feito com que ela se encontre em permanente construção e renovação, constituindo-se como uma área da pesquisa educacional que, mesmo após mais de meio século do início de suas primeiras aproximações, vem se organizando e se reconstruindo a partir de novas e diferentes fontes documentais de informação. Sob esses aspectos, podemos concluir que as pesquisas sobre HIE, vêm construindo um mapeamento espaço/temporal, que se consolida cada vez mais em nosso país, fazendo com que a reconstrução histórica e identitária das instituições escolares se apresente ainda maior e mais importante,

conforme se amplia o número de estudos histórico-educacionais nos diversos períodos e locais do nosso país.

Sob esses aspectos, concluímos que ao conferir sentido histórico às instituições escolares, inserimo-las como agentes responsáveis e influentes do meio ao qual pertencem visto que ao serem abordadas, o pesquisador se depara com a necessidade da compreensão do contexto histórico bem como do quadro social, político e ideológico da sociedade e do período aos quais estas instituições se encontram. Assim, se propor a essa reconstrução histórica “implica admitir a existência dessas instituições que, pelo seu caráter durável, têm uma história que nós não apenas queremos como necessitamos reconhecer” (SAVIANI, 2007b, p. 24), preenchendo lacunas que vão para muito além da própria instituição ou da relação desta com o meio sociocultural em que se encontra.

1.2. A História da Educação e os Estudos Sobre Instituições Escolares

Na introdução deste trabalho, apresentamos nosso objeto de estudo, seu recorte temporal e espacial e alguns dos objetivos que guiam nossa pesquisa. Na primeira parte deste capítulo, apresentamos os referenciais teórico e metodológico que norteiam grande parte dos trabalhos referentes à temática em que nosso trabalho se desenvolve – qual seja a de pesquisa sobre História das Instituições Escolares.

Neste subcapítulo, apresentamos um Estado da Arte dos trabalhos que vêm sendo realizados sobre esta mesma temática e que trouxeram maior compreensão para nossa pesquisa, expondo, de maneira mais específica, os trabalhos que têm como objeto de análise as escolas normais. Descrito em um contexto maior, dentro das pesquisas em História da Educação (mas sob uma ótica que privilegie as pesquisas sobre HIE), atentaremos, também, a apresentar trabalhos que se inserem dentro do recorte temporal da Primeira República, no Brasil.

Quando iniciamos a busca por literatura referente ao nosso objeto de pesquisa, já havíamos tomado ciência de muitas de suas características e, por esse motivo, buscamos por vários subtemas que poderiam estar ligados ao objetivo central da

pesquisa. Após reuniões de orientação e debates sobre o objeto (e levando em consideração as especificidades e desdobramentos de uma pesquisa de mestrado), concluímos que a abordagem de alguns dos subtemas propostos no projeto anterior não seriam viáveis, levando-nos a especificar as abordagens que poderíamos desenvolver ao longo da pesquisa.

Realizar um Estado da Arte sobre o tema, logo no início dos estudos, possibilitou-nos mapear e identificar a produção que já é conhecida dentro da temática em que nosso trabalho busca se inserir, possibilitando o desenvolvimento de questões analíticas da pesquisa, dando-nos direção e objetivo e permitindo que pudéssemos estabelecer uma relação com as produções realizadas anteriormente. Assim, pudemos determinar e limitar o estudo do objeto e pensarmos uma maneira em que, partindo da identificação e compreensão das pesquisas já realizadas sobre este tema, pudéssemos localizar um meio de inserir nosso trabalho em seu campo de pesquisa, o que nos fez reconhecer a importância e o grande crescimento da pesquisa em HIE, já apresentada no subcapítulo anterior.

Os trabalhos que vêm se propondo a estudar a HIE no Brasil, têm sido identificados desde o final da década de 1950 e início da década de 1960, conforme já apontamos. Em sua pesquisa, Leonor Tanuri (1998, pp. 144-147) apresenta uma extensa lista de trabalhos no campo da Historiografia da Educação Brasileira, que foram realizados no período anterior à consolidação dos cursos de pós-graduação em Educação. A autora mostra que em 1961, José Ferreira Carrato apresenta sua tese de doutoramento intitulada *As Minas Gerais e os Primórdios do Caraça*, na qual o autor realiza uma pesquisa sobre essa temática, ao tratar sobre as origens do Colégio de Caraça, em Minas Gerais (*idem*, p.145).

Seguindo por este mesmo trabalho, vemos que em 1972, Maria Aparecida Rocha Bauab apresenta sua tese intitulada *O Ensino Normal na Província de São Paulo (1846-1889)*, onde apresenta a “única Escola Normal criada no período imperial em São Paulo” (*idem*, p.146). Tanuri também salienta que, apesar de os trabalhos desse período contemplarem as inúmeras temáticas no campo de pesquisa em História da Educação, “a maioria deles focaliza precipuamente a história das instituições; alguns privilegiam a história das ideias” (*idem*, p.147).

Com as mudanças de influências teóricas que se manifestaram ao longo das décadas de 1970 e 1980, configurou-se um grande hiato para as pesquisas referentes à HIE, onde os trabalhos sobre essa temática eram quase ausentes. De maneira mais específica, no entanto, cumpre-nos destacar o trabalho realizado por Eliane Marta T. Lopes (1987) que ao final da década de 1980, estudou o Colégio Providência, apresentando a história e a atuação da instituição na cidade de Mariana, ainda durante o século XIX⁹. No início da década seguinte, Eliane Lopes e Marly G. Bicalho (1993) realizam um grande trabalho, com a intenção de mapear os colégios religiosos em Minas Gerais, consolidando uma pesquisa que conseguiu integrar instituições escolares confessionais presentes em um grande número de cidades, entre todas as regiões do estado.

Ao longo da década de 1990, com a consolidação dos programas de pós-graduação em Educação, as pesquisas sobre HIE começam a ser retomadas com maior intensidade, realizando-se, quase sempre, dentro destes programas e se consolidando dentro do campo da História da Educação. Desse período, podemos destacar os estudos de Jane Soares de Almeida (1993; 1995) sobre a Escola Normal paulista e as especificidades de seus currículos, durante o Império e a República; o trabalho realizado em 1996, por Paolo Nosella e Ester Buffa (2002), que apresentam a história da Antiga Escola Normal da cidade de São Carlos; e o de Carlos Monarcha (1999), que traz a trajetória percorrida pela Escola Normal da cidade de São Paulo.

Ao longo da primeira década do século XXI, os estudos a respeito da HIE se consolidam, tornando-se cada vez mais frequentes e relevantes no campo da História da Educação Brasileira, conseguindo abarcar pesquisas que se estendem por todas as regiões do país e que se colocam em todos os períodos de sua história, da Colônia à República. Além de extensa bibliografia que apontam os caminhos a se percorrer (teórica e metodologicamente) nas pesquisas sobre HIE, são notáveis os trabalhos que procuram desvelar e apresentar a identidade e a história de inúmeras instituições.

⁹ Essa pesquisa, posteriormente se transformaria em um trabalho muito mais amplo, em que a autora busca apresentar o pensamento de algumas ordens e congregações religiosas femininas que se colocaram às atividades educacionais, desde o século XVII. Dentre elas, a autora cita as Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo e, em muitos pontos, também se utiliza do exemplo da atuação dessa congregação no Colégio Providência. Cf. LOPES, Eliane Marta T. **Da Sagrada Missão Pedagógica**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

Como exemplos de trabalhos realizados sobre instituições do período colonial, podemos destacar o trabalho de Gilberto Luiz Alves (2003), em que o autor tem como objeto de pesquisa o Seminário de Olinda, fundado no ano de 1800, apresentando os ideais e proposta educacional de seus fundadores; e o trabalho dissertativo de Sérgio Selingardi (2007), sobre o Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana. Ambos os trabalhos trazem a tônica da educação introduzida e conduzida pelos ideais da Igreja Católica (como era regra para o período) e a atuação e influência dos sujeitos que operavam a instrução por elas oferecida.

Sob um ideal que buscava a desvinculação com a Igreja Católica (mas que mantinha seus ideais pedagógicos e de crença), é que se iniciaram e se consolidaram as instituições no período imperial. Sobre esse momento, podemos citar os trabalhos referentes a duas das instituições que almejavam ser modelos educacionais nas províncias em que se encontravam e que tiveram maior atenção pelos pesquisadores: o trabalho de José Murilo de Carvalho (2002) sobre a Escola de Minas de Ouro Preto, considerando desde o debate que levou à criação da instituição, seus modelos de atuação na então capital da província de Minas Gerais, chegando até seu declínio já na década de 1970; e o trabalho de Carlos Eduardo Dias Souza (2010), sobre a criação e atuação do Colégio Pedro II, que se pretendia modelo para a formação dos cidadãos no Rio de Janeiro, então capital do Império. Sobre o Colégio Providência (que se instala na cidade de Mariana ainda nesse período), podemos citar o trabalho de Diva Couto G. Muniz (2003), onde encontramos aspectos direcionados mais especificamente à instrução feminina aplicada pela instituição; o de Eliane Marta T. Lopes (2003) que, ao analisar a atuação das congregações católicas femininas como professoras, tem o Colégio Providência como um de seus objetos de estudo; e o de Ana Cristina Pereira Lage (2010), que apresenta muitas das características sobre a pedagogia vicentina presente no colégio e a compara com a aplicada pelas irmãs de Lisboa.

A República (com a intensidade e quantidade das instituições que se formaram desde iniciado esse regime) é o período político de maior contemplação pelos pesquisadores em História da Educação e, por certo, dos que buscam apresentar a história de uma instituição escolar. Podemos compreender que, dentre outros aspectos, a preferência por estudar esse período, se faz pela maior disponibilidade e facilidade em encontrar suas fontes documentais, bem como pela afinidade que o pesquisador possa carregar pela instituição pesquisada.

O período denominado pela historiografia como Primeira República Brasileira (entre 1889 e 1930), tem se apresentado como um momento histórico de contumaz mudança estrutural nas diferentes esferas da sociedade, sendo campo amplamente explorado pelos historiadores da Educação. Dentre os trabalhos que investigam esse recorte temporal, podemos citar, com maior ênfase, o realizado por Jorge Nagle (1976), onde o autor empenha-se em compreender a Educação como componente de grande importância para o período, fazendo-se atuante na sociedade e presente nos setores político, econômico e social. A obra também apresenta o sentimento de “entusiasmo pela Educação” que se consumava nesse período e a ótica pela qual os diferentes movimentos político-sociais e correntes de ideias, compreendiam a Educação e faziam dela objeto de grande interesse e intensas disputas.

Casemiro dos Reis Filho (1995) produz outro trabalho sobre o período, que é necessário ser apresentado com ênfase. Nele, o autor consegue captar e nos mostrar o terreno fértil que os liberais encontraram na transição do Império para a República, dentro do campo da Educação, onde puderam difundir os ideais por eles almejados. Partindo de São Paulo e da reforma educacional ocorrida nesse estado, no início da Primeira República, o autor apresenta o ideal defendido por muitos liberais em todo o país, onde buscavam importar ideias dos EUA e de outros países da Europa, com a finalidade de que pudessem se consolidar no campo educacional.

Essa efervescência político-social presente nos muitos setores da sociedade, após a proclamação da República e que vai se intensificando até a década de 1920, é amplamente presente na esfera da Educação e muito visitado pelos historiadores da Educação. No trabalho de Carlos Roberto Jamil Cury (1978), podemos encontrar, com profundidade, as origens e desdobramentos dessas disputas ideológicas pela Educação, onde os ideais católicos e liberais são apresentados e introduzidos ante esse confronto, que se intensifica na década de 1920 e tem continuidade ao longo das décadas que se seguem. Nesse momento, há também certa descrença quanto ao ideal republicano, suas ideias educacionais e seu empenho em consolidar um projeto educacional de cunho nacional, colocando em questionamento a existência de uma “dívida republicana” com a Educação, muito bem apresentado por Marta Maria C. Carvalho (1989), em seu trabalho que apresenta a visão de Educação dentro dos ideais republicanos.

Sobre este período, também é comum encontrarmos trabalho que buscam abarcar certo número de instituições escolares de toda uma localidade ou região, com a intenção de apresentar afinidades e/ou disparidades sobre instituições escolares nelas compreendidas. Como o trabalho de José Carlos Souza Araujo (2006), onde o autor busca apresentar as especificidades e a formação dos grupos escolares mineiros, num primeiro momento do século XX; o de Geraldo Inácio Filho e Michelle Rossi (2009), onde os autores fazem um levantamento e caracterizam as escolas regidas por congregações católicas femininas, nas regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, em Minas Gerais, entre a última década do século XIX até os anos de 1940.

Em Minas Gerais, muitos são os trabalhos que abordam o período republicano e suas características educacionais, sobretudo a respeito da Primeira República, dentre os quais podemos citar o de Paulo Kruger Mourão (1962); José Carlos Araujo (1997); o de Luciano M. Faria Filho e Tarcísio Vago (2000); Carolina Mostaro da Silva (2010); dentre outros e alguns aqui já citados. Contudo, cabe-nos ressaltar o trabalho de Anamaria Casasanta Peixoto (1983), onde a autora esmiúça as características e transformações pelas quais passou a Educação no estado de Minas Gerais, ao longo da década de 1920, sobretudo com a idealização e construção da Reforma Francisco Campos.

Dentre os trabalhos relacionados à Educação no contexto da Primeira República, na cidade de Mariana, podemos apresentar a pesquisa de Lívia Carolina Vieira (2011) sobre a formação do grupo escolar e sua dicotomia com as escolas isoladas na cidade. Destacamos ainda, a extensa pesquisa realizada por Rosana Areal de Carvalho [et al.] (2005; 2006; 2009; 2012; 2013) que, com reconhecido esforço e sob várias perspectivas temáticas, busca apresentar a história do Grupo Escolar de Mariana sob vários aspectos, desde os momentos anteriores a sua formação, ainda na primeira década do século XX.

Todos esses trabalhos compreendem um campo muito grande, que têm os processos educacionais mineiros da Primeira República como seu objeto de estudos. Foram de grande importância, trouxeram excelentes percepções e muitos dados sobre o panorama histórico e educacional, que temos como pano de fundo para o nosso trabalho e foi nos aproximando cada vez de mais nosso objeto de estudo.

Sem a pretensão de fazermos um Estado da Arte mais detalhado (buscaremos apresentar essa temática no capítulo seguinte), mas para nos referenciar sobre as pesquisas que buscam estudar as escolas normais brasileiras como objetos de pesquisa inseridos na temática da HIE, apresentamos alguns dos trabalhos que nos guiaram ao longo dessa pesquisa. Podemos trazer como destaque o livro organizado por José Carlos Araujo, Anamaria Freitas e Antonio Lopes (2008), onde, a partir de louvável esforço, os autores conseguem reunir artigos referentes a vários estados do Brasil, percorrendo, desde a inserção das primeiras escolas normais, ainda na primeira metade do século XIX, até as que surgiram e se organizaram na segunda metade do século XX, apresentando um mapeamento inédito dessas instituições em todo o país.

Além de alguns trabalhos anteriormente citados, sobre outras perspectivas, podemos trazer os realizados por Heloisa de Oliveira Villela (2008), sobre a criação da Escola Normal da cidade de Niterói, em 1835; o de Carlos Monarcha (1999) e o de Maria Lucia Hilsdorf (2008) sobre a Escola Normal da cidade de São Paulo; o de Sonia Alves Achnitz (2008) a respeito do curso normal do Colégio Nossa Senhora de Sion, também da cidade de São Paulo; o de Paolo Nosella e Ester Buffa (2002) sobre a Escola Normal de São Carlos; o de Marlete dos Anjos Schaffrath (2008), que busca apresentar as características e objetivos presentes na inclusão da Escola Normal e suas principais intenções como projeto para formação dos professores no Brasil; dentre outros, que abarcam inúmeras dessas instituições do país.

Em Minas Gerais, é considerável o número de trabalhos que privilegiam as escolas normais que se formaram no estado. A Escola Normal de Ouro Preto, primeira a ser criada na província¹⁰, também em 1835, é objeto de estudo para muitos pesquisadores da História da Educação, dentre os quais podemos reconhecer os trabalhos realizados por Maria Cristina Gouvêa e Walquíria Rosa (2000); Walquíria Rosa (2001); o de Amanda Silva Martins (2010); o de Ana Luzia da Anunciação (2011); e os de Jumara Pedruzzi (2014; 2016). A pesquisa de dissertação de mestrado de Rita de Cássia Ferreira (2010) tem como objeto de pesquisa a Escola Normal de Belo

¹⁰ A Escola Normal de Ouro Preto foi criada pela lei nº 13, de 28 de março de 1835, mas só se estabeleceu, efetivamente, em 1840. A Escola Normal de Niterói, por sua vez, foi criada a partir da lei nº 10, de 4 de abril de 1835, iniciando suas atividades naquele mesmo ano e, por essa razão, é considerada como a primeira instituição desse caráter a ser criada no Brasil. Apesar de se estabelecer só depois de 5 anos de sua criação, a Escola Normal de Ouro Preto pode ser considerada, do ponto de vista da legislação, como a primeira a ser criada no Brasil.

Horizonte, apresentando o objetivo pelo qual se deu sua criação, em 1906, para que se constituísse como modelo para as demais instituições mineiras e pudesse uniformizar o ensino normal em todo o estado. Ressaltamos ainda, o trabalho realizado por Maria Aparecida Arruda (2011) que, em sua tese de doutoramento, utiliza como objeto de estudos a Escola Normal do Colégio Nossa Senhora das Dores, na cidade de São João del-Rei, que também foi fundado e dirigido pelas Filhas de Caridade, sob a orientação da pedagogia vicentina.

Assim, apresentamos aqui, um número de trabalhos que se incluem dentro do campo de investigação no qual buscamos desenvolver a pesquisa de nosso objeto, e dos temas e recortes (espacial e temporal) dentre os quais ele se insere. Como afirmado anteriormente, não buscamos esgotar as temáticas ou apresentar todos os trabalhos que vêm sendo realizados e se fazendo relevante nas pesquisas sobre HIE (e dos temas transversais em que incluímos nosso trabalho), mas o de apresentar uma considerável bibliografia à qual tivemos acesso e que se fizeram essenciais para direcionarmos nossas investigações.

1.3. Bases Teórico-Metodológicas: Possibilidades e Delimitações

Ao longo das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para o curso de mestrado, uma preocupação era regra entre todos os professores: independente do referencial escolhido pelo sujeito para ser utilizado ao longo da pesquisa, o rigor metodológico é indispensável para sua realização! A importância dada e a utilização de forma rigorosa de uma metodologia que seja coerente ao objeto pesquisado, era constantemente ratificada ao longo das disciplinas. A partir delas, pudemos pensar a metodologia de pesquisa não como um bicho-de-sete-cabeças, como sempre é pintada, mas como um aparato necessário, possível de ser compreendido e empregado ao longo do desenvolvimento de nossas pesquisas.

Havemos ainda, de pensar o referencial teórico-metodológico em sua complexidade de ação e formação, a maneira como surgiu, se consolidou e influenciou no campo de pesquisa em questão, os modelos anteriores e contemporâneos a ele, com os quais se contrapôs ou se complementou, o momento histórico em que surgiu, entre outras características (BUFFA, 2001). Assim, apontadas semelhanças e diferenças que as muitas tendências teóricas e metodológicas apresentam, cada qual com suas particularidades, importa-nos compreender qual pode ser mais esclarecedora e produtiva para a análise do objeto pesquisado, visto que o “essencial é que o pesquisador tenha uma linha séria e precisa que, como o fio de Ariadne, lhe permita sair do labirinto da irracionalidade ou do solipsismo” (NOSELLA, 2010, p. 180).

Mas como escolher o referencial teórico-metodológico que melhor pode contribuir para o esclarecimento do nosso objeto e o desenvolvimento de nossos estudos? No campo em que minha pesquisa se insere, qual(is) o(s) referencial(is) mais utilizado(s) pelos pesquisadores? Além desse(s), há outro(s) que possa(m) ser utilizado(s) para o desenvolvimento das pesquisas desse campo? Essas questões permearam os pensamentos ao longo de toda pesquisa e se faziam sempre presentes em muitos momentos, fosse nas discussões em sala de aula ou durante as reuniões de orientação, nos levando a pensar as diferentes possibilidades de utilização dos métodos. Neste subcapítulo, pretendemos apresentar dois caminhos metodológicos que se apresentaram como possibilidades ao longo das disciplinas e com o desenvolver da pesquisa: o método dialético marxista e a metodologia qualitativa¹¹.

Ao analisarmos as questões que nosso objeto de pesquisa nos apresenta e colocando-o sob a perspectiva das investigações sobre HIE, havemos de considerar que a escola, como instituição e organização social, é parte da superestrutura e se manifesta no mundo das ideias, apresentando-se como instituição que pode contribuir para a transformação da sociedade em que se insere. Partindo da concepção de uma reconstrução histórica para uma instituição escolar e buscando compreender, em sua essência, quais foram as permanências e/ou transformações que esta apresentou em seu interior e – reconhecendo a relação dialética existente entre o particular e o geral – qual

¹¹ Apesar de buscarmos apresentar alguns dos pressupostos sobre essas metodologias de pesquisa, cabe-nos ressaltar, que o caminho teórico-metodológico que norteia nossas pesquisas, bem como o situar do objeto e a utilização das fontes documentais, é o que busca investigar a História das Instituições Escolares, partindo das bases e referenciais que apresentamos anteriormente, neste texto.

a forma em que esta pôde influenciar e ser influenciada pela sociedade onde esteve presente, buscamos apresentar alguns pressupostos do método dialético marxista para referenciar nosso trabalho.

No período em que apresentamos como recorte temporal para nossa pesquisa (Primeira República), o Brasil passava por intensas mudanças e disputas político-ideológicas, onde vários grupos sociais, almejando sua hegemonia, apresentavam seus ideais e projetos de atuação nas muitas esferas da sociedade. A educação, por se apresentar e desempenhar importante papel social e político encontrava-se constantemente em meio às disputas protagonizadas por esses grupos. As especificidades do campo educacional brasileiro desse período, fez com que a dialética marxista estivesse sempre presente como metodologia para os estudos em História da Educação e as práticas educacionais da segunda metade do século XX, em especial nas pesquisas realizadas entre as décadas de 1960 e 1980. Como vimos no *subcapítulo 1.1*, ao final dessa década o referencial marxista passa por uma grande crise em sua estrutura e a chamada Nova História começa a ocupar a maior parte das pesquisas realizadas sobre esse tema, consolidando-se, de maneira mais profunda, na década de 1990. As mudanças ocorridas nesse âmbito fazem com que as pesquisas em História da Educação passem a privilegiar fenômenos singulares, com menos ênfase aos estudos que abordam os fenômenos de totalidade, retomando o interesse em pesquisas como as que se referem à HIE (BITTAR; FERREIRA Jr., 2009).

Mesmo com o aumento em relação aos trabalhos que abordam o tema, essas mudanças no campo da História da Educação colocaram em debate as efetivas implicações, características e particularidades das pesquisas sobre HIE. Para constituir suas características e se apresentar como um campo de pesquisa de maior interesse, suas investigações precisavam se desenvolver sob uma metodologia que apresentasse os objetos pesquisados (com a singularidade de seus fenômenos) como parte inerente da sociedade como um todo. A partir dessas necessidades, a metodologia dialética, proposta por Marx, retoma sua importância entre os pesquisadores que buscavam se dedicar ao tema (NOSELLA; BUFFA 2002; 2005; 2013).

Diferente de outros referenciais (como o positivismo), a metodologia apresentada por Marx, não propõe ao sujeito um papel passivo diante de seu objeto, espera-se, ao contrário, que desempenhe um papel essencialmente ativo, sendo parte

fundamental no processo de pesquisa. O método marxista implica, portanto, em “uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 53).

Com isso, a ótica marxista proporciona às pesquisas sobre HIE uma abordagem em sua totalidade, inserindo as particularidades do objeto dentro de todo o contexto presente na sociedade a que pertence. Ela busca sanar as deficiências de outros referenciais teóricos, pois exige que o pesquisador vá além da “aparência fenomênica, imediata e empírica”, sendo preciso que o sujeito busque apreender a essência do objeto pesquisado, compreendendo que

a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito – de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e /ou positivista (*idem.*, p. 20).

Outro ponto que se apresenta na metodologia de Marx e que reconhecemos sua importância, é a ação do homem (o trabalho) como princípio de toda essência universal. Para Marx, a compreensão do objeto de pesquisa, em sua essência, está sempre ligada à ação que o homem opera sobre ele. A terra, apenas em sua existência, por exemplo, não possui valor, expressão. É o seu cultivo, seu manejo (a ação/trabalho do homem sobre ela) que lhe constitui valor. Ao apresentar crítica ao pensamento liberal de economia, utilizando-se do exemplo da terra, Marx afirma que seus teóricos

na medida em que fazem da propriedade privada, em sua figura ativa, sujeito, acabam fazendo, ao mesmo tempo, do homem, essência, e simultaneamente do homem enquanto não-ser, ser, assim mesmo a contradição da efetividade corresponde à essência contraditória que eles reconheceram como princípio (MARX, 2008, p. 100).

Podemos observar essa compreensão, quando Paolo Nosella e Ester Buffa, ao apresentarem a concepção dialética marxista para a pesquisa da HIE, nos mostram que a conexão entre as particularidades da instituição pesquisada e a totalidade da sociedade em que esta se insere, até pode ser estabelecida através de dados empíricos e documentos referentes à instituição, mas é na compreensão da origem e características sociais de seus atores (alunos, ex-alunos, professores, etc.) e nas ações que executam

dentro dessa instituição, que se define o seu sentido e objetivo social (NOSELLA; BUFFA, 2013, p. 83).

De maneira mais específica ao nosso objeto e o momento histórico em que se apresenta, podemos compreender a ação do homem (sujeitos que foram parte da realização e atuação da instituição), nas disputas por hegemonia existente dentro da esfera educacional do país. A Educação nesse período, portanto, esteve em meio a essa luta social, que se caracteriza pela disputa ideológica, na tentativa de transformá-la à suas expectativas e necessidades. A abordagem dessas disputas e tentativas de mudanças na estrutura educacional pode ser precisamente compreendida com a dialética marxista, pois em sua perspectiva metodológica

a instituição escolar não é vista *a priori* como a eterna reprodutora dos desequilíbrios sociais, tampouco como a redentora de todos os seus males: dialeticamente, a escola é um importante espaço de luta social pela hegemonia econômico-política (NOSELLA; BUFFA, 2013, p. 82).

Assim, podemos compreender que, nessa relação dialética entre o particular e o geral, as transformações pelas quais a escola está sujeita (em seu conjunto de processos) ocorrem a partir das mudanças que a sociedade a atribui. Essa unidade faz com que a relação entre escola e sociedade seja recíproca é constitutiva,

ou seja, assim como uma determinada sociedade foi condição para a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar, esta é condição de existência daquela, porque lhe molda suas relações de produção, sem esquecer, porém, que, na produção da escola, a sociedade opera de forma conflituosa, pois suas opostas classes sociais lutam, em opostos campos, em favor de escolas que atendam aos seus próprios interesses (*idem*, p. 80).

A dialética marxista também se faz presente na pesquisa de nosso objeto, quando tomamos conhecimento de que a sociedade, em sua totalidade de máxima complexidade, compõe-se de muitas outras totalidades de menores complexidades, e sua essência só pode ser alcançada, a partir das especificidades de cada uma delas. A pesquisa sobre uma instituição escolar, no entanto, demanda a descrição a partir de um objeto particular, em relações com o contexto econômico, político, social e cultural da sociedade como um todo. Essa complexidade presente na sociedade faz com que nenhuma instituição exista por si só, mas por influência da totalidade da sociedade a

qual pertence e na qual está conectada com outras instituições (BITTAR; FERREIR Jr., 2009, pp. 501-502).

Vemos assim, que a pesquisa sobre instituições escolares, utilizando-se do método proposto por Marx, demanda a tomada de ciência das ações dos atores que compõem a instituição. Há, ainda, uma demanda recíproca, entre a sociedade que produz a instituição e a sociedade que a instituição escolar influi posteriormente. Essa dialética, torna-se compreensível à medida que as instituições escolares

como fenômenos singulares, só existem historicamente no interior de uma determinada formação econômico-social. Por sua vez, a formação econômico-social não é um simples conglomerado de indivíduos ou agregado mecânico de fenômenos sociais independentes, mas é estruturada com base em um determinado sistema social que forma um todo, isto é, uma totalidade histórica (*idem.*, p. 502).

Assim, podemos concluir que a metodologia proposta por Marx, quando aplicada às pesquisas sobre HIE, nos permite, partindo da compreensão de uma inicial aparência, chegar à essência do objeto estudado. Essa metodologia nos leva a sua rigorosa compreensão, onde podemos “relacionar o particular (o singular, o dado empírico) com o geral, isto é, com a totalidade social, evidenciando interesses contraditórios” (NOSELLA; BUFFA, 2013, p. 80), pois a pesquisa do particular na metodologia marxista, com todas suas distinções, pode compreender uma mediação entre o universal e o singular.

Optamos por apresentar esses dois procedimentos teóricos de maneira separada, por considerar a dialética marxista como um modelo metodológico que possa apresentar características que se assemelham à abordagem qualitativa e que, ao ser compreendida, possa complementar nossa perspectiva apresentada anteriormente. Em uma das disciplinas oferecidas pelo PPGE – UFSCar, que tem por objetivo a compreensão dos diferentes modelos teóricos e metodológicos para pesquisa em Educação, foi apresentada a possibilidade e características presentes nas metodologias de abordagens qualitativa, quantitativa e mista (onde a utilização de ambas é feita de maneira a trazer diferentes tipos de perspectivas à pesquisa).

A possibilidade de utilização do método qualitativo em nossa pesquisa se mostrou viável por compreendermos que, diferente da pesquisa quantitativa, que se propõe ao controle rígido de planejamentos e análises estatísticas, a metodologia

qualitativa “emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados” (CRESWELL, 2010, p. 206). Para Laurence Bardin, a abordagem qualitativa “corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses” (BARDIN, 2011, p. 145).

Os trabalhos realizados sobre procedimentos e abordagens qualitativas, podem levar o estudo a “ser organizado em torno da identificação do contexto social, político ou histórico do problema que está sendo estudado” (CRESWELL, 2010, p. 209). Essa organização só se faz possível à medida que “os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser” e podem estar presentes nas pesquisas em que “a evidência qualitativa substitui a simples informação estatística relacionada a épocas passadas” (HAGUETTE, 2010, p. 59). Essas são algumas das características que nos levaram a pensar a abordagem qualitativa como possível modelo de abordagem metodológica a ser utilizado nas pesquisas em HIE e como procedimento de trabalho em nossas investigações.

A aplicação da metodologia qualitativa às pesquisas sobre HIE (onde se objetiva apresentar o objeto pesquisado como parte inerente à sociedade como um todo) se apresenta como uma possibilidade pelo fato desse modelo metodológico apresentar algumas dessas características, quando “é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais” (BARDIN, 2011, p. 145). Contudo, a autora nos adverte sobre a aplicação desse método sobre essas características, e o aumento do risco de erro ao lidar com elementos isolados, visto que a seleção de um item, sem tratar todo o conteúdo, pode resultar em deixar de lado elementos importantes e levar em conta elementos não significativos, fazendo-se de extremo necessário a compreensão de todo contexto em que o objeto (singular) está inserido (*idem.*).

Na questão metodológica que aborda a utilização das fontes documentais, a abordagem qualitativa permite uma seleção intencional dos dados a serem coletados e, em geral, o pesquisador busca coletar pessoalmente essas informações, seja por meio de exame do documento, observação ou entrevistas, optando por realizar essa coleta no ambiente natural de seus participantes ou objetos, a fim de realizar uma melhor e mais significativa interpretação dos dados extraídos (CRESWELL, 2010). Essa prática tem se

apresentado muito comum entre as pesquisas sobre HIE que temos tomado contato, onde os pesquisadores têm trilhado, em grande parte, esse caminho de investigação (NOSELLA; BUFFA, 2013).

Um ponto que nos chamou atenção, ao longo dos estudos sobre esse modelo de metodologia, foi a interpretação de que, mesmo em uma pesquisa qualitativa, a utilização de figuras como matrizes, diagramas, gráficos e tabelas têm sido cada vez mais constante e desempenhado grande importância para a interpretação do leitor, sendo que

estes rabiscos infantis, ajudam-nos, habitualmente, a visualizar aspectos mais complexos que são difíceis de atingir através de palavras. Podem ajudar a resumir o seu pensamento, permitindo-lhe apresentar mais facilmente os seus resultados a outras pessoas (colegas, professores) (BOGDAN; BIKLEN, 1994: 217).

Ao realizarmos a análise dos dados referentes ao nosso objeto, nos deparamos com várias características para a pesquisa em HIE avaliadas como referentes a um método de abordagem qualitativa. Compreendendo nosso trabalho a partir da possibilidade de aplicação dessa metodologia, nos colocamos a uma análise contínua desses dados, fazendo com que o contato com outras características do objeto pesquisado e o estudo de novas literaturas e teorias mais detalhadas, mudassem a interpretação de dados que já haviam sido analisados, passando a dar a eles outro significado dentro da pesquisa.

Por suas especificidades de crítica e busca por compreender de maneira mais aprofundada as características do objeto pesquisado, podemos concluir que a abordagem qualitativa é um dos métodos que melhor se adequa entre as possibilidades metodológicas a serem utilizadas na pesquisa em HIE, por suas características de análise do particular, mas que traz como necessidade a compreensão de todo um contexto, para que seja assimilado e aplicado à pesquisa. Sobre esses aspectos, consideramos assemelhar o método dialético marxista à abordagem qualitativa das pesquisas, onde esta também se apresenta sob a necessidade de uma abordagem mais profunda em que pesquisa e pesquisador influem e se (re)organizam à medida que o objeto estudado vai se apresentando como fator essencial para a compreensão da localidade e/ou contexto histórico em que se insere.

1.4. Diretrizes Gerais, Fontes e Metodologia Utilizadas na Pesquisa

O percurso para a investigação que propomos em nossa pesquisa, tem como referência o projeto educacional brasileiro da Primeira República, suas implicações e particularidades no campo da História da Educação. Além dos referenciais teóricos e metodológicos que apresentamos como possibilidades de investigação para nosso trabalho, consideramos uma metodologia de análise que busca organizar a investigação do objeto a partir de uma concepção mais ampla (nacional, estadual) a fim de chegar ao âmbito particular (municipal, institucional) (GATTI JÚNIOR; PESSANHA, 2005), dando ênfase às especificidades locais, com o intuito de compreendê-las em sua complexidade, estando sempre em referência a um contexto mais amplo, onde esta se encontra presente.

A partir dessas considerações e com as características que Décio Gatti Júnior e Eurize Pessanha nos apresentam, em relação aos trabalhos que vêm se desenvolvendo e se caracterizando nas pesquisas sobre HIE (tanto entre os pesquisadores brasileiros quanto as realizadas por pesquisadores estrangeiros), buscamos nos deter nessas particularidades para a elaboração do nosso projeto. Seguindo um roteiro bastante similar entre si, vemos que essas pesquisas se assemelham ao trazerem

preocupações com os processos de criação e do desenvolvimento (ciclo de vida) das instituições educativas; a configuração e as mudanças ocorridas na arquitetura do prédio escolar; os processos de conservação e mudança do perfil dos docentes; os processos de conservação e mudança do perfil dos alunos; as formas de configuração e transformação do saber veiculado nestas instituições de ensino, etc (GATTI JÚNIOR; PESSANHA, 2005, p. 82).

A partir de uma base bibliográfica sobre as linhas de pesquisa em História das Instituições Escolares, Escolas Normais e, também, referências que abordam o contexto histórico e educacional referentes ao período pesquisado, tomamos base para a realização do nosso trabalho. Por conta de pesquisa realizada anteriormente, como requisito para a formação em Bacharelado em História¹², o acesso a arquivos existentes

¹² SILVA, José Gustavo Almeida da. **Instrução Feminina e Formação Docente: a Escola Normal do Colégio Providência, em Mariana – MG (1906 – 1930)**. Monografia (Graduação em História), Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto, 2014.

no interior da própria instituição pesquisada, possibilitou-nos o contato com um grande número de documentos (como currículos de disciplinas, livros de matrículas, atas de reuniões e exames, cadernetas de contas comerciais, regulamentos do colégio, entre outros) referentes à organização e administração do colégio e da Escola Normal. Realizamos também, pesquisa em jornais da cidade de Mariana, que circulavam no período pesquisado. Também tivemos a possibilidade de acesso a arquivos externos à instituição, nos quais tomamos contato com documentos “burocráticos” referentes ao contexto político-educacional sobre Mariana e Minas Gerais, como o Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana, o Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Mariana e o Arquivo Público Mineiro, em Belo Horizonte.

Num primeiro momento de nossa pesquisa, reconhecemos a importância em compreender a instalação do Colégio Providência em Mariana, ainda em meados do século XIX. No Museu Casa da Providência (MCP) encontramos livros e encadernações que dizem muito sobre esses primeiros anos de atuação das Filhas de Caridade, na cidade. Quando das comemorações aos 150 anos da chegada das irmãs francesas, em 1999, a Província vicentina de Belo Horizonte organizou e transcreveu uma coletânea de cartas enviadas pela Primeira Irmã Superiora de Mariana, Irmã Dubost, à Casa Mãe de Paris, além de apresentarem o diário de bordo em que esta narra a longa viagem enfrentada entre o porto de Havre e a chegada em Mariana. Por trazerem relatos tão minuciosos da viagem realizada e dos primeiros anos das vicentinas em Mariana, esses documentos tornam-se importantes fontes para a compreensão do cotidiano e das dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de atuação das missionárias.

Também organizamos e catalogamos os demais dados coletados no interior do colégio, de acordo com os interesses e objetivos que fomos delimitando ao longo da pesquisa. Posteriormente, realizamos a análise crítica dessa documentação em questão, dando-lhes um conteúdo interpretativo, a partir da concepção que fomos obtendo sobre a instituição e que nos possibilitasse compreender a atuação do Colégio Providência nos seus primeiros momentos na cidade de Mariana (século XIX) e, também, da instalação e atuação de sua Escola Normal, no início do século XX.

Assim, a base bibliográfica e documentação externa (que possibilitaram construir uma visão mais geral) e os dados coletados no interior do colégio (que possibilitaram uma visão singular da instituição) nos permitiu analisá-la em seus

aspectos particulares, mas também, como expressão do desenvolvimento geral no contexto a ser estudado. Dessa forma, ainda que sob uma perspectiva histórica para a pesquisa, não nos limitamos a uma análise do fenômeno histórico, simplesmente, mas em compreender a dinâmica social da instituição, em todo seu contexto e sua atuação em uma realidade mais ampla, dentro das muitas esferas da sociedade das quais participava (política, educacional, social, etc.).

É nessa conjuntura que podemos reconhecer a importância presente nos estudos acerca da HIE, considerando que estes nos remetem, quase sempre, ao quadro social, político e ideológico da sociedade e do período aos quais estas instituições se encontram, não permanecendo preso, apenas, à mera abordagem de sua linha evolutiva ou da criação de uma interpretação histórica sobre ela. Assim, é possível compreender sua integração à uma realidade mais ampla, colocando-a no quadro de desenvolvimento da comunidade a que se encontra, conferindo-lhe um sentido histórico como agente responsável e influente no meio em que atua.

Como apresentado na introdução desse trabalho, elaboramos uma questão que pudesse perpassar todo o conteúdo desejado no decorrer da execução do projeto e que, se respondida, nos traria uma interpretação muito abrangente em relação ao objetivo desejado para a pesquisa, sendo ela: “Como era o curso normal oferecido pelo Colégio Providência, durante as três primeiras décadas do século XX?”. Essa pergunta foi realizada antes da escolha da metodologia e da análise das fontes documentais encontradas e, a partir de sua realização, passamos a persegui-la constantemente. A elaboração de uma questão que cumpra essa finalidade é apresentada por John Creswell (2010), como uma das metodologias que podem orientar uma pesquisa de cunho qualitativo e se mostrou bastante relevante como ponto de direcionamento para nossa pesquisa.

A revisão de literatura sobre o objeto e seus desdobramentos, realizada no início dos estudos, possibilitou-nos a análise e compreensão do campo de pesquisa e das condições em que nosso trabalho estava inserido. Essa revisão de literatura foi de grande importância para o decorrer das investigações, possibilitando-nos a delimitação e pontuação específica dos objetivos que traçamos e que poderíamos realizar ao longo do trabalho. Assim, com o decorrer dos estudos, muitas questões foram surgindo e sendo colocadas ao projeto inicial ou, ao contrário, questões que se apresentavam no início,

não se mostraram inerentes durante o desenvolvimento da pesquisa. Dentre as questões elencadas, algumas foram respondidas e apresentaram grande importância para a questão central do trabalho, outras, no entanto, se mostraram incompreensíveis ao recorte e/ou metodologia que orientaram nossa pesquisa ou não se mostraram como partes que fossem imprescindíveis a ela.

Dois pontos, no entanto, chamaram atenção e sempre foram caminhos perseguidos para a realização desse projeto: a abordagem teórico-metodológica para pesquisa em HIE e a apresentação do contexto histórico no qual Minas Gerais e o Brasil, como um todo, se encontravam no período em que o objeto se apresenta. Essas duas características foram de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa, para que pensássemos o objeto incluso em seu contexto histórico.

A compreensão do quadro histórico e educacional que se apresentava no período pesquisado, nos permite analisar a temática sob uma visão da qual partamos de uma concepção mais ampla (nacional, estadual), seguindo para uma especificidade que possa abordar o nível intermediário (regional) e assim chegarmos à compreensão do particular (institucional). Percorrer esse trajeto foi essencial para compreendermos a atuação da instituição que pesquisamos, haja vista que

a história regional contém singularidades e particularidades, que são específicas do objeto da pesquisa, mas a sua compreensão ampla só se dará mediante o movimento de aproximação e articulação com a organização social mais ampla, isto é, procurando compreender o movimento do real da região objeto do estudo, com as relações contraditórias que mantém com o contexto nacional [...] (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2006, p. 1)

É nesse aspecto que a compreensão do contexto histórico onde o objeto se apresenta, torna-se indispensável para a análise das pesquisas sobre HIE, caracterizando-se como um aporte teórico-metodológico para a realização desses estudos, que busca sempre nos atentar aos movimentos de transformações e permanências nos quais a história sempre se encontra. Como pesquisadores de uma instituição escolar, a possibilidade de compreendermos o contexto histórico mais amplo e abrangente do período proposto, nos apresenta muitas das características do ambiente e do pensamento em voga, ao qual a instituição se encontra inserida e, assim, nos possibilite visualiza-la a partir do âmbito particular e de sua atuação mais ampla.

2. O CONTEXTO HISTÓRICO E EDUCACIONAL BRASILEIRO, NA PRIMEIRA REPÚBLICA (BRASIL, MINAS GERAIS, MARIANA)

Neste capítulo, apresentaremos uma visão sobre o contexto histórico e educacional presentes na Primeira República, realizando o mesmo percurso de análise que propomos ao longo de toda a pesquisa, partindo de uma abordagem mais extensa, com a finalidade de chegarmos a um âmbito mais específico/particular. Assim, dentre os aspectos pretendidos nas quatro divisões deste capítulo, levaremos em consideração analisar essa temática sob uma visão de cunho nacional, partindo para uma especificidade que possa abordar o nível intermediário (estadual, regional), chegando à compreensão da temática na abordagem particular, ou seja, de se analisar o institucional.

Serão abordados alguns aspectos que se mostraram relevantes e necessários para a compreensão e realização desse trabalho. Apresentaremos um panorama do embate realizado entre Ultramontanos e Liberais no início do período republicano, considerando o pensamento de modernidade que ambos os grupos traziam para essa discussão. Como veremos posteriormente, o embate entre esses dois grupos se fez presente desde a primeira metade do século XIX e se estendeu aos primeiros anos do século XX.

Apresentaremos ainda, um panorama referente à Educação na Primeira República e a maneira como essa foi pensada e apresentada nesse período, tanto em um contexto mais amplo (nacional), quanto em sua especificidade mais particular (estadual). Por fim, apresentaremos as especificidades que as instituições escolares tomaram no início do século XX e as características pelas quais as escolas normais se implantaram no Brasil, ainda no século XIX, e suas especificidades e características no estado mineiro.

2.1. A Modernidade como Progresso; a Modernidade como Atraso Moral: as Disputas entre Ultramontanos e Liberais

Para esses falsos liberais, e verdadeiros déspotas da consciencia, a única autoridade é o Estado, o único Deus é o Estado: e a essa liberdade de sua palavra investem de pleno poder para regular e tiranizar as consciências. Nós catholicos cremos que a Igreja é uma; que Jesus Christo a fundou sobre Pedro, cujo sucessor é o Pontifice Romano.

D. Viçoso. Jornal O Bom Ladrão. Mariana, 20/3/1874

Quando nos propomos ao estudo da História da Educação – e, sobretudo, da História das Instituições Escolares – no período da Primeira República no Brasil, havemos de tomar como princípio as questões que agitaram o meio político ainda no final do período colonial e início do Império, e que foram o cerne para as disputas que seguiriam nos primeiros anos do período republicano. O embate protagonizado por liberais e ultramontanos, tem início nesse período, pois “tanto as ideias liberais quanto as ideias ultramontanas chegaram ao Brasil na primeira metade do século XIX. O liberalismo influenciou o meio político principalmente a partir da Independência, em 1822” (LAGE, 2011, p. 68)¹³

A Primeira República, no entanto, foi marcada como um momento em que a disputa pela caracterização de um modelo político-social para a nação, encontrava-se aberto aos vários pensamentos presentes à época, sendo assim, “o modelo de organização do Estado se atualizava, seguindo os padrões oriundos da Europa ou da América do Norte, e se projetava sobre a recente federação brasileira, de maneira que disputas eram acirradas nas esferas representativas do poder” (COSTA, 2012, p. 15). A partir da compreensão desses fatos, podemos afirmar que a educação também se encontrava presente no âmbito das disputas entre os ideais de vários grupos político-sociais desse período. Aqui nos deteremos, de maneira mais específica, à disputa

¹³ Abordaremos os aspectos da disputa nesse período no subcapítulo 3.1.

ocorrida entre os liberais e ultramontanos, que se iniciou no Brasil ainda na primeira metade do século XIX.

Assim como em outras esferas políticas desse período, a educação (tanto pela importância, como pela influência direta que poderia gerar) se encontrava em disputa por esses dois grupos: de um lado, os seduzidos pelos ideais liberais presentes no país desde o Império, interessados pela manutenção político-econômica do período – ainda que buscassem um meio de ver o país livre das imposições de Portugal – objetivando, por meio da instrução pública, a criação de um Estado independente da metrópole e, sobretudo, laico; do outro lado, os bispos e clérigos ultramontanos, que tinham por intuito levar o evangelho aos fiéis e divulgar o que consideravam a verdadeira fé e os bons costumes da Igreja, reagindo aos ideais impostos pelos liberais e investindo fortemente na formação de um novo clero, voltado para a catequese e a educação das novas gerações, com a finalidade de fortalecer, novamente, os valores religiosos e, portanto, as ligações com a metrópole.

O princípio do embate entre esses dois grupos, remonta ao início do Império, quando, a partir da Constituição de 1824, o governo imperial cria o Beneplácito Régio¹⁴ e passa a contar com um meio de controle sobre a Igreja no país. Com a imposição desse Beneplácito – e através do regime de Padroado¹⁵, já existente na Península Ibérica, antes mesmo da chegada dos portugueses à América – o Estado busca limitar o poder exercido pela Igreja, proibindo os membros do clero brasileiro de cumprirem algumas das bulas, encíclicas e breves que eram editadas pelo Vaticano e que poderiam

¹⁴ O Beneplácito Régio foi o preceito instituído pela monarquia portuguesa em que a Igreja, tanto em Portugal quanto no Brasil, sofreria interferência do monarca português, visto que as bulas, concílios ou qualquer outra determinação vinda do papa, haveria de passar por aprovação expressa do Imperador para ter validade e ser seguida no Brasil. Essa imposição imperial trouxe para a Igreja brasileira, sérios problemas: “desaparecimento de mobilização popular como as ordens religiosas, e a impossibilidade de qualquer mudança que atingisse os fundamentos de suas relações com o Império” (COELHO, 2010, p. 40).

¹⁵ O Padroado baseou-se em um tratado elaborado ainda no século XIII, entre a Igreja Católica e os Reinos de Portugal e de Espanha, em que a Igreja delegava aos monarcas destes reinos a responsabilidade pela administração e organização da Igreja Católica em seus domínios, o que também incluía suas colônias. Com isso, o monarca detinha o poder e tinha como missão: construir igrejas, nomear padres e bispos e só depois estes seriam aprovados pelo Papa. O grupo de Estudos e Pesquisas *História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UNICAMP* disponibiliza, em seu glossário, uma descrição do verbete Padroado, podendo ser acessado através do endereço: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_padroado1.htm. Acessado em 10/01/2017.

circular pelo país. A partir desse domínio, o Estado passaria a impor limitações ao poder da Igreja, como instituição centralizadora de poder.

É nesse cenário que surge o grupo de bispos ultramontanos, que além de buscarem (re)construir uma Igreja forte institucionalmente, livre da influência e interferência do Estado, passam a difundir inúmeras críticas à imposição do Beneplácito Régio por parte do governo imperial, como também, a tentativa de frear os ideais liberais e modernizadores que se encontravam em voga nesse momento – inclusive em segmentos do próprio clero –, não sendo

possível analisar a característica da catolicidade [brasileira] desvinculando-a da romanidade. Como a partir de meados do século XVIII, parte expressiva do clero francês aderira à ideologia liberal, veiculada pelos enciclopedistas, o grupo fiel à Santa Sé passou a ser designado como ultramontano, ou seja, aquele que se alinhava ao lado do Pontífice Romano, o qual residia, a partir da ótica francesa, além dos Alpes, ou seja, ultramontes. (AZZI, 1992, *apud*. OLIVEIRA & MARTINS, 2011, p. 260).

O que se encontrava em pauta nos primeiros anos da República, era o conceito de modernidade que esse novo modelo político poderia trazer ao país, levando-o à civilidade de seu povo e sua inserção ao rol dos países ocidentais civilizados. Com isso, percebemos que, mesmo se objetivando contra o ideal de modernização, proposto pelos liberais, os ultramontanos buscavam um meio de levar a civilidade ao povo brasileiro, através do ideal de mundo regido pela Igreja. Tais objetivos conduziram à utilização da educação como meio para difusão dos ideais de ambos os grupos, que se aproveitaram do alto número de instituições escolares que vinham sendo criadas nesse período.

Nessa perspectiva, a escola se torna o espaço legítimo para exercer essa função e se torna indispensável para a vida social por ser a instituição que confere o aprendizado indispensável para a vida em sociedade, pois ela não só transmite os padrões culturais em circulação como modela os comportamentos, os afetos, os instintos visando o tipo de sociedade que se quer formar. As práticas escolares podem ser entendidas perfeitamente como práticas civilizatórias por abrangerem as várias esferas da vida política, econômica, social, religiosa e moral do indivíduo (COELHO, 2010, p. 98).

O conceito de modernidade foi adotado por ambos os grupos, embora fossem apresentados de maneiras distintas. Para os Ultramontanos, a modernidade e o progresso esperados para um país, só se fariam mediante a inteira devoção de seus cidadãos a

Deus e aos ensinamentos pregados pela Igreja, representada por sua figura central, o Papa. Para os liberais, por outro lado, a modernidade só se faria presente com a presença de ideais fortemente voltados para o progresso terreno e, sobretudo, longe do controle da Igreja. Em Minas Gerais, no entanto, esses pensamentos se confundiam e muitas vezes os liberais, sob a forte formação católica que dispunham, viam na tradição, um meio para a elaboração de seus projetos de progresso, com isso,

a “modernidade”, para a elite [liberal] mineira, revestiu-se de muitos sinais tradicionalistas, com intentos disciplinadores e formadores, enfatizando-se a formação de comportamentos e valores centrados no modelo fabril que se insurgia, justamente em um contexto de profundas marcas agrárias, patrimonialistas e centralizadoras.” (BORGES, 2005, p. 259).

É nesse primeiro momento da República, com a busca pela implantação de um governo Liberal e com o aumento da preocupação em se estabelecer e centralizar um ensino de qualidade à população de todo o país – e não mais sendo responsabilidade dos governos provinciais –, que as Escolas Normais passam a se estabelecer como referência para a “normalização” das práticas educativas. A centralidade da formação e instrução de novos mestres, orientada e estabelecida pelo Estado, buscava a uniformização do currículo escolar, como também, tirar das ordens religiosas aqui presentes, o poder de formarem professores e, com isso, disseminarem seu ideal conservador religioso nas agora escolas públicas,

uma vez que os liberais pretendiam formar um “Homem Novo”, um cidadão para dar respostas aos desafios do mundo moderno. Por isso rechaçava-se a Igreja concebida como aparato ideológico que freia o progresso da nação rumo à Modernidade. Formar Professores para educar num mundo novo, este era o desafio do governo liberal (JARDILINO, 2008, pp. 97 -98).

A preocupação com o rumo da nação à modernidade implicou, entre outras questões, que, no início do século XX, era facilmente encontrada nas Escolas Normais, a preocupação por se estabelecer uma cultura sócio-escolar em que sua instrução buscasse se adequar aos modelos europeus de civilização, sobretudo o modelo francês¹⁶,

¹⁶ Podemos notar que, dentre os países da América Latina, a preocupação pelo estabelecimento de um modelo educacional vindo da França, sobretudo um modelo presente nas Escolas Normais, não se deu apenas no Brasil, mas em outros países como Argentina, Colômbia e México. Cf. JARDILINO, José Rubens L. *Houve uma Escola Normal Superior na América Latina? O caso Brasil e Colômbia*. Rhec Nº 11, 2008, pp. 95 – 108.

onde podemos perceber que a sociedade francesa do início do século XIX se encontra sempre vinculada à ideia de progresso e civilização, sendo representada, no período moderno, como principal representante e “grande genitora da República”.

2.2 A Educação no Brasil e em Minas Gerais, na Primeira República

A República só será verdadeiramente amada quando constituir-se em sentimento consciente do povo e a difusão desse sentimento fundamental só poderá ser generalizada e fortalecida pela instrução.

Henrique Augusto de Oliveira Diniz, Secretário dos
Negócios do Interior, 1897.

Como veremos adiante, as instituições escolares foram se consolidando ao longo da segunda metade do século XIX e se estabeleceram como ponto central para um projeto educacional ao final deste século e nos primeiros anos do século XX. A partir de meados do século XIX, sob o intenso embate protagonizado por liberais e ultramontanos – sobretudo no campo educacional – podemos reconhecer a utilização dessas instituições como meios para a disputa que se intensificava em todo o Brasil.

Ao nos determos à particularidade de Minas Gerais, sob esses aspectos, vemos que durante a Primeira República, muitas reformas foram realizadas visando uma maior unidade de seu sistema educacional. No entanto, a Reforma João Pinheiro apresentada no final do ano de 1906, sob um caráter de cunho estritamente liberal (ARAUJO, 2006), representou um marco na história da educação mineira, por realizar a instituição dos grupos escolares, visando implantar um sistema que já era adotado em outros estados brasileiros, os quais, por sua vez, importavam esses modelos de países da Europa e dos Estados Unidos (BORGES, 2005, p. 253).

Por outro lado, com o intuito de se colocar contra o projeto de modernização idealizado pelos liberais, o número de colégios católicos, dirigidos por ordens e congregações religiosas que vinham da Europa, teve um aumento muito grande nesse

período. Podemos reconhecer o aumento das instituições dirigidas por esses religiosos, sobretudo os colégios que tinham sua direção inteiramente realizada por mulheres. Esse aumento do número de instituições religiosas conseguiu abarcar um raio de influência muito grande em todo o estado. Em trabalho realizado sob a orientação de Eliane Marta Lopes, no início da década de 1990, foram identificadas 185 instituições educacionais

que existiram ou existem em toda Minas Gerais, sob a direção de Congregações Religiosas Femininas. Dessas, quarenta e duas estão na Capital e cento e quarenta e três no interior. Desse total, 144 ainda funcionam e 41 foram extintas ou não são mais dirigidas por congregações (...). Sessenta e três congregações religiosas femininas desenvolveram algum tipo de trabalho educacional e entre elas as Vicentinas e as Clarissas Franciscanas possuem um maior número de instituições (12 cada uma) (LOPES, 2003, pp. 22-23).

A ascensão da República no Brasil caracterizou-se como um período em que se buscou estabelecer um projeto político que trouxesse grandes transformações aos vários âmbitos sociais do país. Esse projeto reformulador tinha por objetivo, converter o país em uma nação civilizada, culta, engendradora nos padrões de modernidade e racionalidade que há um tempo já se via presente nos países da Europa. O projeto de modernização da nação, proposto pelo Estado e por membros de sua elite política e econômica, pressupunha a superação de um passado considerado arcaico, que se constituiu ao longo dos períodos colonial e imperial.

Esse novo modelo de regime político trouxe mudanças estruturais em todas as esferas da sociedade e, ainda que a organização dos projetos educacionais se realizasse no âmbito estadual, essas mudanças ocasionaram alterações significativas à Educação. Jorge Nagle (1976), ao nos apresentar as características que regiam o campo educacional na Primeira República, traz um amplo panorama dos setores político, econômico e social, bem como os vários movimentos, correntes e ideias político-sociais que se apresentavam à política nesse período. A percepção deste contexto, e o grande número de interesses políticos, são importantes para que possamos compreender o enorme entusiasmo e o ideal presente, de que a modernização do país só seria alcançada por meio da educação, o que fez desse campo um grande meio de disputas, trazendo como principais expoentes os liberais e os clérigos ultramontanos.

Vale lembrar que o Brasil, nesse período, passava por inúmeras reformas e mudanças, estabelecendo-se, ainda, uma nova fase do sistema capitalista no país, com dois aspectos de grande impacto:

de um lado, com a passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial, que se vai processando no tempo; de outro lado, rompem-se os alicerces da sociedade estamental e se estruturam as bases de uma sociedade de classes (NAGLE, 1976, pp. 114).

Essas transformações estruturais afetaram diretamente o ideal de Educação da população e seu desenvolvimento, tendo em vista que a chegada do sistema urbano-industrial exigia uma sociedade instruída e capacitada o suficiente para se introduzir nos complexos meios de produção, até então não experimentados no país. No entanto, os ideários e projetos de instrução que eram criados em todo o país, com a finalidade de abranger o maior número de cidadãos, não eram suficientes para educar toda a sociedade brasileira.

O analfabetismo era, portanto, uma característica muito presente no país, ao longo de todo o período colonial e imperial e que chegou à Primeira República com um alto número. No período em que a República foi proclamada no Brasil, o país contava com uma população estimada em 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram considerados analfabetos, número extremamente alto e que descaracterizava, em muito, o projeto de modernização ao qual o país se propunha. Cynthia G. Veiga, ao analisar a questão do analfabetismo no Brasil desse período (e utilizando-se de uma analogia à obra de Michel Foucault), nos aponta que, da mesma forma que para o autor, “é o hospício que produz o louco como doente mental; poderíamos dizer o mesmo em relação ao dispositivo de escolarização, ou seja, é a escola que produz o analfabeto como ignorante” (VEIGA, 2002, p. 91).

O pensamento de que é a não instrução da população e sua não alfabetização que freavam o desenvolvimento do Brasil, intensifica-se nesse período, levando o país a esse entusiasmo pela Educação, presente na Primeira República. O ideal de modernização e desenvolvimento que se pretendia, só seria possível a partir da instrução do maior número possível de cidadãos. É a partir desses ideais, que se percebe a necessidade de uma ampla criação de instituições escolares e cursos normais, que acabaram por se consolidar nesse período. Vale lembrar que no Brasil, assim como havia se configurado em países da Europa e nos EUA, “a ideia de modernização da

sociedade, a partir da organização dos estados modernos, não passa pela infraestrutura econômica, mas por um processo de racionalização que afeta as mentalidades e o dispositivo social” (*idem*, p. 96), o que leva ao pensamento de que é a educação de seus cidadãos que fortalecerá e consolidará o modelo republicano e o progresso pretendido para o país.

Através da compreensão dessa necessidade de instrução, é notável que, logo após a proclamação da República, a preocupação em educar os cidadãos se intensifica de maneira muito mais intensa do que as que haviam sido propostas anteriormente para o país. Essa preocupação se deu pela necessidade presente em instruir a população nos padrões então pensados para o novo modelo político e econômico que fora implantado com a República.

Para a consolidação de um projeto educacional bem sucedido, a intensificação dessas propostas educacionais passou a ser realizada através da criação e configuração de novos modelos de instituições escolares, que se consolidavam nesse período e que acabavam por trazer a necessidade de formação e de um preparo específico e adequado para os professores que atuariam nesse novo modelo de educação. Essa formação visava outros meios pelos quais se daria a atuação dos professores, onde não se baseariam mais em apenas ensinar as matérias escolares às crianças, mas seriam difusores dos ideais que traziam, educando-as também no sentido social, preparando-as para a vivência em sociedade e na sua atuação como cidadão de uma República.

A formação dos professores não poderia mais se dar de forma tecnicista, ensinando apenas as matérias propostas pelas escolas primárias, mas teria de se

observar uma dupla preocupação no processo de formação do professor: a profissionalização e uma nova conformação moral e social daqueles que pretendiam ensinar. Essa preocupação permeou a trajetória histórica da Escola Normal nas principais cidades brasileiras. A busca de um profissional da educação, ou melhor, um “civilizador”, em conformidade com os novos princípios de urbanidade, esteve presente nas discussões e nas reformas educacionais no início do século XX. Desde então, era preciso formar um novo tipo de educador, num “*locus*” específico, onde a escola normal deveria possuir instalações apropriadas para a sua missão, de acordo com os princípios morais e científicos que pudessem “conformar” o homem moderno e civilizado (FERREIRA, 2010, p.52).

As reformas e propostas educacionais realizadas nesse período, também trouxeram mudanças na organização da Escola Normal. Essas mudanças não se deram apenas nos ideais pedagógicos, de ensino e de formação dos professores, ela destinou-se, também, a uma atenção ao espaço físico dessas instituições, que passaram a ser constituídas sob o pensamento de ser um “convite à aprendizagem”, trazendo grandes mudanças em suas estruturas. Nesse momento, tem início a criação e/ou consolidação de grandes bibliotecas escolares, de auditórios para palestras e apresentações, museus pedagógicos e científicos, ginásios e quadras para práticas esportivas, oficinas de trabalhos manuais, dentre outros espaços. De certa maneira, essa mudança estrutural fez com que “a escola deixasse de ser pensada como um mero conjunto de salas de aula” (VEIGA, 2007, p. 229).

Nesse momento, não havia uma consolidação de maneira uniforme para a Educação em todo o país, sendo responsabilidade dos governos estaduais a realização de reformas e a (re)organização da instrução pública e privada. Embora essas reformas fossem realizadas de maneira mais ou menos intensas nas diferentes regiões do país, a preocupação com a instrução da população, e conseqüentemente com a formação dos professores, nesse período, pôde ser percebida em praticamente todo território nacional, haja visto o número de escolas normais que se consolidaram nesse período, bem como o grande número de leis, decretos e reformas educacionais que passaram a ser criados logo após a ascensão do governo republicano. Em Minas Gerais esse quadro não foi diferente.

Três anos após a proclamação da República, o governo mineiro, através da Lei nº 41, de 03 de agosto de 1892, apresentou a primeira reforma educacional do estado, que ficou conhecida como Reforma Afonso Pena, na qual se propunha uma “nova organização da instrução pública em Minas Gerais”. O regulamento que visava a reforma das escolas normais do estado, no entanto, só foi editado seis meses depois, através do Decreto nº 601, de 27 de fevereiro de 1893. Esse decreto apresentava a preocupação em se formar bons professores, que não fossem instruídos apenas nos modernos modelos pedagógicos e científicos, mas formados, também, como “moralizadores da instrução pública” (GOUVÊA; ROSA, 2000, p. 24), acompanhando o pensamento que se difundia em todo o país.

Nesse período, cada estado dispunha de autonomia para organizar seus projetos e reformas educacionais, fazendo com que cada um as realizasse a partir de suas experiências e necessidades. O estado de São Paulo foi pioneiro em estabelecer parâmetros para sua atuação educacional e passou a se destacar dentre os demais. Com novos métodos de ensino e meios de organização, as reformas realizadas pelos dirigentes paulistas passaram a ser consideradas como exemplos para a organização educacional de outros estados. Em seu relatório apresentado ao secretário de interior em 1902, Estevam de Oliveira dedica um capítulo todo, só para descrever as características da reforma realizada por Francisco Campos no estado paulista, em 1892.

Ocupando o cargo de inspetor técnico de ensino de Minas Gerais, Estevam de Oliveira foi encarregado pelo governo mineiro de visitar outros estados e apresentar relatório detalhado, sobre as reformas realizadas por estes. Além de apresentar um crítico estudo sobre a atual situação da Educação em Minas Gerais (onde também apresenta algumas considerações e propostas de reformas), traz uma detalhada apresentação das reformas realizadas nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Ao longo de todo o texto, o inspetor enfatiza o “atraso” do sistema educacional mineiro, frente às reformas educacionais dos outros dois estados (e também do Pará, que teve sua organização baseada nos moldes da realizada no estado de São Paulo). Ao fazer a comparação entre os três estados, ressalta que o sistema educacional paulista está muito a frente dos demais e que, embora não houvesse se consolidado como o sistema de ensino de São Paulo, o estado do Rio de Janeiro também apresentava realizações superiores às de Minas Gerais. Para o autor,

o mais notavel caracteristico do ensino primario e normal de Minas, e que, por assim dizer, constitue a sua feição definida, a sua qualidade intrinseca, provém mormente, de não haver jámais este ramo de serviço publico, considerado o problema sob os seus dous aspectos geraes – administrativo e pedagogico – abedecido ao que se possa, em regra, denominar – “um systema” (OLIVEIRA, 1902, p. 163).

Apesar da preocupação em se apresentar um projeto de reorganização para o estado, uma reforma organizada de maneira consolidada, que abrangesse todo o ensino primário e normal de Minas Gerais, só se efetiva e é instituída em 1906, ficando conhecida como Reforma João Pinheiro. Com a implantação dessa reforma, o governo conseguiu homogeneizar e controlar as práticas dos grupos primários públicos em todo

o estado, muito a partir da criação e consolidação dessas instituições escolares, que substituíam as escolas isoladas que o governo estadual tinha pouco acesso e quase nenhum controle. A partir dela, estabelece-se um sistema para reger o ensino normal no estado, criando a Escola Normal da Capital, que passaria a ser reconhecida como modelo para as demais instituições desse caráter.

Com a inserção do modelo proposto pela reforma João Pinheiro, o governo mineiro buscou incluir um padrão escolar adaptado a uma pedagogia moderna, dentre as quais se apresentavam como principal modelo educacional para esse período, simbolizando o progresso e a disciplinarização dos alunos tanto para a civilidade, quanto para o trabalho. Diferente das escolas regidas por congregações católicas, esta reforma abria espaço para uma real intervenção do Estado, através dos conteúdos, horários, práticas pedagógicas e disciplinares que atingiam todo o universo escolar público. Buscava atingir grande parte da população com uma educação gratuita, em que se rompia com o privilégio da elite pela educação, além de uma proposta de estabelecer a escola laica no estado (FARIA FILHO; VAGO, 2000).

Outra característica de grande impacto que a Reforma João Pinheiro trouxe para o sistema educacional mineiro, foi a eliminação da disciplina de educação religiosa nas escolas públicas do estado, seguindo assim a proposta de um pensamento liberal para a educação, e que vinha sendo proposto pelos governos de outros estados e se consolidando em todo o país. Nesse momento, tem início uma grande atuação por parte dos líderes católicos mineiros, que passam a mobilizar a sociedade leiga com a finalidade de exercerem grande pressão sobre o governo estadual e revogarem essa medida.

Em um primeiro momento, no entanto, a pressão sobre essa decisão não obteve maior êxito, mantendo-se a orientação proposta pela reforma. Os clérigos de Minas Gerais (considerado “o estado mais católico do Brasil”, até então) organizam um forte e intenso movimento de reação a essa reforma, denominado Ação Católica. Essa reação dos membros da Igreja buscava a defesa de seus interesses, tanto junto à população leiga, quanto junto ao próprio clero. Essa ação tomou forças ao longo das duas primeiras décadas do século XX, onde buscavam conquistar, novamente, um maior prestígio e influência da Igreja frente às ações do governo liberal. Com uma intensa atuação que se estende às décadas seguintes, a medida é revogada apenas em 1928, de

forma que a igreja mineira se coloca como pioneira, conseguindo antecipar algumas mudanças que, posteriormente, ocorreriam em nível nacional (MAINWARING, 1989, pp. 45 - 47).

A partir dessas disputas com os modelos educacionais propostos pelos liberais, nos primeiros anos da República, as escolas católicas buscam, novamente, intensificar sua atuação no campo educacional. Como vimos no início deste subcapítulo, a busca pela inserção e reconhecimento de seus ideais sócio-pedagógicos em todas as esferas da sociedade, levou a criação e consolidação de muitas escolas primárias dirigidas por ordens e congregações católicas (que atuavam no Brasil desde meados do século XIX), e que, posteriormente, passaram a oferecer o curso normal como alternativa aos cursos de formação de professores apresentados por instituições dirigidas pelo Estado, as chamadas Escolas Normais Oficiais.

Com todas suas mudanças e características objetivadas e apresentadas ao longo de todo o período da Primeira República, a Educação (tanto no âmbito nacional, quanto nas esferas estaduais) apresentou grandes transformações e avanços nesse período, como a consolidação de um modelo para as instituições escolares que se consolidavam nesse período. As intensas disputas no campo, também se caracterizaram como um impulso para a realização de transformações nas estruturas propostas pelos grupos que as apresentavam, fossem nas escolas públicas ou nas instituições privadas de ensino.

2.3 As Instituições Escolares entre o final do século XIX e início do século XX

A linha de pesquisa em História das Instituições Escolares vem se constituindo, cada vez mais, como um campo fértil para os estudos no campo da História da Educação. Ainda que de forma esporádica, podemos encontrar trabalhos relacionados ao tema desde as décadas de 1950 e 1960, chegando à sua consolidação na década de 1990, quando se obteve um maior número de trabalhos voltados a esse tema (NOSELLA; BUFFA, 2005). Atualmente, no âmbito de pesquisas em História da Educação (tanto no Brasil como em outros países), os estudos sobre instituições escolares representam um

tema de pesquisa significativo entre os educadores, o que nos mostra a relevância atual deste recorte temático.

Com o alargamento das fontes (consequentemente das abordagens, problemática e da diversidade das perspectivas teóricas) e considerável aumento do interesse pelas pesquisas em História das Instituições Escolares, como vimos no capítulo anterior, põe-se em discussão as efetivas implicações e características desse campo, colocando em debate as inúmeras particularidades em que ele se insere e, em particular no Brasil, qual o momento em que se pode considerar como sendo o de início da “institucionalização educativa” no país.

Desde o período colonial, as práticas educativas se constituíam em modelos pedagógicos isolados, a partir da atuação de professores únicos ou de grupos (religiosos, sobretudo) que se dedicavam a essa tarefa. É entre o final do Império e início da Primeira República no Brasil, o momento no qual a educação torna-se progressivamente uma prática institucional-escolar, pois é nesse período em que a instrução educacional passa a ser vista com maior atenção pelos diferentes tipos de interesse e ideais, direcionando-a a um único tipo de instituição que vinha se especializando na tarefa educativa desde as primeiras décadas do Império: a escola (CASTANHO, 2007).

Os interesses políticos e culturais pensados a partir da formação da República no Brasil podem nos levar a compreender melhor a questão da formação e consolidação das instituições escolares nesse período. Com a finalidade de que os ideais republicanos realmente se realizassem, as classes dominantes, por meio de um discurso ideológico pautado em um projeto para a modernização do país, viam a necessidade de uma instrução/educação que atendesse ao maior número possível de brasileiros (incluindo os das classes populares), defendendo, cada vez mais, a criação de escolas, com a intenção de sanar o problema do analfabetismo no país, colocando em prática o ideal republicano de que somente “através da escolarização se obteria a promoção e igualdade social, e a transformação da sociedade brasileira numa sociedade civilizada” (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2006, p. 1), ideal sempre defendido pelos liberais republicanos, desde o Império.

Com o advento da República, vários estados passaram a conceber reformas educacionais que visavam a civilidade e o progresso para seus cidadãos. Essas reformas se pautavam, sobretudo, na concepção e implantação de novos modelos de ensino,

sobretudo os que tinham como origem os países europeus e os Estados Unidos. O estado de São Paulo foi pioneiro nesse intento pela elaboração de reformas educacionais e passou a ser visto como modelo para a reorganização executada em outros estados (PEDRUZZI, 2014, p. 22- 24).

A reforma realizada pelo estado de São Paulo também apresenta outra característica à organização da educação pública, passando de uma realidade onde as escolas primárias ainda não se constituíam como uma unidade, para sua organização nos elaborados Grupos Escolares, criados com o intuito de que a organização dessas instituições se fizesse em

ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, métodos pedagógicos modernos dados a ver na Escola Modelo anexa à Escola Normal e monumentalidade dos edifícios em que a Instrução Pública se faz signo do Progresso – essa era a fórmula do sucesso republicano em São Paulo (CARVALHO, 2003, p. 226).

Nesses primeiros anos da República, a instrução pública ainda não conhecia um projeto para uma administração de maneira uniforme em toda a nação, sendo consolidada e dirigida a partir da autonomia que os governos estaduais dispunham. Algumas propostas para uma reformulação da Educação em Minas Gerais, são idealizadas ainda nos anos finais do século XIX, mas é a partir da Reforma João Pinheiro, promulgada através da Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, que podemos perceber uma proposta de organização para o sistema educacional mineiro. Essa reforma tinha como seu principal objetivo, suprimir o problema do analfabetismo, ainda muito presente em todo o território mineiro, o que também significava capacitar as camadas mais pobres para o mundo do trabalho, além de orientá-las à civilidade e aos novos modelos republicanos agora presentes.

Em Minas Gerais, no entanto, até as primeiras décadas do século XX, a instrução pública era, em sua maioria, atribuída às escolas isoladas, que se encontravam, muitas vezes, distantes e possuindo pouca comunicação com a administração municipal ou provincial, funcionando de maneira precária e com pouca instrução dos professores-mestres. O modelo de educação adotado por essas escolas, baseava-se, sobretudo, na preocupação de ensinar os alunos a ler, escrever e “contar”, o que trouxe grande inquietação aos intelectuais e políticos republicanos, que passaram a criticar a forma de

instrução colocada por essas instituições (FARIA FILHO; VAGO, 2000). A necessidade de mudança para esse quadro e a compreensão da necessidade de uma nova organização para o sistema educacional mineiro, fez com que “a ideia de reunir os alunos em um só prédio, com uma nova organização, assim como já acontecia em São Paulo [e em outros estados], ganha adeptos no ambiente intelectual e político mineiro” (PEDRUZZI, 2014, p. 25).

A precariedade presente nas escolas isoladas de Minas Gerais era vista por inspetores de ensino e alguns grupos de intelectuais, como consequência pela falta de controle que o Estado dispunha sobre elas, muitas vezes distantes dos grandes centros e com o funcionamento delegado a professores com pouca ou nenhuma capacitação. Influenciados por outros modelos de reformas já implantados no Brasil, esses grupos passaram a propor uma nova organização, onde os alunos seriam reunidos em um só prédio, sob uma nova organização e modelos de ensino, assim como já era ocorrido em estados como São Paulo e Rio de Janeiro.

Como veremos adiante, nesse período, o projeto para as escolas normais já terá adquirido certas características próprias e consideração, dispondo, muitas vezes, de prédios próprios e uma organização interna que as caracterizava. Mas é, contudo, a partir do quarto final do século XIX e início do século XX e com as caracterizações e ideais impulsionados pelo advento da República, que se caracteriza o fenômeno de institucionalização das instituições escolares no Brasil.

2.4 As Escolas Normais no Brasil e em Minas Gerais: do Império à República

Tanto no Brasil, como em quase todos os outros países, a formação de professores até o início do século XIX, era feita de forma muito precária, sendo realizada, quase que especificamente, por religiosos católicos. Nos anos finais do século XVIII, com o interesse pela instrução popular, proposto pela Revolução Francesa, essa instrução passa a ser considerada e, em 1795, instala-se a primeira Escola Normal, em Paris. A preocupação pela inserção dessas instituições passou a ser cada vez maior, se

espalhando para outros países da Europa (como Alemanha e Inglaterra) e também para os Estados Unidos, fazendo com que fosse cada vez maior sua instalação ao longo do século XIX.

No Brasil, no entanto, a preocupação em se formar professores qualificados, para atuarem na educação pública, só é percebida “após o Ato Adicional à Constituição do Império, de 1834, quando o ensino elementar se tornou responsabilidade das províncias que, em consequência, também deviam cuidar do preparo de seus professores” (FERREIRA, 2010, p.14), o que levou os governos provinciais à instalação de escolas normais para a preparação de seus professores.

As primeiras Escolas Normais brasileiras foram criadas na cidade de Ouro Preto, de acordo com a lei nº 13 de 28 de março de 1835 e em Niterói, pela Lei nº 10, do ano de 1835, com cursos de caráter público, essas escolas foram também pioneiras em toda América Latina. Esses cursos normais traziam por objetivo, a síntese inicial da proposta dos cursos normais: formar e capacitar professores para atuarem no magistério de ensino primário. A partir da criação destes, várias outras Escolas Normais foram criadas em outras províncias, com essa mesma finalidade.

Ainda sob o Regime Imperial, percebemos que era grande o interesse pela criação dessas instituições, sendo possível, ainda em 1884, essas instituições já serem encontradas em ao menos outras 18, localidades ao longo de todo o Império, sendo elas: na Bahia, criada em 1836 (instalada em 1841); São Paulo, em 1846; Pernambuco e Piauí, em 1864 (instaladas em 1865); Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); Rio Grande do Sul, em 1869; Pará, em 1870 (instalada em 1871); Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); Amazonas, em 1872; Espírito Santo, em 1873; Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em 1874); Maranhão, em 1874; Mato Grosso, em 1874; na Corte, em 1874 (escola particular) e em 1876 (escola pública, que foi instalada em 1880); Paraná, em 1876; Santa Catarina, em 1880; Ceará, em 1880; Goiás, em 1882 (instalada em 1884) e na Paraíba, em 1884 (TANURI, 2000, p. 64 – 65).

A criação da Escola Normal de Ouro Preto, então capital da província de Minas Gerais, se deu em 1835, mas a instituição só foi instalada cinco anos depois, no dia 5 de agosto de 1840. Dessa mesma forma, percebemos que a preocupação pela formação de professores em Minas Gerais, ainda no período imperial, foi muito grande, merecendo uma maior atenção quanto a pesquisas sobre essas instituições, quando levamos em

conta o considerável número dessas instituições criadas no período. Segundo GOUVÊA e ROSA (2000), em Minas Gerais, além da Escola Normal de Ouro Preto, havia outras 8 Escolas Normais antes mesmo de ser instaurada a República no Brasil, sendo elas: de Campanha, em 1871; Diamantina, em 1879; Paracatu, em 1879; Montes Claros, em 1879; Sabará, em 1881; Uberaba, em 1884; Juiz de Fora, em 1884 e São João del-Rei, em 1884.

Apesar de as primeiras Escolas Normais do Brasil, terem sido criadas em 1835 e acompanharem o contexto de expansão dessas instituições em países da Europa e nos EUA, entre os últimos anos do século XVIII e primeiros anos do século XIX. No entanto, percebemos também, que o funcionamento de muitos desses cursos se dava de maneira “frágil” e descontínua, sucumbindo pouco depois de se estabelecerem, não apresentando uma continuidade considerável e acabando por não ultrapassar o nível experimental de suas atuações.

Em muitos casos, esses cursos normais não possuíam boa estrutura nem um bom funcionamento, não despertavam grande interesse da população – dada a formação de poucos alunos – o que os levava a receber muitas críticas nos documentos desse período e serem apontadas, por muitas vezes, apenas como “[...] um tipo de ensino elementar, mais propriamente voltado para aquilo que se deveria ensinar no curso primário do que para um aprofundamento de estudos e numa real formação profissional” (ALMEIDA, 1998, p. 25). Para TANURI (2000), a fragilidade apresentada pelos cursos normais estabelecidos no período imperial, não era adjetivo encontrado apenas em algumas instituições, tendo em vista que

[...] algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. (TANURI, 2000, p. 65).

A má administração dessas Escolas resulta, muitas vezes, na baixa e desqualificada formação de professores primários, o que leva a uma efetiva regulamentação das escolas normais públicas e privadas já nos primeiros anos após a

implementação da República. A necessidade dessas regulamentações, pode ser compreendida como pelo fato de que,

no Relatório da Inspeção Geral da Instrução Pública do Estado de Minas Gerais consta que, no final de 1891, apenas 392 professores do ensino primário público de Minas tinham cursado o normal, sendo 1.041 não normalistas (BORGES, 2005, p. 247).

Apesar de todas as limitações e dificuldades pelas quais esses cursos passavam para se manter em atividade, percebemos que é somente nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, com a constituição da República (e dentro da questão expansionista que as instituições escolares conhecem nesse período), que os cursos normais passam a se consolidar, chegando a uma efetiva expansão de suas atividades. Dessa forma, coube à República “a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário” (TANURI, 2000, p. 67).

No entanto, no início do período republicano, essa organização reconhecida posteriormente, não é aplicada dessa maneira em Minas Gerais. Os cortes nas verbas referentes ao ensino normal são constantes e, em vista da situação considerada precária, em 1900 são feitos inúmeros cortes nessa área e

no ano seguinte, houve mais restrições, determinando-se (lei n. 318, de 16/9/1901) a suspensão de todas as escolas normais do estado, percebendo os professores, por um ano, a metade do salário que recebiam, exceto se continuassem a trabalhar mesmo com vencimento reduzido, ganhando menos que certos professores primários” (BORGES, 2005, p. 253).

As mudanças na formulação dos cursos e em seus regulamentos também são constantes nesse período. Ao tomarmos como exemplo o caso de Minas Gerais, vemos que de acordo com o decreto nº 1.908, de 28 de maio de 1906 (ainda sob o governo Francisco Salles), foi estabelecida a duração “do curso normal em quatro anos e uniformizaram-se os programas em todas as escolas normais, não mais os deixando ao arbítrio das congregações desses estabelecimentos” (BORGES, 2005, p. 253). Ao final deste mesmo ano, com a Reforma João Pinheiro e através da lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, cria-se em Belo Horizonte a Escola Normal da Capital, que serviria de modelo para as demais escolas normais do estado e estabelece-se a duração de três anos para o curso (GOUVÊA; ROSA, 2000, p. 24). Na elaboração da Reforma

Wenceslau Brás, o decreto nº 2.836, de 31 de maio de 1910, determina novamente a duração de quatro anos para a Escola Normal da Capital, que “seria modelo a ser seguido rigorosamente pelas outras” (*idem*, p. 254).

No entanto, uma estabilidade verdadeiramente reconhecida para a Escola Normal em Minas Gerais, só é vista a partir de 1916, sob o governo de Delfim Moreira da Costa Ribeiro, quando unifica-se o ensino normal em todo o estado, a fim de estabelecer uma uniformidade no preparo dos professores. Posteriormente, com a lei nº 752, de 27 de setembro de 1919, o então presidente do estado Artur Bernardes, estabelece a “exigência do diploma de normalista para exercer o magistério, podendo manter-se os que estivessem em exercício; prerrogativa do governo de nomear e demitir professores, expondo-os às injunções da política e dos chefes regionais etc” (BORGES, 2005, p. 255).

Com a criação dos grupos escolares e o processo de institucionalização escolar, ocorrido nesse período, a escola primária passa por um processo de expansão, reforma e remodelação em sua estrutura, trazendo novas exigências ao processo de formação dos professores, levando à reformulação dos padrões de ensino na Escola Normal. Dessa maneira, não é difícil compreendermos que

as alterações realizadas na escola primária provocaram mudanças correspondentes na escola normal, de tal maneira que a preocupação com a primeira não pode ser analisada independentemente da preocupação com a segunda; na realidade, ambas constituem duas facetas de um mesmo problema, pois a nova natureza e as novas funções atribuídas à escola primária se firmariam se, além de outras condições, fosse alterado e aperfeiçoado o curso de formação de professores primários, considerado a pedra angular para o perfeito êxito da nova escola primária (NAGLE, 1976, p. 239).

É a partir da década de 1920, no entanto, que a Escola Normal passa por uma transformação mais profunda, superando as deficiências que o curso apresentava desde o início do Império, buscando atender sua falta de conteúdos especiais (que tanto desqualificava a atuação desses cursos) e atender às novas exigências propostas pelo projeto de escolarização primária, então pensado para a República. Nesse período, os objetivos da Escola Normal passam a ser vistos com maior atenção e importância, trazendo nova característica e designando a ela – além de sua finalidade primeira de capacitar as pessoas consideradas aptas ao magistério – a tarefa de moldar uma nação

republicana, formando os formadores que teriam a tarefa de levar a educação a seus cidadãos.

A resignificação política e ideológica que percebemos na Escola Normal com o advento do período republicano é notável, tanto pela reformulação do processo pedagógico que o curso passa a ter (buscando superar a “simplicidade” presente no currículo desses cursos, inclusive com a contratação de professores com diploma universitário, formados, sobretudo, em Medicina e Direito), quanto pelos aspectos físicos em suas estruturas, como por exemplo, a implantação de cadernetas escolares para os alunos, a contratação de inspetores de ensino pelo próprio governo e também pela magnitude dos edifícios que passaram

a ser construídos especialmente para a escola e possuía uma arquitetura que seguia os princípios recomendados de higiene: as salas de aula deveriam dispor de boa circulação de ar, de iluminação suficiente para o estudo e mobiliário adequado ao físico dos alunos. Além disso, o exterior dos prédios construídos durante a Primeira República era monumental para os padrões da época: tratava-se de edifícios que se destacavam do entorno, para tornar visível para a população a importância da escola para a nação (VICENTINI & LUGLI, 2009, p. 37).¹⁷

Com isso, como nos afirmam Paolo Nosella e Ester Buffa, “a antiga Escola Normal foi a matriz pedagógica republicana do ensino fundamental brasileiro” (NOSELLA; BUFFA, 2002, p. 8). Ainda que na transição do Império à República, não se tenha vivenciado mudanças radicais no campo da educação, podemos perceber o maior cuidado que a República trouxe à organização da Escola Normal, preocupando-se com a adequada formação profissional dos professores para o magistério, como também, a preocupação em se inserir disciplinas de cunho pedagógico, trazendo melhores estruturas a esses cursos.

¹⁷ Referente à questão da Arquitetura Escolar, podemos perceber que esse é um campo de estudos que vem se mostrando muito amplo, instigando grande atenção por parte dos pesquisadores, em especial as Escolas Normais e Grupos Escolares que surgiram no período republicano. Para Carlos Monarcha, que conferiu especial atenção a esse tema, quando abordou a Escola Normal de São Paulo, “a fachada grandiosa, interior imponente e transparente” despertava na população um sentimento de devoção a essas instituições, onde elas, ao serem reconhecidas como Escolas, também “produziam a auto-imagem de uma época, despertando sentimento de afeição e identificação com o novo regime” (MONARCHA, 1999, pp. 194-195).

3. A ESCOLA NORMAL DO COLÉGIO PROVIDÊNCIA: A INSTITUIÇÃO E SEUS SUJEITOS

Neste capítulo, apresentaremos uma perspectiva histórica sobre o curso Normal oferecido pelo Colégio Providência, na cidade de Mariana – MG. O recorte temporal utilizado para essa apresentação abrange a atuação da Escola Normal nas primeiras três décadas do século XX, estendendo-se entre os anos de 1902 a 1930, como já apontado no primeiro capítulo. A fim da compreensão de suas características e atuação como instituição formadora, se faz necessária e nos detém apresentar, em um primeiro momento, as intenções de sua criação e a trajetória da instituição em seus anos iniciais, ainda em meados do século XIX.

Como apresentado no capítulo anterior, a Escola Normal do Colégio Providência se introduz num momento de disputas intensas entre diferentes grupos, que viam no campo educacional um lugar de atuação e difusão dos ideais que defendiam para a República, além de ser o período de apogeu das Escolas Normais no Brasil. Assim, procuraremos compreender as intenções e motivações de uma instituição católica em oferecer um curso normal, nesse período, o modelo pedagógico de formação que era aplicado pela instituição, a clientela que pretendiam atender e quais os grupos que fizeram parte do universo escolar da instituição.

3.1. O Colégio Providência: gênese, estrutura e atuação da instituição na cidade de Mariana

Senhor, era meu único sonho: não morrer antes de ver na “minha querida Mariana” as Filhas da Caridade.

Dom Viçoso, bispo de Mariana, 1849.

Apesar de o Colégio Providência começar a oferecer seu curso normal nos primeiros anos do século XX, a instituição já funcionava como escola primária desde meados do século XIX, iniciando suas atividades no ano de 1850. Com isso, para que pudéssemos investigar o universo que circundava a Escola Normal do Colégio Providência, seus sujeitos atuantes e a relação existente entre a instituição e a clientela a qual atendia (bem como sua interação com a comunidade e autoridades de Mariana, no início do século XX) procuramos focalizar, em um primeiro momento, as relações que foram sendo construídas entre Igreja e Estado desde o século XIX, da mesma forma que compreender a atuação da instituição e dos sujeitos que fizeram parte da criação e concepção do colégio.

Assim, falar da vinda das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo¹⁸ a Mariana e da criação do Colégio Providência, é falar, antes de tudo, da atuação de Dom Viçoso, frente ao bispado de Mariana. Português, Antonio Ferreira Viçoso nasceu em 1787, na Vila de Peniche, distrito de Leiria. Concluiu sua formação sacerdotal pela ordem dos Lazaristas¹⁹ em 1814, ingressando logo em seguida no curso de Filosofia. Nos anos seguintes, adquiriu formação em Teologia Moral e Dogmática, Direito Canônico, História Sagrada e Liturgia. Iniciou sua atuação como professor ainda em Portugal, onde ensinou Filosofia no Seminário de Évora (COELHO, 2010).

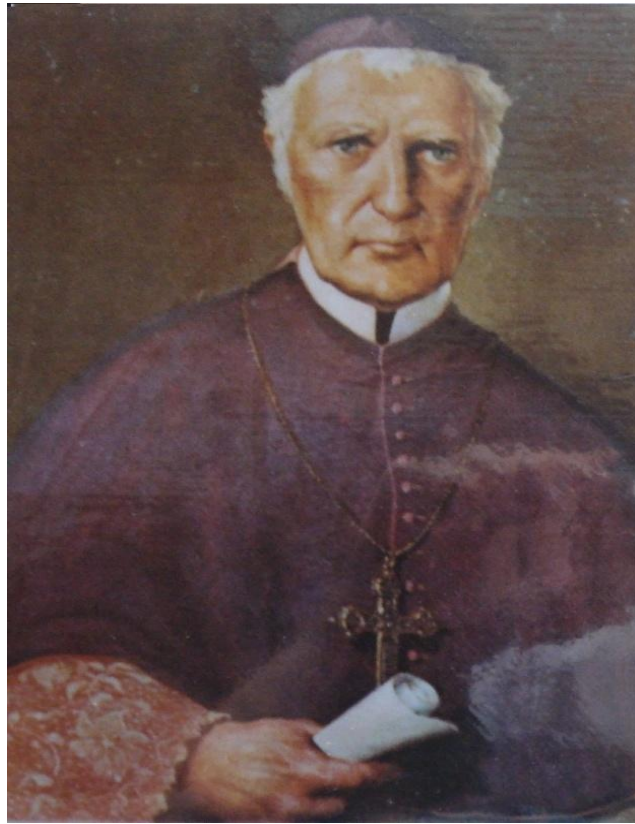
Acompanhado do Padre Leandro Rebelo e Castro, Dom Viçoso foi enviado ao Brasil como missionário, em 1819, com a missão de criarem a primeira Congregação Lazarista brasileira e de trazer à colônia o discurso ultramontano e as propostas da Reforma da Igreja Católica, que já tomavam corpo em Portugal e em toda Europa desse período. Entre os anos de 1820 e 1843, desempenhou seu papel como educador nos Colégios do Caraça, de Campo Belo e em Jacuecanga (Rio de Janeiro). Em 12 de janeiro de 1844, é nomeado por D. Pedro II como o sétimo bispo da Diocese de Mariana, posto que ocupou até sua morte, em 1875.

¹⁸ As religiosas pertencentes a essa Congregação, são também conhecidas como Irmãs Vicentinas, Irmãs da Caridade, Filhas da Caridade, Servas dos Pobres ou, simplesmente, Vicentinas. Nesse texto, usarei a designação Filhas de Caridade, nomeação mais utilizada por outros autores e nos livros referentes e/ou direcionados à congregação. Criada em Paris, por São Vicente de Paulo e Luisa de Marillac, no ano de 1633, a Congregação tem como base a vida apostólica, comunitária e de ajuda aos mais pobres e necessitados de cuidados.

¹⁹ É uma Congregação Religiosa Masculina, também conhecida como Congregação das Missões (*Congregatio Missionis*, CM) ou Congregação dos Padres e Irmãos Vicentinos (por também ser composta de padres seculares e leigos), foi também fundada por São Vicente de Paulo, em Paris, no ano de 1625, tendo como base a adesão a Roma e ao Concílio de Trento.

FIGURA 01:

Dom Antonio Ferreira Viçoso, 7º Bispo de Mariana.



Fonte: Álbuns de Fotografias do Acervo do Museu Casa da Providência.

Não eram tempos de muita estabilidade institucional para a diocese marianense. Antes da nomeação de Dom Viçoso, o bispado de Mariana havia sido governado por Dom Frei José da Santíssima Trindade, no período entre 1820 e 1835. Após sua morte, no entanto, a diocese se manteve em um longo período de *sede vacante*, sem uma liderança para a administração do clero, o que se estendeu entre os anos de 1835 e 1844 – ainda que dois nomes tenham sido chamados a ocupá-lo, nesse período. A profunda instabilidade política e econômica em que o bispado de Mariana se encontrava e a irregular administração diocesana no período de *sede vacante*, culminaram em uma considerável decadência moral e na perda de prestígio e confiança da população para com o clero (SELINGARDI, 2007, pp. 135-136).

A administração da Diocese, nesse período, passou a ser composta por um grupo de sacerdotes, “os quais em sua grande maioria levavam uma vida nada exemplar (...) desta maneira, o mal exemplo vinha do alto e se verificava em Mariana, cabeça do bispado” (*idem*, p. 135). A má administração diocesana atingia todas as áreas de

responsabilidade da Igreja e até mesmo o Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, já reconhecido e prestigiado em todo território mineiro, foi fechado em 1842, servindo de quartel aos soldados que combatiam a Revolução Liberal, iniciada em São Paulo e que, nesse momento, trazia imensa preocupação à cidade vizinha de Ouro Preto.

É nesse contexto e com todos os problemas que o clero acumulou durante o período sem uma liderança, que Dom Viçoso inicia sua atuação como bispo de Mariana. Sua reconhecida lealdade aos princípios romanizadores da Igreja e a experiência que adquirira nos anos anteriores (como professor e diretor do Colégio do Caraça), são atributos fundamentais para sua nomeação, que passa a ser vista como a possibilidade de reconstrução e de uma nova etapa para a Diocese de Mariana. A retomada de prestígio e protagonismo para a Igreja Católica são, desde o início, algumas das principais propostas objetivadas por seu governo. Contudo, para que seu projeto reformista se efetivasse e alcançasse êxito, uma ação era necessária se realizar o quanto antes: a renovação moral e espiritual do clero marianense.

Desde o final do século XVIII, as ideias liberais encontravam-se presentes em muitos setores da sociedade brasileira e ganhavam cada vez mais adeptos nesse período (mesmo depois de derrotada a revolução de 1842, que tinha o Partido Liberal como seu principal organizador). Com a Igreja Católica não foi diferente e a presença das ideias liberais entre seus religiosos, passa a ser facilmente reconhecida. Além disso, considerável parte do clero brasileiro completou seus estudos na Universidade de Coimbra, entre o final do século XVIII e início do XIX, fazendo com que “durante a permanência na metrópole, a maior parte dele deixou-se empolgar pela nova mentalidade iluminista” (AZZI, 1984, p. 27), já muito difundida entre o clero português.

Essa influência, leva uma parte dos clérigos brasileiros a rebelarem-se “contra o tradicional pensamento católico que servia de sustentáculo à Cristandade colonial” (*idem.*, p. 28) e, ao retornarem ao Brasil, passam a disseminar as ideias pelas quais foram influenciados nesse período de ausência. Assim, de forma progressiva e em muito pouco tempo, “uma parte significativa do clero brasileiro, sobretudo do clero urbano e letrado, passou em seguida a exercer as suas atividades no Brasil sob a influência do pensamento liberal” (*idem.*).

Além dos “costumes mundanos” adotados por muitos clérigos, a influência e disseminação dos ideais liberais torna-se outro ponto que a Igreja precisa eliminar entre

seus membros. Essa preocupação faz com que Dom Viçoso inicie seu bispado governando-o com pulso firme e até expulsando alguns de seus membros. Estava sempre vigilante às ações de seus religiosos, exigindo e cuidando para que se mantivessem sempre direcionados sobre os preceitos da moral e das ações ditadas por Roma. No entanto, a reforma por ele proposta (e que passou a ser vista como necessária), não trazia apenas a preocupação em reabilitar o prestígio da Igreja (como instituição influente) e a moralidade dentro do clero, mas também, em consolidar um grupo cada vez maior de religiosos que atuassem diretamente no embate aos ideais liberais, “com isso, Dom Viçoso almejava mais do que uma reforma no clero, este também objetivava uma reforma social além das portas dos seminários, todas essas, baseadas nos preceitos da religião” (COELHO, 2010, p. 85).

Esse modelo de reforma proposto por Dom Viçoso, ultrapassava a intenção de libertar o clero dos vícios mundanos e ideais liberais (e ainda reabilitá-los aos princípios morais da religião católica), pois tinha como principal intento, capacitar esses e outros religiosos para que atuassem como educadores e agentes difusores dos preceitos da Igreja Romana. A educação por eles difundia, deveria ser pautada sob os preceitos da Igreja Romana e serem oferecidas por religiosos habilitados, para que chegasse a maior parte da população.

A importância de instruir seus religiosos sobre os princípios ultramontanos, era motivada pelo reconhecimento do clero como “principal responsável por determinar o catolicismo verdadeiro” e que “somente o corpo eclesiástico educado pelos parâmetros tridentinos e romanizadores seriam os responsáveis por divulgar a religião e a civilização no país” (*idem*, p. 55). Acrescentando estes princípios à experiência que acumulara como educador, nos anos anteriores, podemos reconhecer em Dom Viçoso uma grande preocupação pelas ações educativas e o propósito em fazer delas, ferramentas para a instrução religiosa dos cidadãos.

A proposta de reforçar uma educação moral ao clero e oferecer à população uma instrução católica baseada nos preceitos ditados por Roma, têm perceptíveis propósitos em se contrapor às intenções liberais que, nesse momento, também intensificam suas ações no campo educacional brasileiro. Podemos notar essa presença ao vermos que, logo após a proclamação de Independência do Brasil, em 1822, o processo de instrução da população teve um grande impulso em todo o país, com o

intuito de “educar e instruir o povo para garantir a ordem social”. Com isso, a Educação começou a ser pensada por muitos intelectuais liberais como área de responsabilidade do Estado, sob uma “perspectiva da intervenção social por meio da educação”, ainda que essas ações não criassem “nenhum embate com os princípios liberais abraçados por esses intelectuais” (SALES, 2005, p.16).

Essas ideias ganham força e passam a ser discutidas de maneira mais enfática dentro da esfera política. Durante a Assembleia Nacional e Geral Constituinte de 1823, entusiasmados pelos ideais liberais e seus preceitos de laicização do Estado, que chegavam da Europa, tem início a formulação de um projeto que visa a organização da instrução pública no país. Nesse projeto, levam em conta os preceitos organizativos de uma educação liberal, como “estratégia fundamental para o processo de consolidação do Estado Nacional” que, sem os dogmas da Igreja, poderiam “civilizar o povo’ e, assim, manter a ordem para melhor governar” (*idem.*, p. 15).

Como bem lembra Eliane Marta Lopes, sobre os embates ocorridos nessas primeiras décadas sob o regime imperial, “a luta era política e também religiosa” (2003, p. 212). O país não se encontrava e nem tinha perspectivas próximas para uma consolidação nacional de seu Estado e, ainda, cada província gozava de autonomia para que se moldasse a partir das intenções e necessidades que julgassem como prioridades. No entanto, já é perceptível o embate entre grupos conservadores e progressistas (aqui representados pelos ultramontanos e liberais), onde ambos apresentavam seus projetos como exemplos para a melhor forma de “civilizar o povo brasileiro”. E esse embate se dá, sobretudo, na Educação.

No âmbito educacional de Minas Gerais, a atuação dos grupos liberais expressou-se de modo em que almejavam refletir na província, o objetivo que idealizavam para o campo educacional de todo o Brasil: processo civilizatório e escolarização pública. Almejando um projeto que iria

além das questões ligadas à necessidade de civilizar e à implantação da escolarização pública, a política do liberalismo esteve presente no discurso educacional em Minas Gerais, na escolarização de meninos e meninas. [...] as conexões entre escolarização e civilização eram marcadamente liberais e iluministas, uma vez que articulavam a necessidade de ampliar a educação escolar para a constituição da civilidade mineira (LAGE, 2011, p. 73).

Investir profundamente na formação de um novo clero, que fortalecesse os valores religiosos e pudesse constantemente desempenhar suas atividades através da Educação, passou a ser uma das principais linhas de atuação dos religiosos ultramontanos mineiros. Inspirados nos ideais tridentinos, tinham a Igreja como Mestra na formação dos cidadãos e consideravam o ato de educar como a mais importante de suas atividades. Essa educação, no entanto, não havia de se limitar apenas à formação escolar, mas atuaria também, como formadora integral dos cidadãos. Sob essa perspectiva e no intuito de instruir o clero e a população nos ideais ultramontanos,

a escola se torna o espaço legítimo para exercer essa função e se torna indispensável para a vida social por ser a instituição que confere o aprendizado indispensável para a vida em sociedade, pois ela não só transmite os padrões culturais em circulação como modela os comportamentos, os afetos, os instintos visando o tipo de sociedade que quer formar. As práticas escolares podem ser entendidas perfeitamente como práticas civilizatórias por abrangerem as várias esferas da vida política, econômica, social, religiosa e moral do indivíduo (COELHO, 2010, p. 98).

FIGURA 2:

Vista parcial da cidade de Mariana em 1846-1847.



Fonte: Acervo Iconográfico Digital da Biblioteca Nacional. Litogravura, em preto e branco, impressa no Rio de Janeiro, por Lith. Ludwig & Briggs. Descrição: Cidade de Mariana. Disponível em: http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=61147 , acessado em 10 de janeiro de 2017.

Como forma de por em prática seus projetos educacionais, o bispo de Mariana passa a atuar na arrecadação de fundos e na busca por influências externas, que lhe garantissem meios para suas realizações. Uma das primeiras iniciativas em que se compromete, logo após sua nomeação ao bispado é a de estabelecer uma ligação direta com a Casa Mãe de Paris, pois até esse momento a Congregação da Missão no Brasil estivera sempre ligada aos seus superiores portugueses.

Tão rápido, o bispo se empenhou em reformar (física e administrativamente) o Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, que sua reabertura se dá já em 1845, sob um regulamento redigido por ele próprio e que tinha como base uma intensa disciplinarização das ações dos estudantes. No entanto, sem a presença de padres na diocese de Mariana que estivessem habilitados à administração do Seminário,

Dom Viçoso manifesta seu desejo de entregar tal estabelecimento aos lazaristas, seus co-irmãos, enviando um desses padres a Paris, com o objetivo de negociar com o Superior Geral da Congregação da Missão, a vinda de congregados para a diocese de Mariana (SELINGARDI, 2007, p. 142).

O bispo de Mariana também reconhecia a necessidade de fortalecer a educação feminina em Minas Gerais, que era quase inexistente até esse momento. A estratégia então pensada por Dom Viçoso foi a “importação” de uma congregação feminina que viesse da Europa com essa missão e, por compartilharem de uma mesma formação de base tridentina, optou-se por confiar essa tarefa às Filhas de Caridade, que, embora ainda não houvessem se instalado em solo português, sua experiente atuação pedagógica já era reconhecida em muitos lugares da Europa. Além disso, um dos pontos que facilitaria o contato entre a congregação e o bispo de Mariana era o fato de que, “em virtude da origem e da história da formação da companhia, as Vicentinas sempre tiveram o mesmo Superior que os lazaristas” (LOPES, 2003, p. 53).

Vale ressaltar aqui, que ao longo da última metade do século XIX, muitas outras congregações religiosas femininas²⁰ vieram da Europa e se estabeleceram no

²⁰ As congregações religiosas femininas que vinham da Europa (em especial as congregações francesas), chegaram ao Brasil em maior número posteriormente, a partir do final do século XIX e início do XX. Essas congregações tinham por objetivo dedicarem-se à educação católica e ao cuidado aos mais pobres e não se destinaram apenas ao Brasil, mas a muitos outros países das Américas. Tal ação se consolidou pelo fato de que, além de conseguirem fugir do anticlericalismo francês, essas ordens encontravam em terras americanas, um grande espaço para que pudessem difundir seus ideais de educação católica.

Brasil, com o propósito de educar as meninas que não tinham acesso a esse tipo de instrução. No entanto, a vinda dessas congregações não se dava apenas pela experiência pedagógica que adquiriram ou pela ampliação da oferta de escolas no país, mas, sobretudo, pelo carisma educacional trazido por essas freiras e que passou a ser visto como um dos pontos fortes para a reação ao ideal de modernidade laica, propagada entre as difusas ideias liberais (SILVA, 2014, pp. 18-19).

Com isso, a chegada de uma congregação estruturada sobre o pensamento ultramontano era vista com bons olhos pelo clero, pois sabia-se das boas atuações desses grupos no continente europeu, onde realizavam um intenso embate contra todas as frentes de caráter liberal, sendo essenciais para a manutenção da unidade e soberania eclesiástica. Além disso (e apesar da influência e atuação da Igreja nas muitas esferas da sociedade), os reformadores mineiros só reconheciam a concretização de seu projeto, através da atuação ativa dos religiosos na esfera educacional, pois

tais ideais ditos romanizadores só encontrariam sua efetivação no desenvolvimento de uma postura onde o clero assumisse com maior clareza o papel de educador da população, desenvolvendo uma educação sistemática que promovesse a recristianização do povo brasileiro e a recuperação do poder e da influência religiosa na vida pública, para a educação da população a Igreja se utilizava das ordens romanas como os lazaristas, os jesuítas (...) (COELHO, 2010, p. 20).

Para Dom Viçoso, a educação oferecida por essas congregações e a formação de meninas sob os pensamentos da igreja ultramontana, era uma forma de prepará-las como agentes sociais, “pois as alunas seriam posteriormente educadoras dos filhos e da sociedade, conforme os princípios do catolicismo”. Assim, após arrecadar fundos para as obras que seriam estruturadas e com os laços cada vez mais estreitados com a Casa Mãe de Paris, o bispo marianense escreve ao Superior Geral da Congregação da Missão em Paris, no ano de 1848, solicitando “o envio de mestres e mestras para os Colégios, e missionários para as suas obras” (LAGE, 2011, pp. 87-88).

Nessa carta, Dom Viçoso solicita o envio de Congregados para o Seminário e de “Filhas de Caridade para a educação da mocidade feminina, e cuidado dos pobres que abundam na cidade Marianense”. Para que tal desejo lhe seja atendido, o bispo apresenta garantias de que acomodará os lazaristas no já estruturado Seminário Episcopal e as irmãs em local por ele adquirido e adequado para a realização de suas obras, assegurando-os de que já havia

comprado casas cômodas para elas, com uma devota posto que pequena Capela, quintal com horta e água, que vem até a cozinha; até tenho feito testamento, e nele dado estas casas para educação de órfãs. Tenho também algumas apólices da dívida pública nacional, para segurar rendimentos para que nada falte a estas boas mulheres (...) (D. VIÇOSO, 1848, *apud.* LAGE, 2011, p. 87).

Com a tutela assegurada pelo bispo marianense e reconhecendo a importância que teriam como membros atuantes e fundamentais para a realização do projeto educacional que este pensara para a cidade de Mariana, as “Filhas de Caridade viriam para cuidar dos pobres e educar meninas, cuidar das moças em geral, mas principalmente das órfãs. Iniciavam-se assim os primeiros contatos para a implantação da obra das Filhas de Caridade no Brasil” (LAGE, 2011, p. 88). Após longa negociação entre autoridades civis e eclesiásticas, enfim as irmãs francesas são liberadas para zarparem em direção ao Brasil e, no dia 28 de novembro de 1848, saem do Porto de Havre, próximo a Paris, com destino à cidade de Mariana.

A bordo do veleiro *Étoile du Matin* e acompanhadas de seis Padres e três Irmãos da Congregação da Missão, as 12 Irmãs Filhas de Caridade escolhidas para a missão brasileira, enfrentaram a longa e conturbada viagem sobre o Atlântico, que durou quase três meses. Em seu diário de bordo, a Irmã Dubost descreve todo tipo de intempéries que enfrentaram ao longo da travessia, relatando tempestades, doenças entre os tripulantes e até a escassez de alimentos e água. Chegam ao Rio de Janeiro em 10 de fevereiro de 1849 e, enquanto aguardavam condução que viria de Mariana, permanecem hospedadas no convento das Enclausuradas Franciscanas. No final do mês de fevereiro, retiram-se em um sítio próximo à cidade de Petrópolis, para que aprendessem montar a cavalo e se preparassem para percorrer o distante trajeto até a cidade de Mariana, que tem início no dia 11 de março. No dia 25 de março se estabeleceram na Fazenda de Borda do Campo (atual cidade de Antônio Carlos – MG), onde ficaram por alguns dias para que se recompusessem, renovassem seus votos à congregação e também tivessem contato com a população local (LAGE, 2011, pp. 88 – 94).

FIGURA 3:

Primeiras Irmãs na Fazenda de Borda do Campo, Minas Gerais



Fonte: Imagens vicentinas, s/d. Disponível em: <http://stvincentimages.cdm.depaul.edu/>. Acesso em 21 de outubro de 2017.

É nesse turbulento contexto, que se acentua na primeira metade do século XIX e que se concentra nas disputas e interesses político-culturais entre Igreja e Estado, que a cidade de Mariana recebe as irmãs da Congregação das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo. A chegada das 12 irmãs, vindas da França, ocorre em 03 de abril de 1849, após longa e exaustiva viagem de mais de quatro meses, entre o porto de Havre e a cidade de Mariana. Eram elas Irmã Dubost (nomeada para ser a Primeira Irmã Superiora do colégio), Ir. Odet, Ir. Lézat, Ir. Laveissière, Ir. Rigail, Ir. Rouy, Ir. Martinier, Ir. Lenormand, Ir. Chazet, Ir. Mass, Ir. Millet e Ir. Bonnardet.

Nos primeiros contatos que estabelecem com Dom Viçoso e outros membros do clero marianense, as Filhas de Caridade já notam um primeiro impasse cultural, a dificuldade de comunicação entre dois interlocutores de línguas distintas. Esse

empecilho é relatado pela irmã Dubost em suas cartas à Irmã Superiora da Casa Mãe, em Paris, e “até que as vicentinas aprendessem a Língua Portuguesa, sempre tiveram um padre bilíngue para acompanhá-las, inclusive nos contatos com o bispado. Também iniciaram as aulas de Português tão logo se instalaram” (*idem.*, p. 96). Superar a barreira do idioma era algo primordial para a realização de seus trabalhos, que “só dariam resultados se estas conhecessem logo a língua local, principalmente para penetrarem e conhecerem as especificidades locais” (*idem.*). Essa dificuldade, no entanto, não as impossibilitou de atender os doentes e pobres e de circularem pela cidade, a fim de se familiarizarem com os costumes locais.

Além de toda dificuldade enfrentada na longa viagem e da comunicação em outro idioma, num primeiro momento as irmãs não foram recebidas pela comunidade marianense com toda a acolhida que haviam imaginado. Além disso, a ausência de alunas era outro aspecto que demorou a ser compreendido por elas, pois

os pais não queriam colocar suas filhas em escolas, para que não aprendessem a ler e escrever e pudessem assim mantê-las afastadas de um dos maiores perigos do mundo que era o namoro, ou mesmo o casamento, sem prévia escolha ou cosentimento ‘... para que não escrevessem aos namorados...’ (LOPES, 2003, p. 213).

Contudo, tanto a congregação dos Lazaristas quanto as Filhas de Caridade haviam se estruturado numa vertente universalista de atuação, e estes impasses iniciais já eram esperados para um contato inicial e até relatado pela Irmã Dubost, em carta enviada à Superiora Geral. A congregação se encontrava num movimento em que almejavam circular pelos quatro cantos do mundo, portanto tinham a ideia de estarem iniciando uma obra que se tornaria muito maior do que a inicialmente estabelecida. O jeito então, foi se dedicarem à organização e adaptação o mais rápido possível, tanto à moradia que lhes fora destinada, quanto à comunidade em que acabavam de se estabelecer e assim, “no final do ano de 1849, já se achavam adaptadas ao clima, à alimentação e [até] às doenças locais” (LAGE, 2011, pp. 97).

Esse processo de adaptação fez com que fossem adquirindo o respeito e aceitação dos moradores de Mariana, o que lhes deu garantia para que, no ano seguinte, iniciassem suas atividades relativas à educação feminina. A primeira menina a se inscrever para as aulas no colégio foi a aluna Elvira Luiza de Carvalho, matriculada no

dia 10 de março de 1850²¹. Por se encontrarem em um número reduzido para todas as funções que buscavam cumprir, organizaram a divisão das tarefas entre todas as irmãs, contemplando, assim, todas as áreas pretendidas em suas obras.

Nos primeiros anos de atuação do colégio, a educação era oferecida tanto às meninas de famílias abastadas, quanto para meninas pobres e órfãs e “a divisão das alunas era de acordo com a idade, e não de acordo com sua condição, já que órfãs, meninas pagantes e não-pagantes ficavam na mesma sala” (*idem.*, p. 98). Com o passar dos anos (e com a interferência cada vez maior dos pais das alunas pagantes), a diferenciação entre os grupos foi se acentuando e, a partir dos anos finais da década de 1850, a divisão se deu de forma que “em um prédio ficava o grupo das pensionistas pagantes e de algumas pobres gratuitas, financiadas pelas subvenções provinciais; em outro prédio, ficavam as órfãs” (*idem.*, p. 100).

Em 1868 o diplomata e viajante inglês Richard Burton esteve em Mariana, visitando o Colégio Providência e, embora não reconheça luxo em suas dependências, enfatiza a limpeza e arrumação do local. Calcula a presença de 66 alunas internas (com idade de até 20 anos e que pagam 180\$000 anualmente) e 64 internas órfãs. Compara o regulamento interno da instituição a um “velho sistema monástico”, que não mais se adaptava “aos dias modernos” e que os pais só enviavam suas filhas a esses colégios “porque não podem achar coisa melhor”. Tece elogios à dedicação e capacidade das irmãs em lidar com os doentes e desvalidos, mas reconhece que “a instrução não é seu forte, e, no entanto, elas fazem questão de ministrá-la, porque, assim, podem moldar os espíritos da geração que está surgindo” (BURTON, 2001, p. 398-399).

Contudo, a adesão de alunas passa a ser cada vez maior e em 1882 a instituição já contava com 125 alunas (pagantes ou subvencionadas) e 58 órfãs (LAGE, 2011, p.115). Vemos, também, que após a difícil adaptação e os percalços iniciais enfrentados pelas Filhas de Caridade, a atuação pioneira dessas irmãs na formação feminina, em Mariana, traz notável reconhecimento à Companhia e, até o final do século XIX, outras duas instituições são criadas e administradas por elas, em Minas Gerais: o Colégio

²¹ *São Vicente: Homenagem – Cem Anos de Heroísmo*. Casa da Providência, Mariana, 1949. Acervo do MCP. Neste livreto também encontramos informações como a de que a primeira órfã recolhida pela congregação, ainda em 1849, chamava-se Caetana e de que a primeira enferma atendida pelo Hospital Nossa Senhora das Vitórias (anexo ao colégio), foi Dona Anna, no dia 7 de outubro de 1852.

Nossa Senhora das Dores, em Diamantina (1867) e o também denominado Colégio Nossa Senhora das Dores, em São João del Rei (1898).

A Congregação das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo também se estende a outras localidades do Brasil (Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo) e ao final do século XIX, reconhecemos que se consolida a ampla formação de agentes sociais nos moldes ultramontanos, idealizada por Dom Viçoso em meados daquele século. Não foi a educação baseada nos modelos científicos e modernizadores o grande trunfo das irmãs vicentinas, mas (assim como havia reconhecido Richard Burton) “a moldagem dos espíritos das alunas – que poderiam ser ricas, pobres e órfãs – foi a principal obra das Filhas de Caridade”, em Minas Gerais. Era sobre essa moldagem dos espíritos que suas alunas eram instruídas dentro dos ideais romanizadores, estando “preparadas para atividades manuais, educativas, e também para se transformarem em ótimas esposas e mães nos moldes do Catolicismo”. (LAGE, 2011, pp.116).

Tomar ciência (ainda que de maneira não tão aprofundada) de quem eram os sujeitos que idealizaram a vinda das Filhas de Caridade à Mariana, o cenário de disputas presente no campo educacional (brasileiro e de Minas Gerais) nos idos do século XIX, as razões que culminaram com a chegada da congregação e os primeiros anos de sua atuação, fez-se necessário para que compreendêssemos os motivos que levariam à criação e o modelo de formação oferecido pela Escola Normal do Colégio Providência, nos anos posteriores. Isso posto, podemos seguir.

3.2. A Escola Normal do Colégio Providência: Implantação e Modelo de Formação de Professoras

Devendo ser a formação do caracter o principal cuidado do educador, às mestras ao passo que forem cultivando o espírito das alumnas se empenharão em formar-lhes o coração, encaminhando para o bem suas inclinações.

Dom Silvério, bispo de Mariana, 1902.

Compreender as configurações e características que moldam a organização interna de uma instituição escolar (o modelo pedagógico empregado, as ideais e atuação dos personagens nela envolvidos, etc.), bem como as interações que esta, a partir de suas características próprias, consegue criar e estabelecer com a comunidade onde se encontra (ainda que tenha limitada sua influência e controle sobre os cidadãos), é a maneira pela qual podemos conferir um sentido histórico para essas instituições e sua identificação sociocultural.

Partindo destes aspectos, da consolidação que a congregação teve em terras brasileiras e do reconhecimento educacional que adquiriram ao longo do século XIX, as Filhas de Caridade iniciam seus trabalhos em Mariana no século XX. Agora sob a regência do bispo Dom Silvério Gomes Pimenta (também ordenado pela Congregação dos Lazaristas) e com o regime republicano vigorando no país, com todas suas novas características e imposições. Neste subcapítulo, buscaremos apresentar a maneira pela qual se deu a inserção da Escola Normal do Colégio Providência e as especificidades e características que a instituição adotou para formação das futuras professoras, nesse contexto.

Como vimos no *subcapítulo 2.4*, é entre o final do século XIX e início do século XX o momento em que se consolida e melhor se estrutura o projeto idealizado para a Escola Normal no Brasil. É também nesse período, com o estímulo trazido pela ascensão da República, que surgem as primeiras reformas educacionais em Minas Gerais e em muitos outros estados do Brasil. Assim, é no momento de apogeu dessas instituições e sob as primeiras reformas educacionais do período republicano, que a Escola Normal do Colégio Providência se instala em Mariana.

No ano de 1900, o governo estadual mineiro, concede ao Colégio Providência a prerrogativa dada às escolas normais municipais (BORGES, 2005, p. 252), sendo posteriormente, equiparada às demais escolas normais de Minas Gerais, pelo decreto nº 1502, de 15 de janeiro de 1902, passando a funcionar no mesmo prédio onde se encontrava o colégio das meninas pagantes e subvencionadas pelo Estado. Este decreto é apresentado no curto documento (*ver Anexo 01*) onde se encontram as aprovações para sua equiparação e o regulamento que deveria ser seguido por professoras e alunas do curso normal, sendo aprovado por Dom Silvério Gomes Pimenta, então bispo de

Mariana. Sua instrução deveria seguir “exatamente o curso da Escola Normal²²”, ainda que “baseada na religião e na moral”, buscando oferecer às alunas “educação perfeita e esmerada, infundindo-se-lhes principalmente amor e hábitos de economia e ordem tão necessárias à mocidade em qualquer posição que ocupe na sociedade”²³.

O carisma das Irmãs Vicentinas, junto à grande aceitação e admiração que adquiriram de parte dos moradores de Mariana, e a experiência que obtiveram no campo educacional ao longo do século XIX, foram essenciais para a implantação do curso normal no Colégio Providência, tendo em vista que

a adaptação constante das vicentinas às necessidades educativas locais propiciou ao Colégio Providência a equiparação às Escolas Normais do Estado em 1902. [Com isso] a congregação das Filhas de Caridade foi a primeira organização feminina a se instalar em Minas Gerais, e seu Colégio foi a primeira instituição privada que oficialmente preparou professoras para as escolas mineiras” (LAGE, 2011, p. 116).

A casa oferecida para que atuassem em suas obras, desde que chegaram a Mariana, tem localização privilegiada na região central da cidade e onde se encontra seu núcleo populacional, com fácil acesso a todos os principais locais, incluindo à Igreja da Sé, sede do bispado. Com o crescimento das ações realizadas pelas Filhas de Caridade, a casa em que se encontravam foi sendo readequada e “outras casas foram adquiridas e reformadas posteriormente, de acordo com as necessidades do crescimento de suas obras” (*idem.* p. 96). Esse crescimento é referente ao número cada vez maior de internas que a instituição recebeu ao longo do século XIX. Essas características permaneceram e seu crescimento também é percebido no início do século XX.

Os últimos anos do século XIX e primeiros anos do século XX são reconhecidos como o período em que há uma inversão de gênero, quanto aos alunos que ingressavam nos cursos normais. As escolas normais que se iniciaram no Império, foram criadas para atender apenas alunos homens e, só depois de um longo período, já no final do regime imperial, é que essas escolas começam a receber alunos de ambos os sexos. Nos primeiros anos do século XX, no entanto, a presença das mulheres passa a

²² Cabe-nos lembrar que, até esse momento, todas as escolas normais de Minas Gerais eram de caráter público as quais atuavam, basicamente, segundo os ideais liberais de Educação.

²³ *Equiparação do Colégio Providência às escolas Normais, 1902*; Cadernos Episcopais, arquivo 03, gaveta 01. AEAM. (Verificar ANEXO 01).

ser muito superior a dos homens, como nas Escolas Normais de São Paulo (CAMPOS, 2002, p. 28) e Ouro Preto (PEDRUZZI, 2014, p. 35). A ENCP, seguindo o mesmo percurso que trilhara em sua escola primária, ao longo do século XIX, inicia suas atividades atendendo apenas a alunas mulheres²⁴.

Desde que chegaram a Mariana, as Filhas de Caridade puderam demonstrar a facilidade de que dispunham em se adaptar constantemente às necessidades educativas dos locais em que atuavam. Somada essa facilidade de adaptação ao projeto de grande difusão da instrução ultramontana (ainda muito presente nos ideários da instituição), não foi de se surpreender que, no período de grande crescimento da Escola Normal no Brasil, conseguissem obter a equiparação às demais instituições do estado. Aliás, a atuação de suas alunas como professoras, remonta à década de 1880, mesmo que ainda não dispusessem de um curso normal nesse período.

Em relatório anexo, enviado em 30 de junho de 1882 ao Presidente da Província – onde expõe suas atuações e presta conta das despesas oferecidas aos estabelecimentos particulares de ensino, subvencionados pelo governo provincial –, o Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de Minas Gerais, Dr. José Aldrete de Mendonça Rangel de Queiroz Carreira, ao visitar o Colégio Providência, observa que das 125 alunas matriculadas naquele ano, 18 delas eram subvencionadas pelo governo, “havendo ainda 58 meninas desvalidas” no Colégio das Orfãs, “que, com esmero, recebem instrução e educação, e algumas das quaes já occupão cargos de magistério na Província”²⁵.

No decreto de equiparação da ENCP, vemos que eram admitidas tanto alunas internas (que vinham de outras cidades e viviam em regime de internato, como pensionistas da instituição, onde dormiam e faziam praticamente todas as atividades de seu dia a dia), quanto alunas externas (em geral, eram moradoras da cidade de Mariana e iam à Escola somente durante o período de aulas e outras atividades, tendo

²⁴ No Arquivo Morto do Colégio Providência, existe um documento intitulado *Regimento Interno do Colégio Normal Providência*, datado de 1967. Nela ainda podemos ver que o curso continuou a ser oferecido apenas a mulheres, tendo como objetivo “dar à juventude feminina formação integral, de prepará-la para o perfeito conhecimento de seus deveres para com Deus, para com a Igreja e para com a Pátria”.

²⁵ *Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública*, José Aldrete de Mendonça Rangel de Queiroz Carreira, em 30/06/1882, p. 11.

alimentação e estadia na casa de sua família). O documento também apresenta o valor cobrado para que realizassem o curso normal, onde podemos compreender que, por conta das despesas necessárias para a manutenção da instituição e alimentação das pensionistas, o valor cobrado das alunas internas era o dobro do demandado das externas: 120\$000 por trimestre e 20\$000 mensais, respectivamente.²⁶

Apesar de o objetivo das Filhas de Caridade ser, desde o surgimento da congregação, o cuidado aos mais pobres e, por consequência, a educação dirigida a esses, as dificuldades e necessidades para manutenção de suas obras, levou-as à aceitação de alunas pagantes em diferentes lugares onde se estabeleceram, pois “o acolhimento das meninas mais abastadas estava relacionado à manutenção financeira das demais obras da Congregação” (LAGE, 2011, p. 61). Com a adoção desse modelo de atuação, o Colégio Providência conseguiu sempre manter um considerável número de alunas órfãs e subvencionadas em sua escola primária, desde as primeiras décadas do funcionamento da instituição.

No documento em que a ENCP é equiparada às demais escolas normais de Minas Gerais, não vemos especificada nenhuma referência à destinação desse curso para alunas órfãs ou alunas subvencionadas pelo Estado. No entanto, sabemos que a presença desse modelo de benefício concedido pelo estado, era recorrente na instituição, pelo menos desde a década de 1870. Concedido a outras instituições desse caráter, o auxílio era oferecido pelo estado, com o intuito de “que não saíam muito caras para os cofres públicos, uma vez que, em pouco tempo, poderiam manter a obra sem o auxílio das subvenções” (*idem.*, p. 102). Além do mais, essa subvenção era vista como uma troca que beneficiaria tanto a congregação (com o auxílio financeiro para manutenção de suas atividades), quanto o governo estadual (que teria um serviço de sua responsabilidade realizado por estas), dessa forma,

as subvenções do poder provincial para a manutenção da obra aconteciam em troca do ensino gratuito para algumas alunas pobres e ainda ajudavam na manutenção das meninas órfãs. Este era um

²⁶ A título de curiosidade, podemos comparar o valor cobrado pelo curso da ENCP à algumas mercadorias comercializadas em Mariana, nesse período. Segundo o Boletim Comercial, anunciado pelo Jornal Rio Carmo, em 1º de julho de 1902, o valor de 15kg de carnes era de 7\$000, a mesma quantidade de café era vendida por 4\$000 e de açúcar mascavo a 2\$500; o feijão e o arroz nacional (então vendidos por litro), respectivamente, custavam 5\$500 e 12\$000, cada 50 litros. E, ainda, o próprio periódico, de circulação semanal, tinha a assinatura anual no valor de 10\$000.

modelo de educação interessante para o Governo Provincial, já que não necessitava de muitos investimentos públicos: poderia contar com a assistência de diversas pessoas caritativas ou ainda a manutenção financeira por meio dos trabalhos manuais desenvolvidos na própria escola, como ainda buscava resolver os problemas da orfandade feminina.” (*idem.*, p. 100-101).

Apesar de não descrito no documento de sua equiparação, há um número considerável de pedidos de jovens que solicitavam a gratuidade dos estudos na ENCP, desde a primeira década de seu funcionamento e vindos de muitas localidades próximas²⁷. Em relação à presença de alunas órfãs no curso normal, podemos perceber a existência dessa prática no pedido de matrícula realizado pela professora Generosa Augusta Ferreira, de Ouro Preto, para sua sobrinha Maria Aracy Lessa, filha de sua falecida irmã Rosalina Alexandrina Ferreira. Após ter seu primeiro pedido negado pela direção da Escola, em 17 de abril de 1910²⁸, a professora escreve diretamente ao Secretário de Interior do Estado, utilizando-se dessa vez, de certo embasamento jurídico para ser atendida

“A professora Generosa Augusta Ferreira, vem pedir a V. Ex^{cia}. concessão de matrícula gratuita no primeiro anno da Escola Normal de Marianna como alumna interina, para sua sobrinha Maria Aracy Lessa, órfã de pae e mãe. Pelo art. 108 do regulamento em vigor, tem a mesma direito a esse favor, visto ter obtido notas distintas em todas as matérias do curso primário, como provará, se for necessario.

Ouro Preto, 15 de maio de 1910

Generosa Augusta Ferreira”²⁹

Outra ocorrência de pedido para gratuidade que nos chamou atenção, foi o de Albertina Guedes, solicitando a subvenção do Estado para o término dos estudos de sua irmã Josephina Brandão Guedes, aluna externa do curso normal³⁰. O pedido é iniciado em 20 de dezembro de 1909 e se estende ao ano seguinte, com o envio de

²⁷ No Fundo referente à documentação da Secretaria de Interior, entre 1891 e 1957, encontramos alguns pedidos de auxílio aos estudos ou para a gratuidade da matrícula, a partir do ano de 1908.

²⁸ Conferir Anexo 02.

²⁹ *Pedidos de Matrícula no Colégio da Providência de Mariana Equiparado às Escolas Normais, 1909.* Fundo da Secretaria do Interior 1891-1957. Belo Horizonte, APM.

³⁰ Conferir Anexo 03.

documentação necessária à comprovação dos dados apresentados por ela. A requerente do pedido era professora do Grupo Escolar de Mariana e havia se formado pela ENCP em agosto de 1906³¹. Quando dão início ao pedido, sua irmã, que seria a beneficiária, caso atendida, já havia cursado o primeiro ano do curso normal na instituição e pretendia receber o auxílio, para continuar seus estudos. A documentação que segue anexa ao pedido, não nos permite saber se o benefício de auxílio das irmãs Guedes foi atendido pelo Secretario do Interior, mas em documentação interna da instituição, vemos que Josephina Guedes se formou na ENCP, em novembro de 1913³².

Embora não dispuséssemos de toda documentação para o desfecho destas situações, podemos, a partir dos documentos referentes aos exemplos citados, compreender o trâmite que se exigia para a aprovação das assistências repassadas pelo governo estadual às instituições particulares de ensino. Essa compreensão, como descreve Jacques Le Goff, pode-se perceber pelo fato de que “não existe um documento objetivo, inócuo, primário”, que, com reconhecida autenticidade, apresente todas as características para a compreensão histórica, mas um documento que “é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” e que “só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente” (LE GOFF, 1990, p. 545). Ao ponderarmos esse modelo de análise, havemos de considerar, ainda, que nesse período o governo mineiro alegava uma precária situação financeira do estado, com a realização de inúmeros cortes e restrições para o campo educacional mineiro do início do século XX (BORGES, 2005, pp. 252-253), levando-o a responder alguns pedidos com os simples dizeres de que “no Collegio Providencia de Marianna não ha vaga de alumna gratuita”.³³

³¹ *Livro de Registro das Diplomadas do curso Normal – 1904-1922*. Mariana, AMCP.

³² *Idem*.

³³ Conferir Anexo 04.

FIGURA 04:

Fachada do primeiro prédio do Colégio Providência e da Escola Normal, década de 1920.



Fonte: *São Vicente: Homenagem – Cem Anos de Heroísmo*. Casa da Providência, Mariana, 1949. Acervo do MCP.

Apesar de a documentação referente ao período pesquisado, que encontramos nos arquivos do colégio, ser menor do que as relativas a outros períodos de atuação da instituição, tivemos acesso a um número de documentos que nos apresentou certas características e informações sobre a atuação da ENCP e de seus sujeitos pertencentes, no recorte proposto. No AMCP tivemos acesso a algumas encadernações das atas de exames de disciplinas e promoções das alunas, abrangendo o período entre 1911 e 1934, e a uma encadernação que traz o nome das alunas diplomadas entre os anos de 1904 e 1922, encontramos também, no MCP, documentação contendo as matrículas realizadas na ENCP entre os anos de 1919 e 1933.

Além disso, em outros arquivos e na literatura sobre o tema, buscamos informações que apresentassem as leis que dissessem respeito às reformas educacionais ocorridas em Minas Gerais nesse período, e que podiam nos trazer informações muito importantes para a compreensão das características e modos de atuação da instituição. O

início das atividades da ENCP se dá num período em que muitas leis sobre o campo educacional (e alguns em particular sobre o ensino normal) estão em tramitação e elaboração pelo governo mineiro. As disciplinas que seriam oferecidas por esses cursos, o modelo pedagógico e o tempo de duração dos estudos têm modificações constantes desde os primeiros anos após a Proclamação da República e seguem assim nos anos iniciais do século XX.

Desde o início da pesquisa, uma informação nos pareceu ser de grande importância: compreender qual era o modelo de admissão utilizado pela instituição para a matrícula de suas alunas (se através de um exame avaliativo, com a apresentação de documentação comprobatória, indicação, ordem de chegada, número limite de vagas, etc.). Em seu relatório apresentado ao Secretário do Interior em 1902, Estevam de Oliveira demonstra preocupação quanto ao exame de admissão dos normalistas, propondo um modelo mais rigoroso na seleção desses candidatos. Para ele, o maior rigor nas provas de admissão era necessário porque “só assim se reerguerá o nível intelectual e profissional dos normalistas, para a regeneração progressiva de nossas escolas primárias” (OLIVEIRA, 1902, p. 182). No entanto, com o decreto nº 2.393, de 19 de janeiro de 1909, “o exame de admissão para os candidatos à escola normal do estado foi dispensado para aqueles que tivessem concluído o curso nas escolas públicas e nos grupos primários” (FERREIRA, 2010, p. 81), o que fica evidente com a Reforma Wenceslau Brás, no decreto nº 2.836, de 31 de março de 1910, onde para o ingresso, exigia-se que a candidata tivesse diploma de curso primário do estado ou realizasse exame de admissão, no qual “uma comissão de três professores da escola normal, aplicaria o exame para aquelas candidatas que não tivessem o curso primário do estado” (*idem.*, p. 137).

No entanto, nenhuma documentação dentre os arquivos pesquisados apresentou informação a respeito do modelo de admissão da ENCP. No livro de matrículas de 1919 a 1930³⁴, há algumas informações específicas das alunas ingressantes no 1º ano e nele apenas é descrito se a aluna “está repetindo o ano” ou se “foi habilitada no exame de admissão”³⁵, sem maiores detalhes desse exame e restando-nos apenas a descrição que Dom Silvério pontua, quando da equiparação da ENCP, onde “só poderão ser

³⁴ Livro de Matrículas de 1919-1933. Caixa 077. Mariana, MCP

³⁵ Livro de Matrículas de 1919-1933. Caixa 077. Mariana, MCP.

matriculadas as alumnas que satisfizerem ás condições do regimento interno, a juízo da Irmã Superiora”.

A lei nº 41, no título IV, apresentada pelo governo estadual na Reforma Republicana de 1892, tratava do ensino normal e das características propostas a esses cursos, como o currículo a ser seguido e sua organização e era ela que se encontrava vigente em 1902. Nela, define-se ainda, que o curso normal seria de “caráter intensivo, tendo a duração de quatro anos, com o início das aulas às 9 e o término às 14 horas” (GOUVÊA; ROSA, 2000, pp. 29-30). Contudo, essas especificidades não são seguidas por todas as escolas normais do estado e, além de uma disparidade quanto às disciplinas exigidas por lei, o tempo de duração desses cursos nem sempre seguem o estabelecido por ela. Na ENCP, encontramos documentação que nos mostra que as normalistas Lyra Olga de Carvalho e Umbellina Gonçalves da Cruz, foram diplomadas pela instituição em 30 de julho de 1904, apenas dois anos e meio após o início de suas atividades. No ano seguinte, a 23 de julho de 1905, outras normalistas também concluem o curso³⁶. Com a documentação de que dispomos, no entanto, podemos ver que, apesar de todas as mudanças na legislação sobre a Escola Normal mineira, entre as décadas de 1890 e 1920, a ENCP sempre possuiu (ao menos entre os anos de 1911 e 1930) a duração de quatro anos, não sendo incomum que algumas alunas levassem até 5 anos para se formarem.

No ano de 1949, quando se comemorou o centenário da chegada das irmãs francesas a Mariana, houve muitas comemorações pela data, em meio à grande festividade que se estendeu por uma semana, onde registrou-se apresentações das alunas em diversos momentos. Em um desses pontos, são apresentados os uniformes usados pelas alunas ao longo dos 100 anos. No período em que nos detemos, os uniformes são descritos da seguinte maneira:

4º Uniforme do Providência – 1904 (início da Escola Normal)

Vestido grenat, saia ampla, mangas compridas, punho e gola alta, estilo cossaco russo, cabeção a marinheiro, cercado de cardaço [representado pela aluna ao centro, na figura 05]

³⁶ *Livro de Registro das Diplomadas do curso Normal – 1904-1922*. Mariana, AMCP.

5º Uniforme do Providência – 1911

Vestido de zefir riscadinho de branco e preto, rodado, mangas compridas, havia uma aba enviesada e presa à gola [terceira aluna, da esquerda para direita, na figura 05]

6º Uniforme do Providência – 1924

Saia azul marinho pregueada e blusa de fustão branco [segunda aluna, da esquerda para direita, na figura 05]

FIGURA 05:

Uniformes das alunas do Colégio Providência, entre 1850 e 1949.



Fonte: Álbuns de Fotografias do Acervo do Museu Casa da Providência.

Outro ponto que nos chama atenção, é o fato de que ao longo dos anos, a quantidade e a finalidade das disciplinas foram sendo alteradas nos cursos normais. A preocupação com uma formação pedagógica e com práticas de ensino (que não se viam presentes nas escolas normais do Império) começam a ser obrigatórias para a realização do curso, no período republicano. A partir da Reforma ocorrida em 1892, propõe-se a aplicação de 21 disciplinas, ao longo dos 4 anos de curso, sendo: português, literatura, aritmética, agrimensura, álgebra, geografia, ciências físicas e naturais, agricultura, noções de higiene e filosofia, desenho, caligrafia, instrução moral e cívica, legislação do ensino primário, história, noções de economia política, pedagogia, cosmografia, música e canto. Como exercícios práticos, oferecia-se ginástica e evoluções militares para os

homens e trabalhos de agulhas, corte de roupa branca e economia doméstica, para as mulheres, além de prática pedagógica, obrigatória para ambos os sexos.

Na Escola Normal da Capital, fundada em 1906 e que, posteriormente, serviria de modelo para as demais escolas normais do estado, as disciplinas se dividiam de modo que, no 1º ano a aluna cursaria as disciplinas de português, aritmética, desenho, música e trabalhos de agulha; no 2º ano: português, francês, geometria, geografia, história, educação moral e cívica, música, desenho e trabalhos de agulha; e no 3º ano: noções gerais de física, química, história natural e higiene, aritmética comercial, escrituração mercantil, música, desenho e trabalhos de agulha. No entanto, a divisão dessas disciplinas, eram feitas em “cadeiras”, de modo que

as matérias eram distribuídas em seis cadeiras, da seguinte maneira: 1ª cadeira: português e francês; 2ª cadeira: aritmética, geometria e escrituração mercantil; 3ª cadeira: geografia, história, educação moral e cívica e higiene; 4ª cadeira: noções gerais de física, química, história natural e higiene; 5ª cadeira: música; 6ª cadeira: desenho. Cada cadeira era regida por um único professor. Quanto ao ensino de costuras e trabalhos de agulha, tal ensino deveria ser dado sempre por uma professora (FERREIRA, 2010, p. 81).

Havia ainda, a realização das práticas profissionais, onde as normalistas atuavam no magistério primário dos grupos escolares ou nas escolas isoladas das respectivas localidades. As alunas eram preparadas para a atividade do magistério ao longo das aulas teóricas e examinadas e avaliadas nesse momento, quando as colocavam em prática. Dessa forma,

as lições ministradas no curso primário precisavam ser desenvolvidas anteriormente pelos professores da escola normal, para que as alunas encarregadas das aulas práticas aprendessem os métodos e os processos estabelecidos pelo programa de ensino primário (*idem.*, pp. 82-83).

A partir das disciplinas que vemos empregadas na ENCP no ano de 1920, podemos compreender que, embora houvesse algumas distinções, eram muito parecidas às oferecidas pela Escola Normal da Capital, então referenciada como modelo para as demais instituições mineiras desse período. As disciplinas oferecidas pelo curso eram distribuídas ao longo dos quatro anos da seguinte forma:

TABELA 01:

Disciplinas oferecidas pela Escola Normal do Colégio Providência, 1920.

1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
Português, aritmética, geografia, desenho e caligrafia, música, trabalhos manuais, costura e trabalhos de agulha e ginástica	Português, aritmética, geografia e corografia brasileira, geometria e desenho linear, ginástica, música, desenho e caligrafia, trabalhos manuais e costura e trabalhos de agulha	Francês, história geral, história natural, física e química, ginástica, Português, aritmética e escrituração mercantil, geografia e corografia e geometria e desenho linear	Francês, história do Brasil e educação moral e cívica, história natural, física e química, pedagogia e higiene ginástica e prática profissional

Fonte: *Livro de Inscrição, Notas e Promoção do Curso Normal – 1920-1927*. Mariana, AMCP.

Assim como a Escola Normal da Capital (que, desde sua fundação, só atendia alunas do sexo feminino), vemos na ENCP a presença de disciplinas como “costura e trabalhos de agulha” e “trabalhos manuais” em seu currículo. A oferta dessas disciplinas, nos mostra a concepção de uma educação feminina voltada para a formação da aluna e a preparação para o ambiente doméstico, para sua atuação no lar e ao que, nesse momento, era aceito como funções naturais da mulher, visando assim, prepará-las “para assumirem, futuramente, o papel predestinado e predeterminado pela sua condição de gênero: mulher mãe-esposa educadora” (ARRUDA, 2009, p. 11).

Influenciado pelas reformas de ensino que ocorreram no estado de São Paulo, durante a década de 1890, o estatuto de criação da Escola Normal da Capital previa que, sempre que possível, a prática profissional das normalistas, deveria ser realizada em uma escola-modelo, anexa à escola normal, com o objetivo de “melhorar a formação de professores, permitindo o estágio de normalistas e desenvolvendo, assim, um padrão de ensino para nortear as escolas oficiais (*idem.*, p. 49). Contudo, a Escola Normal da Capital não contava com uma escola-modelo anexa no momento de sua inauguração e só passou a ter esse benefício no ano de 1911. A ENCP, tendo seu funcionamento nas dependências da Escola Primária do Colégio Providência, pode oferecer esse privilégio à suas alunas do 4º ano, desde sua criação. Podemos notar a existência dessa escola, ao vermos que na matrícula de algumas das alunas do 1º ano do curso normal, o campo de preenchimento “Escola que frequentou anteriormente”, vinha identificado como “Nesta

escola anexa”³⁷, como também no livro de matrícula da Escola Singular de Sexo Masculino que, em seu índice alerta que “servirá este livro para a matrícula dos alunos da Escola Singular do sexo masculino, anexo ao Collegio Providencia”³⁸.

No MCP, também encontramos duas monografias, realizadas pelas normalistas do 4º ano, nos anos de 1935 e 1938. Embora a documentação encontrada não nos permita afirmar a existência dessa prática no período em que nos pusemos a pesquisar, podemos considerá-las como método de uma instituição que visava a formação integral de suas alunas e sempre ligados aos preceitos religiosos. A monografia de Petronilha Dias Ferraz, realizada em 1935, é intitulada “Hábitos” e busca reconhecer os hábitos presentes nas crianças, apontando os quais devem ser reprimidos pelo professor ou não, bem como os hábitos que o professor deve “incutir” em seus alunos. A monografia realizada por Carina Elian, em 1938, traz o título “A Disciplina no Curso Anexo pela Observação das Praticantes”, onde apresenta a disciplina dos alunos no curso anexo, os fatores que os levam à indisciplina e como se comportavam durante os “estágios”.

A presença do ensino de idioma francês ao longo dos dois últimos anos, também é um fator que nos chama atenção. Além da grande influência que o país europeu desempenhava no Brasil, desde o início do século XIX, a fluência em seu idioma era visto como um meio de distinção e civilidade entre as normalistas. No registro de Paolo Nosella e Ester Buffa, percebemos a ênfase dada ao estudo da língua francesa nas escolas normais, chegando a ser vista pelas alunas, como a “disciplina mais importante” presente no currículo do curso (NOSELLA; BUFFA, 2002, p. 12). Para além disso, a tradição francesa era muito forte em todo o Colégio Providência, sendo que foi dirigido por Irmãs Superiores francesas até ano de 1927 e até os documentos mais burocráticos da instituição eram descrito no idioma francês. Por comparação, até mesmo a Escola Normal da Capital, modelo para os demais cursos normais do estado, oferecia a disciplina apenas no seu 2º ano.

No período que tomamos como recorte para nossa pesquisa, percebemos um grande crescimento no número de alunas na ENCP (crescimento que também é percebido na escola primária do colégio). Ao analisarmos o número de alunas que

³⁷ *Livro de Matrículas de 1919-1933*. Caixa 077. Mariana, MCP.

³⁸ *Livro de Matrículas da Escola Singular Sexo Masculino 1919-1928*. Mariana, MCP.

ingressaram no primeiro ano do curso normal, entre 1920 e 1930³⁹, vemos que o número passou de 18 alunas matriculadas, em 1920, para até 40, em 1926 e 38, em 1928. Ao avaliarmos as normalistas que se formaram pela instituição entre os anos 1905 e 1922⁴⁰, vemos que esse número também é crescente, passando de 14 diplomadas em 1905, para 24, em 1910, chegando a 28, em 1916 e 25, em 1920.

Com o aumento constante do número de alunas que ingressavam na Escola Primária e Escola Normal do Colégio Providência, nesse momento, as Filhas de Caridade percebem a necessidade de aumento do espaço físico para a instituição. Assim, em 1929 tem início as obras que se consolidariam no novo e imponente prédio do Colégio Providência.

FIGURA 06:

Protótipo da fachada do novo prédio do Colégio Providência, 1929.



Fonte: Jornal O Cruzeiro, de 30 de novembro de 1929.

³⁹ Livro de Matrículas de 1919-1933. Caixa 077. Mariana, MCP.

⁴⁰ Livro de Registro das Diplomadas do curso Normal – 1904-1922. Mariana, AMCP.

O Livro de Ouro do Colégio Providência, criado em 1930, registra algumas informações a respeito da construção do novo prédio, além de agradecimentos aos benfeitores que contribuíram financeiramente e/ou através de seus trabalhos e esforços, como o então Arcebispo Helvecio Gomes de Oliveira e o Presidente do estado de Minas Gerais, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, que contribuíram financeiramente para a obra. Dentre muitos outros nomes e agradecimentos que o livro apresenta, uma de suas primeiras páginas é inteiramente dedicada para agradecimentos ao Padre Lazarista Pedro Sarneel, Superior do Seminário Arquiepiscopal de Mariana e que realizou o projeto arquitetônico para a construção do prédio. Vemos que, a exemplo da atuação de Dom Viçoso, na década de 1840, nesses anos foram constantes as arrecadações que o bispado e a congregação angariaram para a realização da obra, que se concluiu ao final de 1930 e teve o início de suas atividades no ano seguinte.

FIGURA 07:

Construção do novo prédio do Colégio Providência, 1929.



Fonte: Álbuns de Fotografias do Acervo do Museu Casa da Providência.

FIGURA 08:

Colégio Providência, em 1930.



Fonte: Livro de Ouro do Colégio Providência.

Neste subcapítulo pudemos ver que a ENCP se inseriu ao projeto de expansão da Escola Normal no Brasil e, por ser equiparada às demais escolas normais do estado, seguiu normas e condutas esperadas de uma instituição nesses moldes. Com a criação da Escola Normal da Capital, em 1906, passou a seguir boa parte do modelo apresentado por esta, como tempo de duração do curso e muitas das disciplinas que oferecia. Apesar dessa normatização esperada, a ENCP apresentava características próprias de uma instituição confessional e, em particular, da pedagogia vicentina que era apresentada em sua escola primária, desde meados do século XIX.

3.3. Formação Católica de Professoras: a Pedagogia Vicentina Aplicada na Escola Normal do Colégio Providência

Para bem se desincumbir do dever de professora, três coisas são necessárias: a primeira é a estima por esta função; a segunda é a afeição pelas crianças; e a terceira uma grande paciência. Esta afeição é necessária a uma professora para amar seus alunos e ser amada, para instruí-los com prazer, doçura e proveito e enfim para viver e trabalhar juntas, como boas filhas e verdadeiras mães espirituais que trabalham sem cessar para a instrução de seus caros alunos [...] Sem esse afeto e este amor terno e cordial não é possível suportar o peso, o cuidado e assiduidade inseparáveis da função de professora.

Monsieur Bonnet, Superior Geral da Companhia, 1727.

Vimos que a pedagogia vicentina aplicada no Colégio Providência, ao longo do século XIX, tinha como intuito a reprodução de um ideal católico que, através da educação, pudesse ter um grande alcance na sociedade. Essa mentalidade é preservada e aplicada à ENCP, nas primeiras décadas do século XX, mantendo as características que foram empregadas nos anos anteriores e sendo moldada ao longo de todo percurso trilhado pelas Filhas de Caridade, em Mariana. A continuidade desse projeto no curso normal, nos mostra que a congregação conseguiu compor e estabelecer certa identidade, a partir de elementos próprios de sua cultura organizacional e de características que foram desenvolvendo na cidade em que se estabeleceram. Captar e compreender as representações e influências que movem as ações de um sujeito ou de um grupo, dentro de uma instituição é, antes de mais nada, buscar compreender a mentalidade que o guia nessas ações.

Como aponta Eliane Marta Lopes ao nos remeter à História das Mentalidades, a construção de um saber histórico nesse sentido abarca inúmeras concepções e visões de mundo, sentimentos, vivências, os locais onde se dão essas vivências, o aprendizado, aquilo que foi expresso e aquilo que silenciou, que não foi (ou não pôde ser (?)) expresso. É o subjetivo. Aquilo que se constrói na memória coletiva pelas muitas ações e mudanças ou mesmo aquilo que se apresenta pela simples “casuística do egoísmo”.

Mas, ao perseguir uma determinada mentalidade – uma determinada ideia – como saber quando, num preciso momento histórico, uma ideia se inicia? Como reconhecemos qual(is) sujeito(s) apresentou(aram) as primeiras informações dessa ideia? E quais as circunstâncias ou (outras) ideias que influenciaram esse(s) sujeito(s) pensante(s)? A construção dessa mentalidade se inicia e molda-se através de muitas influências e atitudes

e nada disso, salvo em situações conjeturais, muda de um dia para o outro. Assim, as mentalidades são aquilo que mais lentamente muda em qualquer sociedade. Trabalhar nessa perspectiva, é trabalhar na longa duração, buscando heranças, como por exemplo: de onde, de quem, de quando vem esse gesto ou essa expressão ou essa atitude? (LOPES, 2003, pp. 46-47).

Assim, para compreendermos a pedagogia vicentina que as irmãs empregaram na ENCP, precisamos reconhecer a maneira pela qual esse modelo de instrução se criou e foi se desenvolvendo entre as Filhas de Caridade.

Como advertiu Vicente de Paulo a seus congregados, ainda no século XVII, no início da difusão da congregação: “... irmãos, não devem ensinar ou catequizar na igreja; não, não é conveniente”. Para o fundador das congregações da Missão e das Filhas de Caridade, era fora das igrejas que se deviam levar os ideais do catolicismo. Nas comunidades, nos hospitais, prisões, em outros locais de encontro... nas escolas; sem a necessidade de um clérigo, mas a partir da caridade de um cristão leigo, de um orador, de um médico... de um professor, uma professora. “Catequizar, ensinar. Duas palavras que por muito tempo não se separarão” (LOPES, 2003, p. 196).

O modelo de educação, já idealizado pelo fundador da congregação, ainda no século XVII, passa por transformações essenciais ao se consolidar no século XIX e é sob essas mudanças que podemos compreender a iniciativa que impulsionou a vinda das irmãs vicentinas ao Brasil, em meados deste século e que também se fizeram presentes nos primeiros anos do século XX. Como vimos, desde sua fundação a congregação tinha por base seguir os ideais ultramontanos da Igreja. Isso somado à experiência educacional que haviam adquirido em suas atuações na Europa, se fez essencial para a inserção da congregação ao projeto de romanização da Igreja em Minas Gerais, visto que a chegada do carisma educacional das Filhas de Caridade, tinha como principal

estratégia a reforma de seu clero e a reação ao ideal de modernidade liberal e laica, que se propagava cada vez mais em todo o país.

O projeto educacional de criação do Colégio Providência contou com essa mentalidade da pedagogia vicentina, trazida pelas Filhas de Caridade com o propósito de ser parte essencial de uma reforma verdadeiramente eficaz na sociedade marianense. Essa reforma aos moldes romanizador, só seria possível de se realizar mediante a atuação de religiosos que haviam se formado sobre essa mentalidade e que almejavam essa finalidade específica. O emprego da pedagogia vicentina, em Mariana, tinha como objetivo fortalecer o ideário ultramontano e utilizar-se da formação das alunas como instrumento de expansão de um novo discurso do catolicismo, a partir de um modelo de instrução em que eram preparadas para a vivência e atuação em sociedade e não apenas para a prática na vida religiosa.

Ao final do século XIX, a disputa entre liberais e ultramontanos se intensifica e, no período em que é criada a ENCP, esses grupos dão início a uma disputa pela formação das novas gerações de professores. Em Minas Gerais, os cursos normais passam a ter presença quase obrigatória nos colégios católicos que já atuavam no ensino primário, sobretudo os que eram dirigidos por ordens ou congregações religiosas femininas. Em pesquisa realizada por Eliane Marta Lopes e Marly Bicalho, vemos que cerca de 82% dos colégios religiosos femininos ou mistos, que eram dirigidos por congregações femininas no início do século XX, passaram a oferecer o curso de formação de professoras já nos primeiros anos deste século, quadro no qual podemos incluir a ENCP (LOPES; BICALHO, 1993, p. 54).

Essa disputa pela formação docente, já era percebida ao longo do século XIX, posto que não havia uma exigência de formação do professor e as alunas formadas pelos cursos primários de colégios católicos já eram, muitas das vezes, consideradas aptas a lecionar nas escolas primárias. Com a instauração da República, a quebra de laços entre Igreja e Estado é oficializada pela Constituição de 1891, gerando tensões e trazendo grandes repercussões para ambos os lados. No entanto, essas tensões trouxeram algumas conveniências à Igreja, pois “embora o Vaticano oficialmente considerasse a separação legal entre Igreja e Estado como sendo uma heresia da modernidade, no Brasil esse desmembramento legal libertou a Igreja de uma relação de subserviência ao Estado” (MAINWARING, 1989, p. 42). Sem essa dependência do Estado, a Igreja pôde realizar

reformas internas, que eram vistas como necessárias desde meados do século XIX e que acabaram por se consolidar nas duas primeiras décadas do século XX, a começar por um novo fluxo de clero estrangeiro que chegava ao Brasil e a atuação mais frequente destes no campo educacional (idem, pp. 42 -43).

As próprias Filhas de Caridade têm suas atividades ampliadas nesse período. Ainda na década final do século XIX, outras duas instituições foram criadas pela congregação, em Minas Gerais, nas cidades de Barbacena (1895) e São João del Rei (1898) e, até a década de 1930, outras quatro são criadas neste estado. Desde o século XIX a Companhia já vinha se consolidando em outras localidades e em 1949, ao completar 100 anos da chegada das primeiras irmãs vicentinas ao Brasil, já contavam com o total de 117 associações em todo o país⁴¹, nas quais se dedicavam á atividades para além da educação, como as ligadas a hospitais, asilos e outras instituições. Essa ampliação da atuação das Filhas de Caridade nos mostra que não só a pedagogia vicentina foi incorporada e passou a ser vista como importante instrumento de difusão dos ideais ultramontanos, mas também toda a mentalidade que estava presente na congregação desde sua fundação, em 1633. Isso nos faz perceber que o projeto de emancipação de um pensamento ultramontano, idealizado por Dom Viçoso e difundido pela pedagogia vicentina das Filhas de Caridade, conseguiu se consolidar e se expandir em Minas Gerais e em muitas outras localidades do país.

A criação e administração de “casas assistenciais” dava às Filhas de Caridade a oportunidade de atuarem em muitas atividades caritativas, realizando o atendimento às camadas mais necessitadas da sociedade em hospitais, hospícios, casa de órfãos. No entanto, estavam sempre ligadas às instituições escolares femininas, onde podiam atuar, simultaneamente, no assistencialismo, na educação e na caridade. Dessa forma, a preocupação primeira das irmãs vicentina no Brasil, era a de se consolidarem na educação da mulher, visto que as instituições que administravam (em especial os internatos) tinham a intenção de instruir as alunas para além das disciplinas escolares, mas formá-las para assumirem o papel então delegado à mulher, de ser mãe, esposa, dona-de-casa e, posteriormente, professora (ARRUDA, 2009, pp. 10-12).

⁴¹ *São Vicente: Homenagem – Cem Anos de Heroísmo*. Casa da Providência, Mariana, 1949. Acervo do MCP.

Apesar de a Congregação das Filhas de Caridade ter sido criada na primeira metade do século XVII (1633) a preocupação com a atuação docente de seus membros, só é percebida no século XIX, quando as irmãs passam a se dedicar de forma sistemática à educação de meninas carentes – o que já era realizado por outras ordens e congregações. Até o início do século XIX, as Filhas de Caridade haviam atuado apenas na França e em outros países vizinhos, sempre no âmbito do amparo aos mais pobres e doentes. É a partir da década de 1830 que assumem definitivamente o papel de educadoras e suas missionárias partem com esse intuito para a África, Ásia e América (LAGE, 2011, p. 62). A congregação passa a ter uma atuação nos quatro cantos do mundo e reconhecem a necessidade da criação de um método para que suas ações fossem uniformizadas em todos esses lugares. É assim que, em 1866, é apresentado o *Manual Para uso das Filhas de Caridade em suas Escolas e Demais Obras*⁴², a qual

foi encomendada pelo Superior Geral e passou por todos os procedimentos de consulta e discussão para a sua elaboração. A partir de 1866, seguia impresso em 310 páginas para todas as Casas vicentinas⁴³. Na primeira parte da obra, descreve-se a metodologia empregada nas escolas vicentinas femininas. A segunda parte é uma descrição ‘das obras externas, dos patronos, dos orfanatos de meninas e meninos, e os meios particulares para obter dos alunos a ordem e o trabalho’. (LAGE, 2011, p. 192).

A intenção de elaborar um trabalho como esse, era claro: normatizar a atuação das Filhas de Caridade onde quer que a congregação se estabelecesse. Embora a criação desse manual tenha sido pensada pelo Superior Geral da Congregação da Missão, Monsieur Etienne, sua elaboração foi realizada em conjunto com muitos outros membros da congregação, convocando “uma comissão coordenada pela ecônoma da Companhia e composta das irmãs mais experientes e que melhor dominavam o assunto” e que, após seu término, “foi submetido em todos os detalhes ao exame da Comunidade, que o fez com a mais escrupulosa atenção, antes de aprovar sua redação e impressão” (LOPES, 2003, p. 53). E é nesse manual que a Congregação incorpora a missão de educar às demais tarefas desempenhadas pelas Filhas de Caridade.

⁴² Em francês, a obra é denominada *Manuel a l'usage des filles de la charité employées aux écoles, ouvrages, etc.*

⁴³ Há alguns exemplares desse manual no MCP e um deles é datado de 1866. Há também, alguns exemplares traduzidos para o português.

Esse manual é dividido em três partes e passa a servir como “um grande consolidado pedagógico dessa Companhia[...] no qual a Terceira Parte é expressamente dirigida à formação das professoras” (*ibidem*). Em seu prefácio, o Padre Etienne antecipa que “as duas primeiras partes são como o *corpo* da obra; a terceira é sua *alma*. É nela, caras filhas, que extrairão a seiva que fecundará vosso ensino e assegurará os frutos dos cuidados dispensados à juventude”⁴⁴, evidenciando a clara ênfase que a Companhia passa a conferir à atuação da professora. É nessa terceira parte do manual, portanto, que se apresentam as virtudes e qualidades esperadas pela professora, bem como os valores e exemplos que essas deveriam exemplificar a suas alunas.

As irmãs vicentinas que atuavam como professoras, são constantemente apresentadas pelo manual como “mães espirituais” das alunas que educariam, tendo que dedicar toda sua “santa vocação” à instrução dessas “filhas”. Na terceira parte (“a alma”) do manual, são apresentadas as Virtudes e Qualidades necessárias para uma professora e sobre as quais essas “mães espirituais” educariam as meninas. São doze as virtudes esperadas dessas professoras: devoção, humildade, doçura, constância, paciência, sabedoria, gravidade, silêncio, prudência e descrição, zelo, generosidade e bom exemplo; e duas as qualidades: vigilância e firmeza (LOPES, 2003, p. 53).

Havemos de lembrar, que esse manual é escrito 17 anos após a chegada das Filhas de Caridade a Mariana, num momento em que já haviam se estabelecido na cidade, adquirido o prestígio de seus cidadãos e tendo sua escola primária funcionando há 16 anos, num período em que a instrução feminina ainda não gozava de muitos reconhecimentos e incentivos no Brasil. Portanto, muitas das adaptações ao local de atuação, como o manual recomendaria posteriormente, já haviam sido adequadas às necessidades e diferenças encontradas por essas irmãs.

Reconhecendo assim, as especificidades e os propósitos da pedagogia utilizada pelas Filhas de Caridade em Mariana, num momento em que as características esperadas para uma instrução feminina, exigiam que a professora “ensinasse a bordar, a dirigir uma casa, a manter as coisas (todas) nos seus devidos lugares” através de “uma moral familiar na qual o ensinamento religioso ocupa um lugar fundamental”, predominando “a formação do caráter, do coração, da consciência, em detrimento da

⁴⁴ Manuel a l’usage des filles de la charité employées aux écoles, ouvroirs, etc. *Apud*. LOPES, 2003, p. 90.

formação intelectual” (*idem.*, pp. 54-55). Ao longo do século XIX, portanto, utilizando-se das Qualidades e Virtudes apresentadas pelo manual da congregação, essas religiosas “mães espirituais” educaram as meninas para serem... mães-religiosas; com a implantação da Escola Normal e sua qualidade de formação, essas religiosas “mães espirituais” professoras, passaram a ensinar outras meninas a serem... professoras-mães-religiosas. Tão simples e tão complexo quanto isso.

Dentre as características apresentadas pelo manual e que deveriam ser encontradas entre as Filhas de Caridade que desempenhariam a tarefa de educar, além das doze virtudes exigidas (essas inerentes ao espírito), chama-nos atenção, as duas qualidades que precisavam ser aprendidas e aperfeiçoadas por essas professoras: vigilância e firmeza(!):

Da Vigilância

A vigilância é a constante atenção da professora ao que fazem suas alunas. Esta qualidade produz os mais felizes efeitos, não só porque ela reprime a desordem logo que ela aparece, mas também porque a reprime.

Da Firmeza

A firmeza é, no fundo, a força e a constância empregadas para se opor ao mal, prevenir e reprimir a desordem. Essa qualidade é indispensável em uma professora porque suas crianças, sendo naturalmente inclinadas ao mal, é preciso inspirar-lhes um medo respeitável... Entretanto, que não se faça uma ideia falsa da firmeza. Ela não é nem a dureza, nem a inflexibilidade, mas uma força da alma empregada pela razão para manter as crianças no bem⁴⁵.

A rotina e a implantação de normas rígidas eram características muito presentes entre as congregações ultramontanas. No regulamento idealizado por Dom Viçoso para os alunos do Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, em 1845, podemos notar a sequência de um cronograma diário que acompanhava os seminaristas desde a hora determinada para que acordassem, até o momento em que poderiam se recolher e apagar as luzes, sem permitir que nenhum desvio fosse feito a essas

⁴⁵ Manuel a l’usage des filles de la charité employées aux écoles, ouvriers, etc. *Apud.* LOPES, Eliane Marta T. **Da Sagrada Missão Pedagógica**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003, pp. 92-93.

pontuações.⁴⁶ Essa normatização também estava presente no Colégio Providência desde sua criação e, posteriormente, esse modelo de conduta também era cobrado das internas que se dedicavam ao curso normal.

O rigor aplicado à instrução dessas jovens normalistas, estava ligado ao ideal de educação que visava torná-las um “modelo de mulher ideal” (sobretudo nos colégios dirigidos por ordens ou congregações católicas femininas), incluindo aí um grande conjunto de normas de convivência social, etiqueta e preceitos morais, que visava orientá-las segundo os padrões de conduta e estética tradicionais de sociabilidade, existentes nesse período. A partir disso, notamos a presença de uma grande preocupação em se vigiar/observar constantemente as ações dessas alunas, com o intuito de se manter sempre um poder disciplinar e controlador sobre elas, submetendo-as a uma rigorosa e cotidiana disciplina de comportamento (ARRUDA, 2009, p. 9-12).

Na ENCP, a disciplina pretendida para as alunas e a constante rotina de vigilância das professoras e irmãs, se mostram, também, como pontos de constante preocupação na organização do curso e formação dessas normalistas. Essas especificidades nos são apresentadas, como por exemplo, em seu documento de equiparação, onde essas características já se veem presentes quando Dom Silvério atenta e adverte que, “como objecto de material solitudine as educandas estarão constantemente sob a vigilância das Mestras, que presidem ás aulas e aos trabalhos manuaes, ao dormitório, às refeições e as recreações das mesmas”,⁴⁷ estando as alunas, em todos os locais da Escola, sempre sobre a vigilância esperada de suas superiores.

Também podemos notar a presença dessa Vigilância e Firmeza, a partir das normas de conduta descritas no *Regulamento do Collegio*⁴⁸, onde se apresentam

⁴⁶ Cf. OLIVEIRA, Gustavo de Souza. **Entre o Rígido e o Flexível: D. Antônio Ferreira Viçoso e a Reforma do Clero Mineiro (1844-1875)**. Dissertação (Mestrado em História), Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010.

⁴⁷ *Equiparação do Colégio Providência às escolas Normais, 1902*; Cadernos Episcopais, arquivo 03, gaveta 01. AEAM. (Verificar ANEXO 01).

⁴⁸ Trata-se de uma pequena encadernação, manuscrita, contendo a rotina esperada pelas alunas e professoras, além de todas as normas e regulamentos que se exigia no cotidiano da instituição. Embora não contenha data em que foi realizada, a encadernação encontra-se anexada aos demais documentos compilados, relativos ao momento de inauguração do novo prédio da instituição, em 1931, junto ao Livro de Ouro do Colégio Providência (criado em 1930), fotografias referentes à construção do prédio e demais documentos.

aspectos da disciplina e rotina que se pretendiam ver seguidas pelas alunas e professoras da instituição. Sua folha de rosto já advertia e apresentava sua utilidade: “Regulamento do Collegio: para ser lido frequentemente e observado sempre”, o que nos faz imaginar que eram entregues a cada normalista ou que um exemplar se encontrava sempre à disposição para consulta, até que conseguissem se familiarizar com as normas e se adequar à rotina proposta pela instituição.

O documento nos mostra a presença diária de aulas de catecismo às alunas e a realização semanal de catecismos, dirigidos por um padre e sempre iniciados às 10h15min, antecedendo a refeição. Exigia-se que, mesmo durante as aulas ministradas pelos padres, os “catechismos devem ser zelosamente cuidados pelas Irmãs. Deve haver um livro de chamada e de notas. Deve também ser feita a chamada para verificar a assiduidade das alumnas, sobretudo das externas”.

De acordo com esse documento, a vigilância praticada pelas “Irmãs de Guarda” (madre superiora e demais irmãs) sobre as alunas, seria como o “olho de Deus”, presente em todos os momentos e atividades praticadas pelas alunas. Essa vigilância iniciava-se no momento em que as alunas se levantavam, às 5h25min, até o momento em que precisavam se recolher em seus dormitórios, sendo que “as Irmãs de Guarda de levantar e deitar devem velar com rigor para que as meninas se vistam e se dispam com modéstia”. Esse cuidado ainda estendia-se à noite, quando uma das irmãs era “encarregada da ronda dos dormitórios” e responsável por tudo o que neles acontecesse.

Em todos os momentos de troca de tarefas, as alunas eram acompanhadas por uma irmã e exigia-se sempre a “organização e perfeita ordem”. O livro indica ainda, toda a rotina que era esperada na instituição, o comportamento e a constante vigilância das irmãs, mesmo quando as alunas estivessem acompanhadas das professoras, durante as aulas, recreios, passeios e até em momentos como o uso do banheiro. Para que conseguissem manter essa vigilância e não houvesse a dispersão das alunas em alguns momentos, permitia-se à irmã “encarregar algumas meninas de confiança para vigiar nas portas”. Os momentos de recreios eram os que exigiam maior atenção das Irmãs de Guarda, não podendo permitir “as meninas se agruparem na galeria” e nem se afastarem, “se isolarem em grupos e andarem em duas”, para isso “ella mesma ficará em baixo, para poder se ocupar exclusivamente da guarda e em cima ficará uma menina para vigiar as que sobem nos W.C.”.

O modelo de internato também era mantido rigorosamente. Durante os momentos de passeios das alunas, aos domingos, as irmãs não deveriam consentir “que pessoas externas as acompanhassem”. Aos domingos também, as alunas deveriam escrever as cartas semanais que dirigiam aos pais, sendo uma Irmã de Aula, responsável pelo “correctismo das mesmas”, devendo, portanto, “lêr as cartas de suas alumnas, que serão devolvidas às signatarias as cartas mal escriptas”, não se permitindo “escrever cartas a amigas”. Também era proibida a entrada de pessoas estranhas e quando uma das alunas recebia visitas, essas não poderiam entrar nas dependências da instituição, sendo recebidas em um “parlatório”, onde eram permitidos de 15 a 20 minutos de conversa⁴⁹.

As Virtudes, reconhecidas e exploradas ao longo da formação das professoras e que haveriam de ser colocadas em prática durante suas atividades, também eram encontradas na formação oferecida ENCP. No MCP encontramos algumas Cadernetas Escolares⁵⁰ das alunas do curso normal, que contêm, em suas páginas finais, um campo destinado às observações da professora de metodologia, onde essa deveria comentar sobre as aptidões adquiridas pela normalista e algumas das características que a aluna possui e apresentou ao longo do curso e de sua prática profissional.

Em duas das cadernetas encontradas no MCP, a Professora de Metodologia, Irmã Luiza, descreve as características das alunas Maria José Bastos Gomes (matriculada em 1927 e formada em 1930) e Maria da Conceição Bastos (matriculada em 1928 e formada em 1931). Como seus comentários se apresentam um tanto quanto padronizados, apresentaremos aqui o comentário que a professora faz sobre a normalista Maria José Bastos Gomes, afirmando que esta

tem vocação e muita aptidão para o magisterio e possui espirito de iniciativa e organização. É de excelente trato pessoal e obteve grande

⁴⁹ *Regulamento do Collegio*. Caixa 072. Mariana, MCP.

⁵⁰ Esses documentos eram padronizados, impressos e, em sua introdução, apresentava algumas leis em vigor e a utilidade desse documento. Neles eram encontrados os campos para preenchimento dos dados pessoais, as notas de exames, número de faltas, médias anuais, entre outras informações referentes à formação das alunas. Era entregue às normalistas ao final do curso, servindo como um histórico escolar, para que apresentassem como comprovante, caso necessitassem se transferir de escola ou quando se candidatassem a um cargo de magistério.

aproveitamento pela aplicação, inteligência, assiduidade e ótimo comportamento. É carinhosa para com as crianças”⁵¹.

Ao descrever as características que as alunas desenvolveram ao longo do curso, a irmã, professora da ENCP, nos aponta para o reconhecimento de algumas das doze virtudes esperadas pelo manual da congregação, como sabedoria, zelo e generosidade. No entanto, a vocação para o magistério, cultivada e apresentada pela aluna normalista, é o primeiro ponto que a professora descreve como uma de suas características, pois a Vocação também é um ponto muito explorado pelas Filhas de Caridade, sendo vista como essencial para a realização de sua “maternidade espiritual”. Para além dessas representações, o reconhecimento como ato vocacional para seu trabalho, trouxe a essas normalistas o ideal de um meio de catequização e difusão da fé católica, onde, “de modo geral, as representações dessas professoras estiveram relacionadas à ideia de *missão*, procurando equiparar o docente ao sacerdócio, à vocação. A ideia de uma profissão caracterizada pela nobreza e sacrifício” (ARRUDA, 2011, 121).

Como vimos anteriormente, a implantação da pedagogia vicentina, em Mariana, foi um dos pontos principais para a reforma do clero e vista como ponto forte da Igreja no embate travado com os liberais, desde o século XIX. Com a consolidação de seus ideais no Brasil e a presença quase absoluta das mulheres na atuação docente das escolas primárias, a pedagogia vicentina passou a se consolidar em outros meios dentro do campo educacional, vendo na instrução dessas professoras, outro grande meio para a divulgação de sua mentalidade de ensino e catequização.

Essa formação docente (e profissional), também era um meio pelo qual a Igreja poderia manter suas representações e dogmas frente a um modelo de modernização que foi trazido e pretendido para um Estado Republicano, baseado nos ideais positivistas e liberais do período. Para além disso, esse modelo de modernização deu início a um período de urbanização e industrialização do país, onde a mulher passa a desempenhar novas funções e ter outras posturas diante do mundo e “a instituição eclesiástica, por sua vez, mantém-se via de regra como um baluarte, onde se refugiam as forças sociais conservadoras, temerosas de funestas consequências dessa alteração dos costumes tradicionais” (AZZI, 1993, p. 101).

⁵¹ *Caderneta Escola N° 24*. Sem caixa. Mariana, MCP.

O modelo de pedagogia adotado pelas irmãs vicentinas passou por inúmeras mudanças desde a criação da Companhia das Filhas de Caridade, no século XVII, e chegou ao Brasil sob um grande entusiasmo que se formou diante do papel educacional assumido pela congregação no século XIX. As características adotadas nesse momento foram mantidas e passaram a ser praticadas no curso normal, criado pela Companhia no início do século XX. É a partir dessa mentalidade, pensada e adaptada ao longo de um grande período, que a ENCP realizou a formação de suas alunas nos primeiros anos de sua criação. Com a formação docente baseada nesses ideais, “pode-se dizer que há um ethos religioso fundante na formação dessas primeiras professoras, mesmo se é na escola pública que irão exercer seu ofício de ensinar” (LOPES; GALVÃO, 2005, p. 73). E com isso, mais uma vez a pedagogia vicentina e o carisma das Filhas de Caridade, com suas características baseadas no ideal ultramontano, se colocaram na disputa frente os ideais difundidos pelos liberais.

3.4. Os Sujeitos Pertencentes à Escola Normal do Colégio Providência: Professoras, Irmãs, Alunas

Apresentar a história de uma instituição escolar é, sobretudo, identificar e reconhecer quem eram os sujeitos que a compunham e as ações que promoviam no interior da instituição. Com isso, um dos primeiros aspectos que nos chamou atenção para a pesquisa, foi compreender quais os grupos que faziam parte do universo escolar da ENCP, como era a direção das irmãs vicentinas, quem eram as alunas que procuravam formação docente nessa instituição e quais as intenções em serem formadas num curso normal que já dispunha de certo reconhecimento e prestígio. Reconhecer os sujeitos que constituíam a instituição, é essencial para que possamos compreender, a partir de uma percepção histórica, a essência de suas ações, visto que

as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas, da vida escolar, não

reduzindo o pensamento e acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão, ou de eficaz stricto sensu.(Nóvoa, 1999, p. 16)

Ao longo das investigações e com a documentação que dispúnhamos, pudemos encontrar algumas dessas características. Outras, no entanto, permaneceram sem a devida elucidação. Quando Eliane Marta Lopes se propôs à pesquisa sobre a mesma instituição, nos anos finais da década de 1980, já nos alertava das dificuldades de pesquisa, frente à escassez de fontes preservadas no interior da instituição. Pudemos perceber que essa escassez é ainda maior em relação aos documentos referentes à atuação de sua Escola Normal, na Primeira República, considerando a iniciativa da instituição em assegurar a importância da chegada de suas pioneiras e de seus primeiros anos de atuação, ao longo da segunda metade do século XIX.

Frente a essa carência de fontes, a autora nos aponta uma alternativa de metodologia, na qual podemos encontrar informações através de fontes secundárias encontradas, como livros e periódicos que faziam parte da leitura presente no cotidiano de suas alunas, pois quando se conhece “o que é proibido sabe-se o que é praticado; conhecendo-se o que é permitido capta-se o que é aprovado e tomado como padrão de conduta exemplar (leia-se educativo)” (LOPES, 1987, p. 29). E nesse sentido, o MCP nos ofereceu um grande número de documentos, em que apresenta algumas das particularidades dos sujeitos da instituição, nesse período.

Partindo da concepção de utilizar como fonte documental as possíveis leituras realizadas no interior da instituição, notamos a presença de alguns exemplares do jornal *Lar Catholico*⁵², o qual podemos considerar como uma dessas possíveis leituras realizadas pelas alunas e professoras da ENCP. Apesar de editado e impresso por uma gráfica católica, em seus números o jornal abordava assuntos como política, saúde, gênero, família, sexualidade, dentre outros, trazendo ao leitor uma realidade fora dos moldes do que era difundido pela Igreja Católica desse período, apresentando informações relativas a Minas Gerais, ao Brasil e também a notícias de cunho internacional. O periódico apresentava um número de impressão considerável e o fato

⁵² Esse jornal era produzido em Juiz de Fora e circulou como um boletim informativo semanário (lançado aos domingos) a partir de 1919. Em suas páginas, trazia, além de notícias relacionadas à Igreja Católica (Evangelho, dias santos da presente semana e comemorações eclesiais), assuntos como política, saúde, gênero, família, sexualidade, além de temas relacionados à outras religiões. Considerando o período pesquisado, o Museu Casa da Providência possui os exemplares referentes aos anos de 1920, 1921, 1923, 1924, 1927, 1928 e 1929.

de ser editado e distribuído por uma gráfica católica, garantia-lhe certa moralidade e era “aprovado” entre as Filhas de Caridade. Mas o que nos chama atenção, é a possibilidade de o periódico estar acessível às alunas normalistas, apresentando a possibilidade de difusão e inclusão de um panorama muito mais amplo do que os saberes que lhes era apresentado no curso normal, em especial às alunas internas.

Os documentos presentes no MCP também mostram que a cultura francesa era ainda muito presente na instituição no início do século XX, mesmo após a consolidação e atuação da congregação das Filhas de Caridade em diversas cidades do país. O MCP possui um acervo que abrange grande parte da biblioteca que o colégio manteve ao longo de toda sua história, contando com um número de aproximadamente 200 exemplares de livros (entre manuscritos e impressos), pertencentes às irmãs que dirigiam o colégio e também às alunas que lá estudaram. Dentre esses exemplares, um considerável número é escrito no idioma francês, como por exemplo, livros de orações, de músicas, cartas e diários escritos pelas irmãs e alunas, livros religiosos, de ciências, de histórias, entre outros. Há ainda, ao menos duas dezenas de dicionários francês-português, ou livros que ajudam na aprendizagem desses idiomas, como os intitulados “*Verbos Portuguezes*”, “*Gramatica Portugueza*” ou ainda “*Nouveau Dictionnaire Portatif des Langues Française et Portugais*” e “*P. Larousse – Dictionnaire Complete de la Langue Française*”.

Em carta da Irmã Dubost à superiora de Paris, ainda na década de 1850, a diretora do Colégio Providência informa “que os pais das suas alunas desejavam uma educação francesa, sem nenhuma diferenciação com relação às atividades desenvolvidas na instituição de Paris” (LAGE, 2011, p. 108). Muitas informações nos são essenciais nesse momento e, ao considerarmos a observação feita pela Irmã Dubost (ainda em meados do século XIX), a visão sobre a cultura francesa que ainda era disseminada no Brasil, no início do século XX e a presença da disciplina de Francês nos dois últimos anos do curso normal, podemos considerar que, certamente, o conhecimento desse idioma se fazia presente entre as alunas da ENCP, até por sabermos que o

conhecimento do Francês também partia da ideia de que as Irmãs pretendiam educar as órfãs [e as demais alunas] dentro dos princípios mais próximos da Congregação, ou ainda consideravam que esta era uma língua necessária para a própria comunicação institucional, uma vez que as vicentinas francesas continuaram a circular por Mariana;

ou, então, propunham um diferencial educativo a partir da aquisição do Francês.” (*idem*, p. 115).

Nas primeiras décadas do século XX, a instituição ainda era dirigida por uma Irmã Superiora francesa. Após a direção realizada pelas Irmãs Dubost e Laveissière (que vieram da França na primeira viagem, em 1849), o Colégio Providência passou a ser dirigido pela também francesa, Irmã Clotildes Boissy, que veio da França no ano de 1887 e assumiu a direção do colégio em 1902. Sua administração ainda se estendeu por longos 25 anos, quando foi substituída pela Irmã Constança Andrade (primeira irmã superiora brasileira) e veio falecer dois anos depois, em 25 de janeiro de 1929. É sob seu governo, portanto, que se caracteriza quase todo o período compreendido por nossa pesquisa.

FIGURA 09:

Irmã Clotildes Boissy, 3ª Irmã Superiora do Colégio Providência.



Fonte: Álbuns de Fotografias do Acervo do Museu Casa da Providência.

É importante percebermos que a presença dessa cultura francesa se encontrava para além do ensino desse idioma no curso normal. Até os documentos destinados à administração e organização internas, como os livros de despesas, contas e de compras realizadas pela instituição, eram elaborados e anotados em idioma francês. No MCP, por exemplo, encontramos uma encadernação denominada *Dépenses de la Communauté*

Pendant l'Année (Despesas da Comunidade Durante o Ano). O livro apresenta as despesas (débitos e haveres) do Colégio Providência, ao longo dos anos de 1910 a 1963, sendo que até 1933 o livro é todo redigido no idioma de seu título. A primeira anotação em português que o livro apresenta, é intitulada *Balancete do Colegio "Providencia" no ano de 1933, em Mariana*. Curiosamente, é neste ano que a Irmã Constança Andrade se licencia do cargo de Irmã Superiora e o colégio passa a ser dirigido pela Irmã Eugênia Duarte. No entanto, esses dados nos mostram que, mesmo depois que a instituição passa a ser governada por Irmãs Superiores brasileiras, o idioma francês continua a se constituir como o oficial para a comunicação burocrática do colégio.

Ainda na década de 1850, após alguns pais reclamarem a presença de aulas de música no colégio, a Irmã Superiora cede às pressões e toma a decisão de “comprar um piano e contratar um professor externo” (LAGE, 2011, p. 112) para essas aulas. Nos documentos em que encontramos e vemos a presença ou a expressão das professoras, reconhecemos que todas elas são Irmãs. Isso também inclui as secretárias da Escola Normal e as irmãs auxiliares, que se dispunham ao papel de vigiarem ou auxiliarem nas atividades relativas à manutenção da instituição.

A ENCP, seguindo os preceitos já praticados pelas Filhas de Caridade desde meados do século XIX, seguia com seu projeto de formação de mulheres, sob os preceitos irrestritos da religião católica e com o intuito de prepará-las para o exercício dos dois papéis sociais, vistos como suportes dessa sociedade: ser mãe (mulher) e professora. Nesse momento, também, os cursos normais voltavam-se, quase todos, à educação das mulheres, como a própria Escola Normal da Capital, criada em Belo Horizonte, em 1906, com seu curso destinado unicamente ao público feminino.

Dentre as encadernações que se encontram no MCP, referentes ao período pretendido ao nosso estudo, tivemos acesso a um caderno de matrícula da Escola Normal, que abarca os anos de 1919 a 1933. No momento da matrícula, alguns dados são apresentados e nos trazem informações muito importantes sobre as alunas que estudaram nesse período, como sua filiação (constando apenas o nome do pai), data de nascimento, naturalidade, escola que frequentou no ensino primário. A partir delas, podemos ver que as alunas que se matriculavam no 1º ano do curso normal, tinham idade entre 12 e 26 anos. Essas informações também trouxeram dados para que pudéssemos compreender um ponto que havíamos proposto investigar sobre a ENCP: a

abrangência e importância que o curso conseguiu conquistar no cenário mineiro desse período.

Catalogamos os nomes e os dados informados, referentes às alunas que se matricularam no 1º ano do curso normal, entre 1919 e 1930, considerando que poderíamos ter maior referência a partir das alunas que acabavam de iniciar o curso. A partir das informações sobre a naturalidade dessas alunas, pudemos compreender a dimensão que a ENCP assumiu em sua atuação nesses anos. Assim, dividimos essas informações em quatro classificações possíveis: 1- as naturais da cidade de Mariana; 2- as naturais de cidades da Região dos Inconfidentes⁵³ e Região Central do Estado (tendo em vista a proximidade em relação à Escola Normal); 3- as naturais de cidades de outras regiões de Minas Gerais; 4- as naturais de outros estados do Brasil. Com esses dados, conseguimos chegar às seguintes informações

TABELA 02:

Naturalidade das Alunas da Escola Normal do Colégio Providência.

Naturalidade	Mariana	Região dos Inconfidentes e Central ⁵⁴	Outras Regiões de Minas Gerais	Outros Estados	Total
Número de Matriculadas	59	81	105	10 ⁵⁵	256
Porcentagem (%)	23,1%	31,8%	41,2%	3,9%	100%

Fonte: *Livro de Matrículas de 1919-1933*. Caixa 077. Mariana, MCP.

Escritos⁵⁶ referentes ao tema que se propuseram a estudar uma Escola Normal (ou algumas dessas instituições), nos trazem a perspectiva de que os cursos normais oferecidos no Brasil, no início da República, eram “quase sempre, para o atendimento

⁵³ Ainda que não denominada oficialmente por órgãos como o IBGE, a denominada “Região dos Inconfidentes” abrange cidades das microrregiões de Ouro Preto e Conselheiro Lafaiete.

⁵⁴ Dentre as cidades representadas por alunas oriundas destas regiões, encontram-se presentes estudantes de Ouro Preto, Ponte Nova, Barra Longa, Queluz de Minas (atual cidade de Conselheiro Lafaiete), Vila Nova de Lima, Entre Rios, Belo Horizonte, Congonhas, Caeté, entre outras.

⁵⁵ Dentre essas 10 alunas matriculadas que não eram naturais de Minas Gerais, temos: 1 do estado da Bahia (cidade de Bomfim); 1 do estado do Maranhão (cidade de São Luis); 2 do estado de São Paulo (1 da cidade de Amparo e 1 da cidade de São Paulo) e 6 do estado do Rio de Janeiro (1 da cidade de Entre Rios, 1 de Juparanã, 1 de Santa Rosa e 3 da cidade do Rio de Janeiro).

⁵⁶ Dentre as quais podemos citar: ACHNITZ (2008); FERREIRA (2010); LAGE (2007); NOSELLA; BUFFA (2002); SCHAFFRATH (2008).

das elites [...] e os mais apreciados eram os de origem francesa” (LOPES; BICALHO, 1993, p. 52). Essa foi, então, uma das características que buscamos reconhecer nas alunas da ENCP. As informações e a documentação pesquisada não nos foram suficientes para permitir que pudéssemos reconhecer as características dessas alunas, tanto no âmbito social, quanto no âmbito financeiro ou cultural. Contudo, a presença de alunas órfãs e carentes subvencionadas pelo Estado (além da característica de caridade, sempre presente na Congregação Vicentina), nos mostra que a ENCP não se caracterizava estritamente ao atendimento das elites, mas abarcava classes sociais de menor expressão e mesmo alunas pobres, órfãs, que não tinham a possibilidade de arcar com esses estudos.

FIGURA 10:

Última turma de alunas do antigo prédio do Colégio Providência, 1929.



Fonte: Álbuns de Fotografias do Acervo do Museu Casa da Providência.

A busca dessas alunas por se formarem em um curso normal oferecido por uma instituição católica era, no entanto, visto como um sinal de prestígio, apesar da condição social da qual dispunham. Essa formação conferia-lhes ainda, outra qualidade: a presença do ensinamento da moral cristã. Essa formação era essencial para professoras que, posteriormente atuariam em uma sociedade profundamente católica, num momento em que a Igreja se via em intensa crise de representação, buscando reinserir-se nas instituições presentes na sociedade, dentre elas a escola (MAINWARING, 1989).

Assim vemos que a formação na Escola Normal segundo uma educação católica (sobretudo a aplicada pela pedagogia vicentina das Filhas de Caridade), era realizada a partir de uma formação rígida e intensiva dessas alunas, sempre vigiadas, sempre instruídas de acordo com um padrão esperado para sua constituição como professora. Esse modelo de instrução, no entanto, não se atentava apenas à formação educacional/pedagógica dessas normalistas, mas visava a formá-las como mulheres católicas, educadas para a atuação nas escolas primárias, onde levariam os ideais do catolicismo que esteve presente em sua formação como normalista. Assim, com a formação oferecida pelo curso normal, essas alunas se constituíam como difusoras dos ideais católicos e de civilidade que os ultramontanos idealizavam para a jovem República, ainda que posteriormente atuassem na escola mantida pelo estado.

CONCLUSÕES

A proposta inicial deste trabalho foi a de apresentar as características e o modelo de atuação da Escola Normal do Colégio Providência ao longo das três primeiras décadas do século XX. Pretendeu-se enfatizar a história que a instituição percorreu nesse período, reconhecendo o modelo pedagógico que a instituição adotou em seu curso normal. Também buscamos atentar para a inserção desse curso no projeto pretendido para a Escola Normal no Brasil, após a implantação do regime republicano.

Vimos que, como muitas instituições confessionais católicas que se constituíram entre a segunda metade do século XIX e início do século XX, o Colégio Providência buscou inserir-se no contexto das instituições que formavam os professores que atuavam nas escolas primárias de todo o país. A criação de uma Escola Normal no interior de sua instituição colocou-a nas disputas educacionais pela formação de professores que marcaram o período da Primeira República.

A ENCP foi criada no contexto histórico reconhecido como o período de apogeu do projeto pensado para a Escola Normal no Brasil, pois é nesse momento que as muitas instituições que ofereciam esse curso de formação (e as que foram criadas nesse momento a partir desse propósito), conseguem se consolidar de fato na sociedade brasileira. Vimos que, ao longo de todo século XIX, as escolas normais não conseguiram se estabelecer de forma mais convicta e consistente no campo educacional brasileiro, conseguindo encontrar nas aspirações do modelo de modernização, almejado para a República, um impulso para que pudessem se consolidar sob essa nova perspectiva.

No início do século XX, também é intensificado o embate presente pela disputa do campo educacional, no qual nos detivemos a compreender a protagonizada pelos grupos liberais e ultramontanos, com suas diferentes perspectivas sobre os caminhos que o país deveria trilhar com seu novo modelo político e a forma pela qual a Educação poderia se inserir e ser papel fundamental para essas perspectivas.

A partir da compreensão que conseguimos delinear sobre o período de atuação e com as características próprias, identificadas na instituição, vemos que a Escola Normal do Colégio Providência, a partir do modelo de pedagogia que apresentava em

seu curso, conseguiu inserir-se no projeto pensado para a Escola Normal no Brasil, bem como ter participação no embate entre ultramontanos e liberais, com a difusão dos ideais católicos que o grupo reconhecia como essencial para a civilidade e o projeto de modernização da nova República.

Em meio à disputa entre esses grupos, no campo da Educação, vemos que a atuação dos cursos normais possuía papel fundamental para a manutenção de suas representações político-sociais. Frente o modelo de modernização pretendido pelos liberais da Primeira República, a Igreja resistiu como um ponto de manutenção para os ideais conservadores na Educação e em outras esferas da sociedade. Na ENCP pudemos perceber a atuação das Filhas de Caridade nesse sentido, ao darem continuidade ao modelo pedagógico adotado pela instituição, visando à formação de professoras (que atuariam nas escolas públicas, inclusive) nos moldes pretendidos pelos ultramontanos desde o século XIX.

Os documentos referentes à instituição a que tivemos acesso, nos apresentou algumas das características dos sujeitos que compunham a instituição, nesse período. Com a intenção de difundir seus ideais nas muitas esferas da sociedade, a atuação das irmãs vicentinas foi intensa no interior dessa instituição. Com o modelo de pedagogia vicentina, trazido pelas primeiras Filhas de Caridade, no século XIX, e mantido pelas irmãs que atuavam no início do século XX. Reconhecendo algumas das características dessas alunas, também pudemos constatar que o modelo de formação das Escolas Normais, voltado às elites, não se aplicou inteiramente na ENCP, visto que continuaram com seu projeto de receber alunas órfãs e carentes em seu curso.

Outra importante referência à qual chegamos com a conclusão desse trabalho, e que podemos considerar como marca da configuração dos cursos normais de colégios religiosos, foi o papel desempenhado pela mulher como agente de difusão dos valores e ideais de uma instituição. Dessa forma, nos ativemos também às especificidades da questão identitária que caracterizava a participação da mulher na educação, desse período, conferindo um papel de divulgadora do projeto religioso que se deu no Brasil e, especificamente, em Minas Gerais.

A partir da influência que o curso normal possuía em seu entorno, pudemos compreender a importância que a Escola Normal desempenhou no papel de formação de professores na Região dos Inconfidentes. Quando da análise do número de alunas

naturais da cidade de Mariana (23,1%) e das naturais da Região dos Inconfidentes e Região Central (31,8%), compreendemos que mais da metade das alunas ingressantes no curso normal eram naturais da própria cidade ou de localidades próximas a ela (um total de 54,9%), o que nos mostra a importância desempenhada pelo colégio nessa região.

Os resultados aos quais chegamos nesse trabalho referentes à Escola Normal do Colégio Providência, contribuíram com as pesquisas referentes à história da educação. Como contribuição de um trabalho de dissertação, buscamos apresentar aqui, desdobramentos possíveis, informações e problemas sobre o tema, assim como a relação do objeto estudado com o campo de pesquisas e o contexto histórico aos quais se insere, deixando-o em aberto para possíveis considerações e futuras pesquisas nas lacunas que poderão ser observadas em suas muitas características.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHNITZ, Sonia Alves. **Violetas do Sion: Memórias de Normalistas**. Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2008.

ALMEIDA, Jane Soares de. A Escola Normal Paulista: Estudo dos Currículos (1846-1990) – Destaque Para a Prática de Ensino. **Boletim do Departamento de Didática**. Araraquara: UNESP, 1993.

_____. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): Revendo uma Trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 76, n. 184, set./dez. 1995, pp. 665 – 689.

ALVES, Gilberto Luiz. O Seminário de Olinda. In.: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 61 – 78.

ANUNCIACÃO, Ana Luzia da. **Pedagogia Liberal e Instrução Pública na Província de Minas Gerais: a Escola Normal de Ouro Preto (1835-1852)**. Dissertação (Mestrado em História), Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto, 2011.

ARAUJO, José Carlos Souza. A Legislação Escolar Mineira e a Ideia de Educação Nacional (1880-1930). **Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – HISTEDBR**, Campinas, SP, 1997.

_____. Os Grupos Escolares em Minas Gerais Como Expressão de uma Política Pública: uma Perspectiva Histórica. In.: VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, pp. 233 – 257.

ARAUJO, José Carlos S.; FREITAS, Anamaria Gonçalves B.; LOPES, Antonio de Pádua C. (Orgs.) **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

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 (Doutorado em Educação), Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

_____. Almas à Deus, Inteligências à Sociedade, Corações à Família: a Pedagogia Vicentina Praticada no Colégio Normal Nossa Senhora das Dores (São João Del-Rei, MG – 1898-1906). **V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais: (Re)Visitando as Minas e Desvelando os Gerais**. Montes Claros, 2009.

AZZI, Riolando. A Influência do Pensamento Liberal no Clero Brasileiro: 1789-1824. **Síntese**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, 1984, pp. 27 – 45.

_____. Família, Mulher e Sexualidade na Igreja do Brasil (1930-1964). In.: MARCÍLIO, Maria Luiza (Org.). **Família, Mulher, Sexualidade e Igreja na História do Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1993, pp. 101 – 134.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. História, Epistemologia Marxista e Pesquisa Educacional Brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 30, n. 107, maio/ago. 2009, pp. 489 – 511.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Vera Lúcia A. Subsídios Para a História da Formação Docente no Brasil. Minas Gerais (1892 a 1930). In.: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. **História da Educação em Perspectiva: Ensino, Pesquisa, Produção e Novas Investigações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.227 – 262.

BUFFA, Ester. A Questão das Fontes de Investigação em História da Educação. **Série Estudos**. Campo Grande: Editora da UCDB, nº 12, 2001, pp. 79 – 86.

BURTON, Richard. **Viagem do Rio de Janeiro a Morro Velho**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2001.

CAMPOS, Maria Christina S. S. Formação do Corpo Docente e Valores na Sociedade Brasileira: a Feminização da Profissão. In.: CAMPOS, Maria Christina S. S.; SILVA, Vera Lucia G. da. **Feminização do Magistério: Vestígios do Passado que Marcam o Presente**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2002, pp. 13 – 37.

CARVALHO, José Murilo de. **A Escola de Minas de Ouro Preto: o Peso da Glória**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

CARVALHO, Marta Maria C. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARVALHO, Rosana A; FARIA, Vinicius L. Grupo Escolar de Mariana: em Busca de Fontes Para a História da Educação. **VI Jornada do HISTEDBR: Reconstrução História das Instituições Escolares no Brasil**, Ponta Grossa, 2005.

CARVALHO, Rosana A.; MARQUES, Elisângela F.; FARIA, Vinicius L. Grupo Escolar de Mariana: Educação Pública em Mariana no Início do Século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 21, mar. 2006, pp. 2 – 14.

CARVALHO, Rosana; VIEIRA, Livia; MARCUSSO, Marcus. *Jornal O Germinal: um Olhar Sobre as Iniciativas de Promoção da Educação Pública e Primária em Mariana (1901-1930)*. **Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – HISTEDBR**, Campinas, SP, 2009.

CARVALHO, Rosana; BERNARDO, Fabiana. Quando as Forças Políticas se Fazem Presentes: Educação em Mariana (1891-1909). In.: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (Org.). **O Município e a Educação no Brasil: Minas Gerais na Primeira República**. Campinas, SP: Alínea, 2012, pp. 157 – 177.

CARVALHO, Rosana; BERNARDO, Fabiana. O Grupo Escolar de Mariana e a Difusão do Ideário Político-Social Republicano. In.: HAMDAN, Juliana; FONSECA, Marcus Vinicius; CARVALHO, Rosana (Orgs.). **Entre o Seminário e o Grupo Escolar: a História da Educação em Mariana-MG (XVIII-XX)**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013, pp. 113 – 126.

CARVALHO, Rosana A.; PEREIRA, Karla; SOUZA, Janaína; RODRIGUES, Wanessa. Para Além do Ensino Religioso: as Práticas Educativas Católicas na Escola. **VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil**, Cuiabá, 2013.

CARVALHO, Rosana A.; PEREIRA, Karla K. “Unidade não Significa Uniformidade. A Unidade Pressupõe Diversidade”. **XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH**, Natal, 2013.

CASTANHO, Sérgio. Institucionalização das Instituições Escolares: Final do Império e Primeira República no Brasil. In. NASCIMENTO, Maria Isabel [et al.], (Orgs.) **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, pp. 39 – 57.

COELHO, Tatiana C. **A Reforma Católica em Mariana e o Discurso Ultramontano de Dom Viçoso (1844 - 1875)**. Dissertação (Mestrado em História), Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

COSTA, Manuela Areias. **“Vivas à República”: representações da banda “União XV de Novembro” em Mariana-MG (1901-1930)**. Dissertação (Mestrado em História Social), Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez e Moraes LTDA, 1978.

FARIA FILHO, Luciano M.; VAGO, Tarcísio M. A Reforma João Pinheiro e a Modernidade Pedagógica. In.: PEIXOTO, Anamaria C.; FARIA FILHO, Luciano M. (Orgs.). **Lições de Minas: 70 Anos de Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, 2000, pp. 32 – 47.

FERREIRA, Rita de Cássia. **A Escola Normal da Capital: Instalação e Organização (1906-1916)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

GATTI JÚNIOR, Décio; PESSANHA, Eurize Caldas. História da Educação, Instituições e Cultura Escolar: Conceitos, Categorias e Materiais Históricos. In.: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. **História da Educação em Perspectiva: Ensino, Pesquisa, Produção e Novas Investigações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.71 – 87.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; ROSA, Walquíria Miranda. A Escola Normal em Minas Gerais. In. PEIXOTO, Anamaria Casasanta; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **Lições de Minas: 70 Anos de Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, 2000, pp. 18 – 31.

GUMIEIRO, Fábio. As Ordens Religiosas e a Construção Sócio-Política no Brasil: Colônia e Império. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, Curitiba, n. 46, 2013, pp. 63 – 78.

HAGUETTE, Teresa Maria F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

HILSDORF, Maria Lucia S. A Escola Normal de São Paulo, Entre o Nós e o Outro. In.: ARAUJO, José Carlos S.; FREITAS, Anamaria Gonçalves B.; LOPES, Antonio de Pádua C. (Orgs.) **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, pp. 91 – 105.

INÁCIO FILHO, Geraldo; ROSSI, Michelle Pereira S. As Congregações Católicas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: Educação Feminina (1889-1940). **Revista. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 18, n. 38, set./dez. 2009, pp. 553 – 566.

JARDILINO, José Rubens L. Houve uma Escola Normal Superior na América Latina? O Caso Brasil e Colômbia. **Revista Historia de la Educación Colombiana**, n. 11, 2008, pp. 93 – 106.

LAGE, Ana Cristina Pereira. **A Instalação do Colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha: Uma Necessidade Política, Econômica e Social Sul-Mineira no Início do Século XX**. Dissertação (Mestrado em Educação), Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

_____. **Conexões Vicentinas: Particularidades Políticas e Religiosas da Educação Confessional em Mariana e Lisboa Oitocentistas**. Tese (Doutorado em História), Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Casa da Providência: uma Escola Mineira do Século XIX. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG, n. 06, dez. 1987, pp. 28 – 34.

_____. **Da Sagrada Missão Pedagógica.** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

LOPES, Eliane Marta T.; BICALHO, Marly Gonçalves. Colégios Religiosos Femininos e Masculinos em Minas Gerais: um Mapeamento Ainda Provisório. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, n. 17, jun. 1993, pp. 47 – 55.

LOPES, Eliana Marta T.; GALVÃO, Ana Maria O. **História da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2ª ed., 2005.

MAGALHÃES, Justino P. **Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas.** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

_____. Breve Apontamentos Para a História das Instituições Educativas. In.: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.(Orgs.) **História da Educação: Perspectivas Para um Intercâmbio Internacional.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999, pp. 67 – 72.

_____. A História das Instituições Educacionais em Perspectiva. In. GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. **História da Educação em Perspectiva: Ensino, Pesquisa, Produção e Novas Investigações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005, pp. 91 – 103.

MAGALHAES, Justino P. ; FERNANDES, R. **Para uma História do Ensino Lical em Portugal. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895).** Universidade do Minho, Braga, 1999.

MAINWARING, Scott. **Igreja Católica e Política no Brasil: 1916 - 1985.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e Educação Feminina (1859-1919). Uma Face do Conservadorismo.** Maringá: Editora Universidade Estadual de Maringá, 2ª ed., 2008.

MARTINS, Amanda Silva. **Um Passado Para Minas Gerais: a Escola Normal de Ouro Preto e a Construção do Tempo (1870-1889).** Dissertação (Mestrado em História), Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o Lado Noturno das Luzes.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. **Um Toque de Gênero: História e Educação em Minas Gerais (1835-1892).** Brasília: Editora Universidade de Brasília, FINATEC, 2003.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1976.

NASCIMENTO, Maria Isabel M.; NASCIMENTO, Manoel N. M. O Estado Brasileiro e as Instituições Escolares. **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil**. UNICAMP – Campinas, SP, 2006.

NASCIMENTO, Maria Isabel; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (Orgs.) **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NICOLAU, Jairo. **História do Voto no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

NOSELLA, Paolo. A Pesquisa em Educação: um Balanço da Produção dos Programas de Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.43, já./abr. 2010, pp. 177 – 185.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Schola Mater: a Antiga Escola Normal de São Carlos – 1911 a 1933**. São Carlos, EdUFSCar, 2002.

_____. As Pesquisas Sobre Instituições Escolares: o Método Dialético Marxista de Investigação. **Eccos – Revista Científica**. São Paulo, v.7, n.2, jul./dez. 2005, pp. 351 – 368.

_____. **Instituições Escolares: Por Que e Como Pesquisar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2ª ed., 2013.

NÓVOA, António. Para uma Análise das Instituições Escolares. In.: NÓVOA, António (Coord.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 3ª ed., 1999, pp. 13 – 43.

OLIVEIRA, Gustavo de Souza. **Entre o Rígido e o Flexível: D. Antônio Ferreira Viçoso e a Reforma do Clero Mineiro (1844-1875)**. Dissertação (Mestrado em História), Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010.

OLIVEIRA, Luciano C.; MARTINS, Karla D. O Ultramontanismo em Minas Gerais e em Outras Regiões do Brasil, **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 11, n. 2, p. 259-269, jul./dez. 2011.

PEDRUZZI, Jumara Seraphim. **A Escola Normal de Ouro Preto: Instituição, Sujeitos e Formação Docente (1889-1929)**. Monografia (Graduação em História), Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto, 2014.

_____. **A Escola Normal de Ouro Preto: Instituição e Formação Docente no Contexto Educacional Mineiro do Século XIX (1835-1889)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

PEDRUZZI, Jumara S.; JARDILINO, José Rubens. Instituições de Formação Docente na Região dos Inconfidentes no Contexto da Primeira República: as Escolas Normais de Ouro Preto e Mariana (1905 – 1929). **VIII Congresso Brasileiro de História da Educação: Matrizes Interpretativas e Internacionalização**, Maringá, 2015.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. **Educação no Brasil – Anos Vinte**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A Educação e a Ilusão Liberal: Origens da Escola Pública Paulista**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

ROSA, Walquíria Miranda. **Instrução Pública e Profissão Docente em Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação), Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

SALES, Zeli E. Santos de. **O Conselho da Província e a Política de Instrução Pública em Minas Gerais (1825-1835)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

SAVIANI, Dermeval. História da Formação Docente no Brasil: Três Momentos Decisivos. **Revista de Educação**. Santa Maria, v.30, n.2, jul/dez. 2005a, pp. 11 – 26.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2ª ed., 2007a.

_____. Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica. In.: NASCIMENTO, Maria Isabel [et al.] (Orgs.) **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b, pp. 3 – 27.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. (Orgs.). **História e História da Educação: o Debate Teórico-Metodológico Atual**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Escola Normal: o Projeto das Elites Brasileiras Para a Formação de Professores. **I Encontro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Arte**, Curitiba, 2008.

SAVIANI, Dermeval. História da Formação Docente no Brasil: Três Momentos Decisivos. **Revista de Educação**. Santa Maria, v.30, n.2, jul/dez. 2005a, pp. 11 – 26.

SELINGARDI, Sérgio Cristóvão. **Educação Religiosa, Disciplina e Poder na Terra do Ouro: a História do Seminário de Mariana, entre 1750 e 1850**. Dissertação (Mestrado em Educação), São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2007.

SILVA, Carolina Mostaro Neves da. **Combatendo a Ignorância, Garantindo a Ordem Pública e o Progresso da Nação: Ideias e Ações Educacionais de Francisco**

Mendes Pimentel (Minas Gerais, 1893-1910). Dissertação (Mestrado em Educação), Belo Horizonte: Universidade federal de Minas Gerais, 2010.

SILVA, José Gustavo Almeida da. **Instrução Feminina e Formação Docente: a Escola Normal do Colégio Providência, em Mariana – MG (1906 – 1930).** Monografia (Graduação em História), Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto, 2014.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. **Ensinando a ser Brasileiro: o Colégio Pedro II e a Formação dos Cidadãos na Corte Imperial (1837-1861).** Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura), Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

TANURI, Leonor Maria. Historiografia da educação Brasileira: Contribuição Para o seu Estudo na Década Anterior à Instalação dos Cursos de Pós-Graduação. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas (3), abr. 1998, pp. 139 – 153.

_____. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, maio/jun./jul./ago. 2000, pp. 61 – 88.

VEIGA, Cynthia Greive. A Escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, set-dez, 2002, pp. 90 – 103.

_____. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007.

_____. História da Educação em Minas Gerais: Dez Anos de Histórias de Pesquisa e Ensino. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 3, n. 1, jan. / jun. 2012, pp. 9 – 31.

_____. A Expansão da Educação Escolar na Organização da Federação Brasileira: Escolas Normais em Minas Gerais na Primeira República. **Poésis Pedagógica**. Catalão, GO, v. 12, n.2, jul./dez. 2014, pp. 224 – 245.

VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosário G. **História da Profissão Docente no Brasil: Representações em Disputa.** São Paulo: Editora Cortez, 2009.

VIEIRA, Lívia Carolina. **Das Escolas Isoladas ao Grupo Escolar: a Instrução Pública Primária em Mariana – MG (1889-1915).** Dissertação (Mestrado em Educação), São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2011.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil: Concepções Sobre a Institucionalização da Formação Docente no Século XIX. In.: ARAÚJO, José Carlos S.; FREITAS, Anamaria Gonçalves B.; LOPES, Antônio de Pádua C. (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, pp. 29 – 45.

FONTES CONSULTADAS

FONTES PRIMÁRIAS IMPRESSAS

História da Missão das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo no Brasil. Casa da Providência, Mariana, 1999. Acervo do MCP.

OLIVEIRA, Estevam de. **Reforma de Ensino Público Primário e Normal em Minas.** Relatório apresentado ao sr. dr. Secretário do Interior do Estado de Minas Gerais, em 3 de agosto de 1902. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1902.

São Vicente: Homenagem – Cem Anos de Heroísmo. Casa da Providência, Mariana, 1949. Acervo do MCP.

FONTES PRIMÁRIAS DIGITAIS

Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, José Aldrete de Mendonça Rangel de Queiroz Carreira, em 30/06/1882. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/489/000134.html>. Acesso em 14 de outubro de 2016.

DOCUMENTOS

ARQUIVO ECLESIAÍSTICO DA ARQUIDIOCESE DE MARIANA. **Equiparação do Colégio Providência às Escolas Normais, 1902.** Cadernos Episcopais, arquivo 03, gaveta 01. (Consultado em setembro de 2015).

ARQUIVO MORTO DO COLÉGIO PROVIDÊNCIA. **Livro de Atas de Exames 1911 a 1914.** Colégio Providência, Mariana. (Consultado Entre Julho e Outubro de 2013).

_____. **Livro de Atas de Exames 1914 a 1917.** Colégio Providência, Mariana. (Consultado Entre Julho e Outubro de 2013).

_____. **Livro de Atas de Exames 1920 a 1923.** Colégio Providência, Mariana. (Consultado Entre Julho e Outubro de 2013).

_____. **Livro de Atas de Exames 1928 a 1934.** Colégio Providência, Mariana. (Consultado Entre Julho e Outubro de 2013).

_____. **Livro de Atas de Promoções 1913 a 1920.** Colégio Providência, Mariana. (Consultado Entre Julho e Outubro de 2013).

_____. **Livro de Inscrição, Notas e Promoção do Curso Normal – 1920 – 1927.** Colégio Providência, Mariana. (Consultado Entre Julho e Outubro de 2013).

_____. **Livro de Notas do Curso Normal e de Adaptação de 1933.** Colégio Providência, Mariana. (Consultado Entre Julho e Outubro de 2013).

_____. **Livro de Registro das Diplomadas do curso Normal – 1904-1922.** Colégio Providência, Mariana. (Consultado Entre Julho e Outubro de 2013).

_____. **Livro de Registro de Notas das Alunas do Curso Normal – 1916 – 1927.** Colégio Providência, Mariana. (Consultado Entre Julho e Outubro de 2013).

_____. **Regimento Interno do Colégio Normal Providência.** Colégio Providência, Mariana. (Consultado Entre Julho e Outubro de 2013).

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. **Pedidos de Auxílio para Colégio da Providência em Mariana, 1908.** Fundo da Secretaria do Interior 1891-1957 (SI⁴₁ Cx: 07 Pc: 27), Belo Horizonte. (Consultado em Setembro de 2016).

_____. **Pedidos de Matrícula no Colégio da Providência de Mariana Equiparado às Escolas Normais, 1909.** Fundo da Secretaria do Interior 1891-1957 (SI⁴₂ Cx: 71 Pc: 11), Belo Horizonte. (Consultado em Setembro de 2016).

_____. **Pedido de Validação e Prestação de Exames Realizados no Colégio da Providência de Mariana, Equiparada às Escolas Normais, 1911-1912.** Fundo da Secretaria do Interior 1891-1957 (SI⁴₂ Cx: 71 Pc: 23), Belo Horizonte. (Consultado em Setembro de 2016).

_____. **Pedido de Vaga Como Aluna Gratuita na Escola Normal do Colégio Providência em Mariana, 1912.** Fundo da Secretaria do Interior 1891-1957 (SI⁴₂ Cx: 71 Pc: 27), Belo Horizonte. (Consultado em Setembro de 2016).

MUSEU CASA DA PROVIDÊNCIA. **Álbuns de Fotografias. Do Número 01 ao 26.** Colégio Providência, Mariana. (Consultado Entre Julho e Outubro de 2013).

_____. **Caderneta Escola Nº 24.** Sem caixa. Colégio Providência, Mariana. (Consultado Entre Julho e Outubro de 2013).

_____. **Caderneta Escola Nº 42.** Sem caixa. Colégio Providência, Mariana. (Consultado Entre Julho e Outubro de 2013).

_____. **Livro de Contas da Casa da Providência 1899-1950.** Caixa 189. Colégio Providência, Mariana. (Consultado Entre Julho e Outubro de 2013).

_____. **Livro de Matrículas de 1919-1933.** Caixa 077. Colégio Providência, Mariana. (Consultado Entre Julho e Outubro de 2013).

_____. **Registro da Associação Interna das Filhas de Maria Imaculada – Mariana, 8 de Dezembro da 1851.** Caixa 160. Colégio Providência, Mariana. (Consultado Entre Julho e Outubro de 2013).

_____. **Regulamento do Collegio.** Caixa 072. Colégio Providência, Mariana. (Consultado Entre Julho e Outubro de 2013).

_____. **Uma Longa e Edificante Viagem.** Sem caixa. Colégio Providência, Mariana. (Consultado Entre Julho e Outubro de 2013).

SITES CONSULTADOS

Arquivo de Imagens de São Vicente de Paulo – <http://stvincentimages.cdm.depaul.edu/>

Arquidiocese de Mariana – <http://www.arqmariana.com.br/>

Arquivo Público Mineiro – <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>

Biblioteca Nacional Digital – <https://bndigital.bn.gov.br/>

Colégio Providência – <http://colegioprovidencia.com.br/>

Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares –

<http://docs.uninove.br/arte/xcoloquio/>

Dicionário da Elite Política Republicana (1889-1930) – CPDOC/FGV –

<http://cpdoc.fgv.br/dicionario-primeira-republica>

Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional – <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>

Grupo de Pesquisa HISTEDBR –

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario.html>

ANEXOS

ANEXO 01

EQUIPARAÇÃO DO COLÉGIO PROVIDÊNCIA ÀS ESCOLAS NORMAIS, EM 1902.

Collegio da Providencia em Marianna

Fundado em 1850 pelo falecido D. Antonio Ferreira Viçoso, posto sob os auspícios dos Exmos, Snrs, Bispos de Marianna e equiparado pelo decreto n. 1502 – de 15 de janeiro de 1902, às Escolas Normaes

Este estabelecimento confiado a direcção das Irmãs de Caridade, tem por fim a educação das meninas, baseada na Religião e na Moral.

Como objecto de material solicitude as educandas estarão constantemente sob a vigilância das Mestras, que presidem as aulas e aos trabalhos manuaes, ao dormitório, às refeições e as recreações das mesmas.

Serão empregados todos os meios para se dar as alumnas educação perfeita e esmerada, infundindo-se-lhes principalmente amor e hábitos de economia e ordem tão necessárias à mocidade em qualquer posição que occupe na sociedade.

Devendo ser a formação do character o principal cuidado do educador, às mestras ao passo que forem cultivando o espírito das alumnas se empenharão em formar-lhes o coração, encaminhando para o bem suas inclinações.

Quanto à instrucção segue-se exactamente o curso da Escola Normal.

Como a saúde das educandas requer grande cuidado. As horas de estudo serão alternadas com recreios e trabalhos manuaes; e para a conservação da mesma ser-lhe-a dada uma alimentação abundante e substancial, ao cuidado da qual se encarregará especialmente uma das Irmãs.

Em caso de moléstia serão tratadas com todo o desvelo e, se o caso dor grave, se dará logo aviso aos pais.

A pensão é de 120\$000 por trimestre, pagos adiantados sem abatimento algum.

Ao entrarem para o Collegio, as alumnas, darão uma jóia de 30\$000, fornecendo-lhes a casa lavatório, cama, colchão e travesseiro, etc.

Deverão também anualmente dar, 15\$000 de honorário para o medico e de lavagem de roupa 5\$000 mensaes.

Estudos particulares

Piano por trimestre.....30\$000

Desenho.....15\$000

Enxoval das pensionistas

1 vestido preto de lã	12 pares de meias	2 colchas brancas
6 ditos para o uso diário	12 camisas	1 cobertor de lã
2 ditos brancos	6 ditas de dormir	8 toalhas
1 capa de lã	2 ditas de chita para banhos	6 guardanapos
2 aventaes de lã preta	8 lençoes	1 talher e 1 copo
12 saias	2 ditos para banhos	1 bahúzinho
12 lençoes	6 fronhas	1 bacia de pés
		Pentes, escovas para dentes

Externas

O Collegio admite também externas, que recebem a mesma instrução que as pensionistas.

Devem entrar ás 8 horas da manhã e sahirem ás 11 ½, voltando á 1 da tarde, para se retirarem ás 4. Pagarão 20\$000 por mez adiantados.

Só poderão ser matriculadas as alumnas que satisfizerem ás condições do regimento interno, a juízo da Irmã Superiora, de accordo com os pais, tutores etc... das meninas.

Aprovamos este regulamento

Marianna, 15 de janeiro de 1902. Silvério, Bispo de Marianna

Fonte: ARQUIVO ECLESIAÍSTICO DA ARQUIDIOCESE DE MARIANA. **Equiparação do Colégio Providência às Escolas Normais, 1902.** Cadernos Episcopais, arquivo 03, gaveta 01.

ANEXO 02

PEDIDO DE MATRÍCULA PARA ÓRFÃ NA ESCOLA NORMAL DO COLÉGIO PROVIDÊNCIA, EM 1910.

Generosa Augusta Ferreira, professora em Ouro Preto, vem pedir a V. Ex^{cia} concessão de matrícula gratuita no 1º ano da Escola Normal equiparada do Collegio Providencia em Marianna, como aluna interina para sua sobrinha orphã Maria Aracy Lessa, filha da falecida professora Rosalina Alexandrina Ferreira.

Ouro Preto, 17 de abril de 1910.

Generosa Augusta Lima

Fonte: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. **Pedidos de Matrícula no Colégio da Providência de Mariana Equiparado às Escolas Normais, 1909.** Fundo da Secretaria do Interior 1891-1957 (SI⁴₂Cx: 71 Pc: 11).

ANEXO 03

PEDIDO DE MATRÍCULA GRATUITA NA ESCOLA NORMAL DO COLÉGIO PROVIDÊNCIA, EM 1912.

DOCUMENTO 1

Ill^{mo} Ex^{mo} Sr. Dr. Estevão Leite Magalhães Pinto

D.D. Secretario do Interior

Albertina Guedes, professora do Grupo Escolar de Marianna, vêm respeitosamente, pedir a V. Ex^a admissão de sua irmã Josephina Brandão Guedes, no Collegio da Providencia (Curso Normal), em Marianna, como alumna externa gratuita.

Esta alumna já tem o primeiro anno do Curso Normal, feito no Collegio da Providencia.

Espero benigno deferimento.

E. R. M^{ce}.

Bello Horizonte, 20 de Dezembro de 1909.

Albertina Guedes, professora do grupo escolar de Marianna.

DOCUMENTO 2

Ill^{mo} Ex^{mo} Sr. Dr. Secretario do Estado de Minas Geraes

Tenho a honra de passar em vossas mãos, os documentos que instruem minha petição na qual solicito de V. Ex^{cia}, a matricula gratuita da minha irmã Josephina Brandão Guedes, na Escola Normal do Collegio Providencia desta cidade em virtude da circular de 3 de novembro de 1909, a saber: uma certidão do referido Collegio, uma dicta de idade e um attestado medico.

Saude e fraternidade

A professora do Grupo Escolar de Marianna

Albertina Guedes

Marianna, 20 de janeiro de 1910

Fonte: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. **Pedidos de Matrícula no Colégio da Providência de Mariana Equiparado às Escolas Normais, 1909.** Fundo da Secretaria do Interior 1891-1957 (SI⁴₂ Cx: 71 Pc: 11).

ANEXO 04

PEDIDO DE VAGA PARA ALUNA GRATUITA NA ESCOLA NORMAL DO COLÉGIO PROVIDÊNCIA, EM 1912.

Ill^{mo} Snr Dr Delfim Moreira da Costa Ribeiro

A abaixo assignada vem pedir a V. E. que se digne me conceder como alumna gratuita por conta do Estado na Escola Normal do Collegio Providencia em Marianna ou em qualquer um outro Collegio, visto ter concluido o curso primario.

Laranjal, 29 de fevereiro de 1912

Maria Amelia de Souza

[A resposta sobre esse pedido é inserido no próprio documento]

No Collegio Providencia de Marianna não ha vaga de alumna gratuita.

27 – março – 1912

[Rubrica não reconhecida]

Fonte: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. **Pedido de Vaga Como Aluna Gratuita na Escola Normal do Colégio Providência em Mariana, 1912.** Fundo da Secretaria do Interior 1891-1957 (SI⁴₂ Cx: 71 Pc: 27).