

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG/ UNIDADE UNIVERSITÁRIA
DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS/MIELT**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**O ESCOLANOVISMO E A ESCOLA NORMAL DE
ANNAPOLIS/GO NA FORMAÇÃO DE NORMALISTAS (1931-1937)**

Tarsio Paula dos Santos

ANÁPOLIS-GO

2023

TARSIO PAULA DOS SANTOS

**O ESCOLANOVISMO E A ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS/GO NA
FORMAÇÃO DE NORMALISTAS (1931-1937)**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos,
Linguagem e Tecnologias

Linha de pesquisa: Educação, Escola e
Tecnologias

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de
Abreu

Anápolis-GO

2023



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo Tarsio Paula dos Santos

E-mail tarsio_13@hotmail.com

Dados do trabalho

Título O Escolanovismo e a Escola Normal de Anápolis/GO na formação de normalistas
(1931-1937)

Dissertação

Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em Educação, Linguagem
e Tecnologias - PPG IELT/UEG

Curso/Programa _____

Concorda com a liberação documento?

SIM

NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis/GO

28/04/2023

Local

Data

Documento assinado digitalmente



TARSIO PAULA DOS SANTOS

Data: 24/04/2023 16:35:07-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor / autora

Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SSA23
7e SANTOS, Tarsio Paula dos
O ESCOLANOVISMO E A ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS/GO NA
FORMAÇÃO DE NORMALISTAS (1931-1937) / Tarsio Paula dos
SANTOS; orientador Sandra Elaine Aires de Abreu. --
Anápolis, 2023.
169 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação, Linguagem e
Tecnologias) -- Unidade de Anápolis - CSEH - NELSON DE
ABREU JUNIOR, Universidade Estadual de Goiás, 2023.

1. História da Educação. 2. Instituições Escolares.
3. Escola Normal de Anápolis/GO. 4. Escolanovismo. 5.
Formação de Normalistas. I. Elaine Aires de Abreu,
Sandra, orient. II. Título.

**O ESCOLANOVISMO E A ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS/GO NA
FORMAÇÃO DE NORMALISTAS (1931-1937)**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 28 de março de 2023.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu (Universidade Estadual de Goiás – UEG)

Orientador(a) / Presidente

Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros (Universidade Federal de Catalão –

UFCAT)

Membro externo

Profº. Drº. Raimundo Márcio Mota de Castro (Universidade Estadual de Goiás – UEG)

Membro interno

Anápolis-GO, ____ de _____ de 2023.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao Senhor Jesus Cristo, aquele que me salvou e remiu. Sem Ele essa trajetória não seria possível, pois é Ele quem faz e fez com que tudo cooperasse para o meu bem e para o bom andamento desta dissertação.

Aos meus pais, que são o motivo de tudo aquilo que hoje eu sou e conquisto na vida. Eles me educaram e ensinaram princípios tão valiosos que carrego comigo com todo amor e gratidão.

À minha avó Fransquinha, que partiu no ano de 2020, mas que sempre me incentivou e me acolheu com tanta ternura e amor. Guardo cada instante que vivi com a senhora em meu coração.

Aos meus irmãos, parceiros dessa vida, com quem compartilhamos de memórias e vivências ao longo dessa vida, tal como o apoio nos momentos de turbulência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Deus Eterno, que me capacitou, conduziu e me deu condições de terminar essa dissertação. A Ele, seja a glória, o louvor e a honra para sempre. Amém!

Agradeço a minha amiga e orientadora, a professora Sandra Elaine Aires de Abreu, por acreditar em meu potencial, por todo auxílio, pelo zelo, pelo cuidado e pela atenção. Sem sua ajuda e orientação, eu não teria concluído essa etapa de maneira tão leve como foi.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo investimento durante o período de mestrado, o qual foi tão necessário e relevante para que eu conseguisse ter tantas vivências e produzisse tanto conhecimento nessa jornada formativa.

Agradeço à minha família, Ana Maria, Tarcísio Oliveira, Tarciano Paula e Thaliane Paula, por sempre estarem ao meu lado, e por todo apoio ao longo dessa jornada. Vocês são essenciais para mim. Amo vocês.

Agradeço à minha família de coração, Joel, Ilana, Marina e Felipe, que me acolheram no período que estive morando e estudando em Anápolis/GO. Muito obrigado por todo o carinho, pela amizade e pelos ensinamentos tão preciosos que pude aprender servindo ao Reino junto com vocês.

Agradeço à minha segunda família de coração, Elvira, Orty, Silmara, Juliara, Kauan e Maria Júlia, que me acolheram em Leopoldo de Bulhões/GO e assim pude dar continuidade nos meus estudos durante um período na graduação. Nunca vou esquecer desse tempo tão singular e precioso, de todo o carinho e de toda amizade que recebi dentro de vossa casa.

Agradeço também ao pastor Nelson Carlson e sua esposa Jacinta, por todas as orações e pelo incentivo. Louvo a Deus pela vida de vocês, meus amigos queridos e especiais.

Agradeço aos professores do PPG IELT/UEG por cada ensinamento tão relevante e por momentos de formação pessoal, científica e social ao longo das aulas e dos eventos que pude participar dentro do programa de pós-graduação.

Agradeço aos colegas de mestrado, com quem eu pude dividir momentos formativos, escrever trabalhos científicos e compartilhar saberes durante as disciplinas cursadas no período de curso. Em especial, destaco Eliane e Eliza, que foram pessoas tão especiais e próximas nessa longa jornada.

Meus agradecimentos à Professora Doutora Aparecida Maria Almeida Barros, que atendeu gentilmente ao convite para participação das minhas bancas de qualificação e defesa da dissertação, dispondo-se a ler e contribuir com minha pesquisa.

Agradeço também ao querido Professor Doutor Raimundo Márcio Mota de Castro, por todos os ensinamentos durante a disciplina de Metodologia Científica e por se dispor a contribuir com minha dissertação durante a qualificação e a defesa.

RESUMO

SANTOS, TARSIO PAULA DOS. *O escolanovismo e a Escola Normal de Anápolis/GO na formação de normalistas (1931-1937)*. 169 f. Dissertação do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO, 2023.

Esta dissertação intitula-se “O escolanovismo e a Escola Normal de Anápolis/GO na formação de normalistas (1931-1937)”, cuja investigação fora direcionada pela seguinte questão: quais os aspectos da Escola Nova presentes no curso normal e na formação de professores no âmbito da Escola Normal de Anápolis/GO no período de 1931 a 1937? Tem por objetivo geral analisar os aspectos da Escola Nova presentes no curso normal e na formação de professores no âmbito da Escola Normal de Anápolis/GO no período de 1931 a 1937. Os objetivos específicos são compreender o reflexo do movimento da Escola Nova no ensino normal e na formação de professores normalistas no Brasil na década de 1930, enunciar os princípios escolanovistas influentes no ensino normal e na formação de professores primários em Goiás nos anos 1930 e analisar os aspectos da Escola Nova no ensino normal e na formação de normalistas no contexto da Escola Normal de Anápolis/GO entre 1931 e 1937. Metodologicamente, fundamentada na abordagem qualitativa, adotou-se a pesquisa e análise documental e a pesquisa bibliográfica, na perspectiva historiográfica da Nova História ou História Renova (BURKE, 1992). Os documentos históricos utilizados como fontes foram os livros atas de matrícula, os exames e as portarias, bem como o regulamento interno da Escola Normal anapolina, encontrados no Arquivo do extinto Colégio Auxilium de Anápolis/GO. Quanto ao aporte teórico, a investigação baseou-se principalmente em Abreu (1997; 2020), Abreu e Gonçalves Neto (2018), Borges (1975), Canezin e Loureiro (1994), Carvalho (1989), Nagle (2001), Nepomuceno (1994), Nepomuceno e Guimarães (2007), Saviani (2005; 2009; 2011), Silva (1975) e Tanuri (2000). Como resultados, aponta-se que entre 1920 a 1930, com o otimismo pedagógico, que pensou a reformulação pedagógica das escolas primárias e normais brasileiras mediante o escolanovismo (NAGLE, 2001), os cursos normais e a formação de normalistas foram elevados em seu caráter didático-pedagógico e nível profissional. Em Goiás entre as décadas de 1910 e 1920, a construção da mentalidade e consolidação dos princípios da Escola Nova na política educacional basearam-se no ensino ativo pela intuição, adequar a escola com as demandas da vida social na perspectiva do progresso social, cultural e econômico e foco do ensino centrado nas especificidades do desenvolvimento infantil, o aprender fazendo. Na década de 1930, manteve-se os mesmos princípios, contudo as ações direcionaram para a formação de professores normalistas para consolidar a transição da escola tradicional para a escola nova como via de superação o atraso e estagnação social local e, assim, colocar o estado na esteira do desenvolvimento da economia capitalista nacional. Outrossim no contexto anapolino entre 1931 a 1937, Escola Normal de Anápolis/GO foi criada dentro do processo de expansão das referidas instituições de formação docente em Goiás com vistas a elevação do contingente de normalistas para o melhoramento e a eficácia do ensino primário goiano. Nesse sentido, o educandário anapolino possuía marcas da influência escolanovista, enquanto movimento que teria se constituído como base para a renovação educacional almejado à época.

Palavras-chave: História da Educação. Instituições Escolares. Escola Normal de Anápolis/GO. Escola Nova. Formação de normalistas.

ABSTRACT

SANTOS, TARSIO PAULA DOS. The escolanovismo and the Escola Normal de Anápolis/GO in the training of normalistas (1931-1937). 169 f. Dissertation of the Interdisciplinary Postgraduate Program in Education, Language and Technology. Universidade Estadual de Goiás - UEG, Anápolis - GO, 2023.

This dissertation is entitled "The escolanovismo and the Escola Normal de Anápolis/GO in the training of normalistas (1931-1937)", whose investigation was directed by the following question: what are the aspects of the New School present in the normal course and teacher training within the Escola Normal de Anápolis/GO in the period from 1931 to 1937? Its overall objective is to analyze the aspects of the New School present in the normal course and teacher training within the Escola Normal de Anápolis/GO in the period from 1931 to 1937. The specific objectives are to understand the reflection of the New School movement in normal education and the training of normalista teachers in Brazil in the 1930s, to state the influential escolanovista principles in normal education and the training of primary teachers in Goiás in the 1930s, and to analyze the aspects of the New School in normal education and the training of normalistas in the context of the Escola Normal de Anápolis-GO between 1931 and 1937. Methodologically, based on a qualitative approach, documentary research and bibliographic research were adopted, from the historiographic perspective of the New History or Renova History (BURKE, 1992). The historical documents used as sources were the enrollment record books, exams, and ordinances, as well as the internal regulations of the Anápolis Normal School, found in the Archive of the now-defunct Auxilium College of Anápolis/GO. As for the theoretical contribution, the research was based mainly on Abreu (1997; 2020), Abreu and Gonçalves Neto (2018), Borges (1975), Canezin and Loureiro (1994), Carvalho (1989), Nagle (2001), Nepomuceno (1994), Nepomuceno and Guimarães (2007), Saviani (2005; 2009; 2011), Silva (1975), and Tanuri (2000). As a result, it is pointed out that between 1920 and 1930, with pedagogical optimism, which thought about the pedagogical reformulation of Brazilian primary and normal schools through escolanovismo (NAGLE, 2001), normal courses and the training of normalistas were raised in their didactic-pedagogical character and professional level. In Goiás between the 1910s and 1920s, the construction of mentality and consolidation of the principles of the New School in educational policy were based on active learning through intuition, adapting the school to the demands of social life from the perspective of social, cultural, and economic progress, and focusing on teaching centered on the specificities of child development, learning by doing. In the 1930s, the same principles were maintained, but the actions were directed towards the training of normalista teachers to consolidate the transition from traditional to new school as a way to overcome local backwardness and stagnation and thus place the state on the path of national capitalist economic development. In the Anápolis context between 1931 and 1937, the Escola Normal de Anápolis/GO was created within the process of expanding these teacher training institutions in Goiás with a view to increasing the number of normalistas for the improvement and effectiveness of primary education in Goiás. In this sense, the Anápolis educational institution had marks of escolanovista influence, as a movement that would have constituted the basis for the educational renewal aimed at the time.

Keywords: History of Education. School Institutions. Escola Normal de Annapolis/GO. New School. Normal School formation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPG IELT - Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias

UDF - Universidade do Distrito Federal

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UniEVANGÉLICA - Universidade Evangélica de Goiás

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Quantitativo de grupos escolares, escolas isoladas e matrículas em Goiás na primeira metade de 1920 (1921-1925)	77
Quadro II - Quantitativo de grupos escolares, escolas isoladas e matrículas em Goiás na segunda metade de 1920 (1926-1930)	81
Quadro III - Número de Escolas Normais em Goiás na década de 1930	106
Quadro IV - Instituições de ensino primário em Goiás (1929-1939)	110
Quadro V - Número de alunos do Grupo Escolar Dr. Brasil Caiado (1926-1929)	118
Quadro VI - Crescimento populacional de Anápolis (1872 – 1950)	121
Quadro VII - População urbana e rural de Anápolis/GO (1910-1950)	122
Quadro VIII - Sistema avaliativo por coeficientes – Escola Complementar anexa (1931-1937)	131
Quadro IX - Relação dos alunos divididos por cursos da Escola Normal de Anápolis - GO de 1931 a 1937	132
Quadro X - Normalistas formados na Escola Normal de Anápolis/GO (1931-1937)	132
Quadro XI - Disciplinas e número de aulas semanais do 1º e 2º ano do curso normal da Escola Normal de Anápolis (1931-1937)	135
Quadro XII - Temas sorteados nos exames finais e de promoção da cadeira de Civilidade e Higiene do curso Normal da Escola Normal de Anápolis (1931-1937)	136
Quadro XIII - Disciplinas e número de aulas semanais do 3º e 4º ano do curso normal da Escola Normal de Anápolis/GO (1931-1937)	140
Quadro XIV - Temas abordados nos exames e nos programas de ensino das matérias de Pedagogia, Didática e Psicologia do curso normal da Escola Normal de Anápolis/GO (1931-1937)	141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - A ESCOLA NOVA NO BRASIL E O SEU REFLEXO NO ENSINO NORMAL E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NORMALISTAS NA DÉCADA DE 1930	20
1.1 O movimento Escola Nova	20
1.1.1 Modernidade: contextualização histórica	21
1.1.2 A Pedagogia Moderna: bases teóricas e correntes pedagógicas	23
1.1.3 A Escola Nova e suas especificidades	30
1.2 A Escola Nova no Brasil: dos antecedentes à consolidação das ideias	37
1.2.1 Os antecedentes e a inserção dos princípios escolanovistas no Brasil (1870-1920)	37
1.2.2 A difusão e efetivação dos princípios da Escola Nova no Brasil (1920)	47
1.2.3 A consolidação dos princípios da Escola Nova no âmbito educacional brasileiro (1930)	52
1.3. A Escola Nova no ensino normal: a formação de professores normalistas brasileiros na década de 1930	60
CAPÍTULO II - O ESCOLANOVISMO EM GOIÁS E O SEU REFLEXO NO ENSINO NORMAL E NA FORMAÇÃO DE NORMALISTAS ATÉ A DÉCADA DE 1930	70
2.1 A introdução do escolanovismo em Goiás, a partir das reformas no ensino elementar na década de 1910	70
2.2 A ampliação da influência da Escola Nova em Goiás: a remodelação do ensino normal e as atenções à formação de professores normalistas (1920-1930)	76
2.3 O escolanovismo em Goiás no pós-1930: a organização do ensino normal e a ênfase na formação de normalistas (1930-1937)	99
CAPÍTULO III - O ESCOLANOVISMO, O ENSINO NORMAL E A FORMAÇÃO DE NORMALISTAS NO CONTEXTO DA ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS/GO (1931-1937)	114

3.1. Contexto histórico de Anápolis e a criação do primeiro grupo escolar e dos primeiros cursos normais nas décadas de 1920 e 1930	114
3.2. A criação e a organização da Escola Normal de Annapolis/GO (1931-1937)	122
3.3 O escolanovismo no ensino normal e na formação de normalistas no âmbito da Escola Normal de Annapolis/GO (1931-1937)	133
SÍNTESES FINAIS	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157

INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação é a Escola Normal de Anápolis/GO¹, educandário destinado à formação de professores normalistas, criado no ano de 1931. Como objeto de estudo, foi adotada a questão dos princípios da Escola Nova², no curso normal e na formação docente realizados pela instituição em análise, no período de 1931 a 1937. A delimitação temporal adotada refere-se ao período em que a escola esteve em atividades no município de Anápolis/GO³.

A relevância deste estudo se justifica, uma vez que a produção historiográfica anapolina sobre o ensino normal é incipiente, carece de estudos e pesquisas. Há muitos aspectos da história da escola e da educação em Anápolis/GO a serem escritos. Assim, analisar a proposta de formação de normalistas da única Escola Normal da cidade na maior parte dos anos 1930 é certamente relevante, por lançar luz sobre a escolarização de uma região pouco estudada, sendo este um estudo inédito e inicial.

A motivação em estudar uma escola normal surgiu desde meu ensino médio, em virtude de havê-lo cursado no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, antiga Escola Normal de Fortaleza, localizado na capital do estado do Ceará, entre os anos de 2008 e 2010. Durante a graduação, já em Anápolis/GO, ao saber da antiga escola normal da cidade, apresentada pela professora da disciplina de História da educação, hoje orientadora, Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu, ao descobrir que não haviam estudos sobre tal instituição, nasceu em mim o desejo em estudá-la.

¹ Conservou-se a denominação original da escola encontrada nos documentos analisados.

² Surgida no âmbito da Revolução Industrial, nas últimas décadas do século XIX, a Escola Nova compreende um movimento acerca da escola e da educação centrados na infância e na atividade da criança, valendo-se de teorias e métodos de ensino para o desenvolvimento infantil como via de transformar a sociedade (PERES, 2005; VALDEMARIN, 2010). Tal movimento teve como epicentros a Europa e os Estados Unidos, sendo os principais teóricos Jonh Dewey (1859-1952), Édouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1960), William Heard Kilpatrick (1871-1965), Jean-Ovide Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952), entre outros (GADOTTI, 2003). Estes teóricos propuseram maior aproximação entre a educação/escola e a sociedade, formando os sujeitos para o trabalho, o exercício da cidadania, a democracia e para o capital (VALDEMARIN, 2010). Nesse espaço, os saberes escolares eram correlatos às questões do âmbito social com vistas à constituição de saberes práticos e úteis para as demandas individuais e sociais na perspectiva da sociedade na mentalidade urbano-industrial, originária a partir da Revolução Industrial, que teve início na Europa e se espalhou pelo mundo (MONARCHA, 2009).

³ A Escola Normal de Anápolis/GO teve sua trajetória encerrada no ano de 1937, em virtude da entrega de sua administração e direção às Irmãs Salesianas de Dom Bosco. Tal congregação religiosa, ao assumir a escola Anapolina, fundou um outro estabelecimento de ensino, porém voltado apenas à educação das moças, denominado Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS/GO, 1931 a 1937).

No período de 2019/2020, pude participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa Científica (PIBIC) do Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA)⁴, sendo meu projeto de pesquisa “A Escola Normal de Anápolis/GO: O perfil dos alunos (1931)”. Nesse período, realizei visitas ao antigo Colégio Auxilium de Anápolis/GO⁵, que preservava os livros atas, estatutos e documentos referentes à Escola Normal Anapolina, onde fotografei todos os documentos sobre a trajetória da escola em estudo. Foram também realizadas visitas ao Museu de Anápolis e ao Arquivo Histórico Estadual de Goiás, na capital Goiânia/GO, em que foram levantados documentos sobre as legislações estaduais quanto ao ensino normal da década de 1930.

Ainda durante o PIBIC (2019/2020), pude me aprofundar nos estudos quanto ao ensino normal goiano e anapolino da década de 1930. Desse processo, surgiu a indagação: quais os aspectos da Escola Nova presentes no curso normal e na formação de professores no âmbito da Escola Normal de Anápolis/GO no período de 1931 a 1937?

Deste questionamento foi estabelecido como objetivo geral dessa pesquisa analisar os aspectos da Escola Nova presentes no curso normal e na formação de professores no âmbito da Escola Normal de Anápolis/GO no período de 1931 a 1937, bem como os objetivos específicos que são: compreender o reflexo do movimento da Escola Nova no ensino normal e na formação de professores normalistas no Brasil na década de 1930; enunciar os princípios escolanovistas influentes no ensino normal e na formação de professores primários em Goiás nos anos 1930; e analisar os aspectos da Escola Nova no ensino normal e na formação de normalistas no contexto da Escola Normal de Anápolis/GO entre 1931 e 1937⁶.

Para fundamentar teoricamente essa pesquisa, consideraram-se os pressupostos da Nova História ou História Renovada, concebida como uma renovação historiográfica no que se refere ao uso de fontes para os estudos históricos (BURKE, 1992), sendo o eixo

⁴ Atualmente denominada de Universidade Evangélica de Goiás (UniEVANGÉLICA).

⁵ O Colégio Auxilium de Anápolis teve suas atividades encerradas na cidade no ano de 2022. No local, está em funcionamento a Faculdade Católica de Anápolis/GO.

⁶ A referida investigação vincula-se ao projeto de pesquisa denominado “Instituições Educativas, Processos Formativos, Práticas Pedagógicas”. Tal projeto é desenvolvido na UEG, tendo como coordenadora a professora Sandra Elaine Aires de Abreu, e dois alunos de mestrado acadêmico envolvidos, em vigência desde o ano de 2021.

temático centrado na História das Instituições Escolares no campo da História da Educação⁷.

O eixo de pesquisa História das Instituições Escolares é um objeto de estudo singular, “[...] delimitado no espaço e no tempo, dentro de outras múltiplas instituições inter-relacionadas” (SANFELICE, 2012a, p. 98). Tal estudo tem apresentado muitas possibilidades de temas-objetos para os historiadores da educação, como por exemplo questões acerca da construção dos prédios para instalação de escolas, sobre a clientela (alunos e ex-alunos), sobre práticas de ensino-aprendizagem, sobre perfis dos profissionais internos das instituições escolares entre outros (GATTI JUNIOR, 2007).

Quanto às fontes históricas, no âmbito dos estudos da história da escola e da educação, Ragazzini (2001) destaca que elas devem ser gerais para auxiliar na escrita e na interpretação do passado, como debates parlamentares, da legislação, das normas, da jurisprudência, da administração pública, da economia, do Estado, dos partidos políticos, atos, resoluções, entre outros, e da escola, ou seja “[...] aquelas que procedem diretamente das práticas escolares” (RAGAZZINI, 2001, p. 19), tais como fotografias, livros atas, regimento interno, livro de matrículas, dentre outros.

Observada essa perspectiva como metodologias, neste estudo, utilizou-se da pesquisa e análise documental e da pesquisa bibliográfica, sendo esta “um complemento” para as informações coletadas nos documentos históricos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa e a análise documental, a partir da perspectiva de Ragazzini (2001), ocorreram por meio do levantamento e do exame de fontes históricas do período histórico delimitado, oriundas de debates políticos, resoluções, relatórios estatísticos, entre outros que auxiliaram na escrita e interpretação do objeto em análise, além, é claro, das próprias fontes produzidas na instituição educativa referenciada. Já a pesquisa bibliográfica teve pertinência com a finalidade de apurar produções científicas (artigos, dissertações, teses, livros e etc.) que tratem da mesma temática e/ou outras afins, como via de cruzar dados e complementá-los.

Os principais espaços onde as pesquisas documentais aconteceram foram em arquivos físicos: o Arquivo do antigo Colégio Auxilium de Anápolis/GO, o Museu Municipal de Anápolis e o Arquivo Público de Goiás, situado em Goiânia/GO. Em decorrência da pandemia da COVID-19, que afetou em maior proporção o mundo entre

⁷ A História da Educação é uma especificidade da ciência História. Como sugerido pela nomenclatura, a História da Educação tem como objeto-tema a própria educação, compreendendo os processos, os sujeitos, os movimentos, as ideias e as instituições correlatos (SANFELICE, 2012b).

2019 e 2021, devido ao distanciamento social, foram realizadas pesquisas em arquivos digitais, a saber a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, a Legislação Histórica da Casa Civil de Goiás e a Hemeroteca Digital do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás. Os documentos encontrados foram analisados, selecionados, problematizados e transcritos.

No desdobramento da pesquisa bibliográfica, realizou-se o levantamento, acompanhado pela leitura de produções científicas, livros, teses, dissertações e artigos, sobre a temática abordada, bem como outras afins. Para isso, foram realizadas pesquisas na web, que direcionaram aos repositórios de Universidades Públicas e Privadas dos Estados de Goiás, São Paulo e Minas Gerais.

Por fim, finalizada esta etapa da pesquisa, mediante processos e métodos científicos, os resultados alcançados deram origem a três capítulos: Capítulo I - A Escola Nova no Brasil e o seu reflexo no ensino normal e na formação de professores normalistas na década de 1930; Capítulo II - O escolanovismo em Goiás e o seu reflexo no ensino normal e na formação de normalistas até a década de 1930; e Capítulo III - O escolanovismo, o ensino normal e a formação de normalistas no contexto da Escola Normal de Anápolis/GO (1931-1937).

No primeiro capítulo abordou-se a compreensão do reflexo do escolanovismo no ensino normal e na formação de normalistas na década de 1930 no Brasil, considerando os aspectos contextuais e históricos. Para isso, priorizou-se a ênfase nos primórdios da Pedagogia Moderna e como a Escola Nova teve ali a sua origem. Em seguida, analisou-se o processo de constituição da Escola Nova como epistemologia pedagógica e sua introdução no Brasil com ênfase em sua relação com o ensino normal e a formação de normalistas.

O segundo capítulo focalizou a introdução do escolanovismo em Goiás e sua repercussão no ensino normal e na formação de normalistas até a década de 1930. Neste caleidoscópio desdobrado do contexto nacional, para desvelar a configuração no âmbito do estado analisou-se as legislações educacionais que, a partir de 1916, trouxeram como proposta de renovação educacional, aspectos de influência da Escola Nova, tal como a criação de instituições escolares pautadas na modernização do ensino, tais como os grupos escolares e o jardim de infância. Nessa ambiência, a escola normal em Goiás foi reorganizada, sendo ampliada em sua parte de formação didático-pedagógica e profissional.

No terceiro e último capítulo, versamos sobre a presença dos princípios escolanovistas no ensino normal e na formação de normalistas no contexto da Escola Normal de Anápolis/GO, no período de 1931 a 1937. Ao contemplar a questão central da investigação, trouxe à lume os fatores históricos que culminaram na criação das primeiras instituições escolares na perspectiva da modernização educacional em Anápolis/GO na década de 1920 a 1930, a saber o Grupo Escolar e o Instituto de Ciências e Letras, que oferecia o curso normal, além do processo de criação e organização da Escola Normal de Anápolis/GO. Este exercício de diálogo e interpretação das fontes propiciou identificar os princípios da Escola Nova no curso normal e na formação de normalistas desta instituição no percurso dos anos de 1931 a 1937.

CAPÍTULO I - A ESCOLA NORMAL NO BRASIL E O SEU REFLEXO NO ENSINO NORMAL E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NORMALISTAS NA DÉCADA DE 1930

Neste capítulo, buscou-se compreender o reflexo do movimento da Escola Nova no ensino normal e na formação de professores normalistas, na década de 1930, no Brasil. Tal proposta consiste em situar como se desenvolveu e quais inovações a Pedagogia Nova propunha, assim como fora assimilada à época no Brasil. O modo como influenciou nas demandas preconizadas, dentre as quais adequar o ensino elementar às novas exigências da industrialização e aos novos modos de produção e acúmulo de capital, tendo em vista a profissionalização docente e a formação de professores primários via ensino normal no Brasil no período.

Com a finalidade de conferir maior visibilidade ao tema e desdobramento dos conteúdos, o capítulo está organizado em três tópicos. O primeiro contempla o movimento Escola Nova, remontando a Modernidade e a Pedagogia Moderna para entender as bases teóricas e as correntes pedagógicas que contribuíram para a formulação da Pedagogia Nova e as suas especificidades. No segundo tópico, aborda-se o movimento da Escola Nova no Brasil, ressaltando as condições iniciais de inserção, as primeiras iniciativas de efetivação, a difusão das ideias e a sua consolidação durante as primeiras décadas do século XX. Por último, o terceiro tópico reflete sobre as contribuições das ideias escolanovistas para a formação de professores normalistas no Brasil na década de 1930.

1.1 O movimento Escola Nova

A Escola Nova, apesar de ter sido difundida com maior intensidade no período de transformações promovidas no segundo momento da Revolução Industrial, movimento ocorrido principalmente na Europa e nos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XIX, teve suas bases epistemológicas oriundas das novas formas de pensar o homem, a natureza e o mundo advindas com a era da modernidade, período histórico situado entre o século XV e XVIII.

Pensadores como Comenius (1592-1670) e Rousseau (1712-1778) foram relevantes para a construção de um novo olhar sobre o ensino, a criança e a ação docente

nos processos de ensino-aprendizagem que fundamentaram a Pedagogia Moderna, que, mais tarde, originou a Pedagogia Nova.

1.1.1 Modernidade: contextualização histórica

Compreendido entre 1453 e 1789⁸, o período histórico denominado Modernidade se configurou, segundo afirma Cambi (1999), como uma época marcada por revoluções em distintos âmbitos, tanto econômico, político, social e ideológico, quanto cultural e pedagógico. No referido contexto, tem-se a formação dos Estados Nacionais, a consolidação do capitalismo, a afirmação da burguesia como classe social, o fortalecimento das ideias de laicização e racionalização, entre outras transformações. Pode-se afirmar, mediante Cambi (1999), Pereira (2014), Veiga-Neto e Lopes (2010), que tais configurações buscaram romper com os pilares da sociedade medieval, objetivando traçar novos rumos para o mundo e a humanidade.

Nessa empreitada, os modernos se opunham, dentre os vários pontos, à perspectiva mística, obscura, no império da religiosidade como detentora do conhecimento, como forma de saber relevada aos homens por meio da fé, sendo tutelada pela Igreja Católica (LUZIRIAGA, 1987; PEREIRA, 2014).

No pensamento moderno se buscou uma nova forma de conceber a verdade, ancorada nos postulados da razão humana. Pela aplicação da racionalidade, viu-se a possibilidade de acesso a outras verdades e a uma outra forma de condução da vida humana, de compreender a natureza e a sociedade. Esse entendimento tornou-se possível porque o mundo físico e social passou a ser compreendido por leis acessíveis ao homem (PEREIRA, 2014).

Nessa acepção, revela-se o ponto central da ciência moderna, que é a “[...] crença e ambição na capacidade humana de compreender, construir e manipular o mundo” (PEREIRA, 2014, s/n). Por esse processo, o conhecimento deixou de ser especulativo para ser encarado como cientificamente constituído por meio de um método experimental adequado. Essa construção se deu a partir de vários autores, que também postularam as bases teóricas da ciência da Idade Moderna, dos quais, na referida abordagem,

⁸ Considerando Gadotti (2003), a Idade Moderna foi o período histórico demarcado pelo surgimento e pelo predomínio do absolutismo na Europa, que se finda com a emergência da Revolução Francesa nas últimas décadas do Século XVIII.

destacamos: Copérnico (1473-1543)⁹, Galilei (1564-1642)¹⁰, Bacon (1561-1626)¹¹, Descartes (1596-1650)¹² e Newton (1643-1727)¹³.

A partir dessa nova mentalidade científica baseada na racionalidade, a compreensão do mundo físico, regido por leis acessíveis ao homem e domináveis, ou seja, regular e previsível, estendeu-se também ao mundo biológico e aos fenômenos sociais. Diante disso, surgiram as teorias sociais objetivando prever e controlar esses fenômenos no âmbito social. Como resultado, postula-se a definição das chamadas ciências modernas, com objeto próprio: “[...] é assim que se inicia a psicologia e a sociologia como ‘ciências’. É um direcionamento que levou ao entendimento de que o progresso e a perfeição eram possíveis e, até inevitáveis” (PEREIRA, 2014, p. s/n, grifos do autor).

Dentre as variadas contribuições da Modernidade, destaca-se a centralidade do homem no mundo. O homem deixou de ser concebido a partir de representações divinas e passou a ser entendido como um ser capaz de pensar por si próprio, dominar e transformar o mundo, além de contribuir para a vida em sociedade, constituindo-se assim como sujeito, homem moderno. A apropriação da racionalidade identifica e modela o homem moderno.

Ao lado disso, o homem, enquanto sujeito que conhece, também se torna objeto de saber, algo a ser conhecido, assumindo assim uma posição ambígua. Como resultado desse processo, propicia o surgimento das ciências humanas, que, conforme Resende (2010, p. 245), “[...]é na ambiguidade dessa posição ocupada pelo homem como sujeito

⁹ Nicolau Copérnico (1473-1543) operou um grande impacto nas convicções acerca do Universo até aquele momento a tal ponto que sua teoria ficou conhecida como “revolução copernicana”. Copérnico postulou que a Terra não era o centro do Universo e, conseqüentemente, o Sol não girava em torno dela e sim o contrário. É nesse entendimento que surgiu a teoria do heliocentrismo (GADOTTI, 2003; PEREIRA, 2014).

¹⁰ Gadotti (2003) e Pereira (2014) destacam que Galileu Galilei (1564-1624), baseando-se no racionalismo matemático, contribuiu para comprovar a teoria de Copérnico por meio do desenvolvimento do telescópio. Além da astronomia, os pensamentos de Galilei serviram de fundamento para o desenvolvimento da mecânica clássica.

¹¹ Insatisfeito com a condução da ciência e do conhecimento a partir da escolástica, Francis Bacon (1521-1626) desenvolveu um método científico adequado para conhecer a natureza bem como as leis que a regem. Tal método foi o indutivo, que compreende etapas cuidadosas de observação, experimentação e comparação, resultando em verdadeiros saberes. A partir de Bacon, abriu-se caminhos para a ciência moderna da natureza (GADOTTI, 2003; PEREIRA, 2014).

¹² Outro método científico construído na Modernidade e de grande impacto para o pensar as ciências foi o racional, desenvolvido pelo filósofo francês René Descartes (1595-1651). Segundo Descartes, por meio da razão humana, é possível “[...] desenvolver o mecanismo deste mundo e de utilizar esse conhecimento para dominá-lo e transformá-lo” (PEREIRA, 2014, p. s/n). Sumariamente, a razão humana se constituía como via para conhecer os aspectos/leis universais, eternos e imutáveis que caracterizam o mundo.

¹³ Pereira (2014) pontua que Isaac Newton (1643-1727), valendo-se de sua sistematização matemática usada para analisar a órbita de um planeta até a queda de uma maçã da árvore, destacou que o mundo é regido por leis simples, matemáticas e determináveis, que apontam para uma lei geral. A força de sua teorização contribuiu para a sustentação da ciência moderna.

e objeto que se instauram as ciências humanas, requerendo a atribuição de cientificidade ao homem real”.

Pensado mediante as novas posições assumidas pelo homem na Modernidade, tem-se que este ser não vem pronto, estando sujeito a fases e processos até sua constituição como tal. A partir disso, os teóricos modernos “descobriram” a infância (ÀRIES, 1978; BOTO, 2017; RESENDE, 2010; VIEGA-NETO; LOPES, 2010). Tal concepção, segundo Boto (2017), foi resultado de vários fatores, dos quais destacamos a maior presença das crianças no seio familiar e na sociedade, em virtude da baixa nas taxas de mortalidade infantil e da produção de obras de discurso pedagógico de moralistas e intelectuais modernos entre os séculos XVI e XVIII, que apontavam para a formação dos indivíduos em coerência com as novas demandas sociais.

Nesse contexto, “[...] a criança emerge e passa a ser dita e explicada como um ser distinto do adulto, inocente e carente de cuidado e proteção” (RESENDE, 2010, p. 247), passível de ser “educada” para o desenvolvimento de suas aptidões e seu ajustamento social em um contexto urbano/capitalista, cabendo tal função à família e à escola dentro da ideologia do Estado (ÀRIES, 1978; CAMBI, 1999; RESENDE, 2010; VEIGA-NETO, 2010).

Nesta nova configuração, à família coube a incumbência de zelar pela pureza e inocência das crianças, conservando-as longe das vivências do mundo adulto envolvido nos vícios e na sexualidade, antes destas serem de fato inseridas na sociedade. Em outras palavras, a família passou a ter como centro a criança. Nesse contexto, à escola coube a missão de preparação para a vida em sociedade, complementando a educação tradicional (familiar) (ARIÈS, 1978; CAMBI, 1999), isto é, “Essa escola, constituída e mantida na modernidade, configura-se como instituição civilizadora” (BOTO, 2017, p. 291).

Nesse enquadramento, são definidos novos papéis e novas funções sociais às instituições e aos modos de conceber o conhecimento; a educação e a pedagogia não ficaram alheias aos processos revolucionários que ocorreram na Idade Moderna. A partir disso, indaga-se: quais transformações foram realizadas no âmbito educacional? Como era pensada a Pedagogia Moderna? Quais eram suas bases epistemológicas? Quais correntes pedagógicas emergiram dessa modernização pedagógica?

1.1.2 A Pedagogia Moderna: bases teóricas e correntes pedagógicas

Sob a influência da apropriação e da aplicação racional da Modernidade, a emergência da pedagogia, seja como ciência ou arte, teve lugar nesse processo de transformações em vários âmbitos concomitantemente com o ocaso da Idade Média (CAMBI, 1999; VEIGA-NETO; LOPES, 2010).

Nesse contexto, pode-se entender por pedagogia, segundo Veiga-Neto e Lopes (2010), o conjunto de práticas e saberes correlatos educacionais. Seu surgimento na Europa remota ao século XVI e, indo para os séculos seguintes, XVII, XVIII e XIX, em que foi se sistematizando e formalizando até chegar na ideia que se tem hoje acerca do que é Pedagogia.

Tal emergência se explica pelo fato de que, com a nova concepção de homem, o homem moderno, a educação e a escola requereram novas configurações e finalidades. Segundo Libâneo (2005), é nesse bojo da Modernidade que se tem a construção da Pedagogia Moderna.

Na concepção de Resende (2010), a Pedagogia Moderna se instaura como campo da ciência e da política de conhecimento dentro do âmbito das ciências humanas, pois destaca que

A partir do momento em que a infância é inventada pela Modernidade, fazendo-a ocupar esse espaço como sujeito-objeto, a educação passa a ser um imperativo, o que leva, também, à invenção da pedagogia moderna, como um campo científico e como política de conhecimento, constituindo-se de discursos voltados para o estudo e a acumulação de saberes sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas tendências, suas brincadeiras, suas potencialidades, suas fragilidades, suas vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências que, por sua vez, se acoplam a práticas discursivas e não discursivas em que tais saberes se imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado será a produção de uma criança específica, a produção da subjetividade infantil moderna (p. 246).

Em suma, a Pedagogia Moderna compreende o conjunto de práticas e saberes correlatos educacionais para a produção de um novo tipo de indivíduo: um sujeito ativo na sociedade, liberto de limites, ordens e vínculos de autoridades (emancipado); artífice de sua própria fortuna e do mundo em que vive, sendo também um ser aberto à racionalidade e mundanizado. Para alcançar esse complexo objetivo, além da família, as atenções se voltaram para a educação e a escola (CAMBI, 1999; VEIGA-NETO, 2010).

A educação moderna foi pensada a partir da visão platônica da Antiguidade Clássica. Platão (428 a.C. – 348 a.C.) compreendia que, pela razão, poder-se-ia alcançar

a perfeição das ideias que estavam no plano metafísico. Assim, pelo processo educacional, o homem racional seria o artífice da construção da sociedade moderna ideal (VEIGA-NETO; LOPES, 2010). Outro elemento platônico diz respeito à alegoria da caverna. Pelo ensino moderno, o homem, mediante seu esforço racional, poderia ser liberto dos fardos da ignorância e conduzir outros nesse processo (VEIGA-NETO; LOPES, 2010). Dessa forma, os fins da educação constituíam no desenvolvimento de aptidões individuais do homem moderno e em seu ajustamento para atuação e conformação social, haja vista que o homem, visto como alfa e ômega do mundo, não é dado como pronto (VEIGA-NETO; LOPES, 2010).

Quanto à escola, sua nova concepção consistia em efetivar o projeto de ordem social e de homem da modernidade, conforme verificado abaixo

[...] a escola foi pensada e montada como a instituição capaz de mais eficazmente executar o projeto de instaurar uma nova ordem social e de preceder à produção desse novo personagem, carregado de racionalidade e cada vez mais responsável por si mesmo (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 156).

Diante dessa perspectiva, percebe-se que os modernos empreenderam uma aproximação entre escola/educação e sociedade. A grosso modo, tal fato consistia em modernizar a escola/educação para modernizar a sociedade, solicitando, assim, uma pedagogia moderna que fosse eficaz para ensinar a infância com o intuito de polir e regular o comportamento adulto de acordo com os saberes, os valores e os padrões de conduta do mundo moderno (BOTO, 2017).

Além dessa ideia, a Pedagogia Moderna estruturou suas bases em teóricos modernos influenciados por correntes renascentistas, humanistas, antiescolásticas, iluministas entre outros. Convencionalmente, aponta-se que as bases de tal teoria pedagógica têm lugar no pensamento moderno do século XVI e XVII de figuras como Comenius (1592-1670), Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778) e Kant (1724-1804).

Autor da obra *Didacta Magna* (1657), Jan Amos Comenius¹⁴ inaugurou a pedagogia moderna (VALDEMARIN, 2010). Para Comenius (2006), a instituição educativa de sua época deveria ser repensada em relação a vários aspectos, tais como

¹⁴Jan Amos Comenius nasceu em Nivnice, Morávia. De família ligada à ordem religiosa dos Irmãos Morávios, Comenius teve forte influência religiosa em sua vida e obra, sendo que estudou teologia em Herborn e ordenando-se sacerdote em 1616. Desempenhou o ensino durante toda a vida. Morreu no ano de 1670, em Amsterdã, na Holanda (CAMBI, 1999; GADOTTI, 2003).

finalidade escolar, materiais didáticos, organização de estudos, entre outros, buscando, assim, estabelecer uma maior aproximação entre escola e sociedade.

Comenius (2006) pensou uma escola para todos com um ensino universal (tudo para todos), a pansofia. A partir disso, consoante Boto (2017), Ferreira (2010) e Valdemarin (2010), no âmbito das instituições de ensino e nas salas de aulas, todos deveriam aprender a mesma coisa ao mesmo tempo, ao que foi denominado de ensino simultâneo. Quanto ao docente, seria necessário um único professor para ensinar apenas um grupo de alunos.

Além disso, o teórico moderno em questão defendia a ideia de expansão das instituições de ensino, mediante a construção de escolas em várias localidades e que fossem distintas ao nível da fase de desenvolvimento em que o sujeito se encontrasse (da infância aos 24 anos), sem distinção de classe social e/ou sexo, e, com relação ao conteúdo de ensino, era necessário ensinar tudo o que se referisse ao homem (COMENIUS, 2006).

Ao considerar as práticas pedagógicas, opondo-se ao ensino baseado nas palavras, a sombra das coisas, Comenius apontava que a base da instrução seria o conhecimento real das coisas, o realismo. Para ele, a experiência das crianças tinha lugar central, tornando-se ponto de partida para ascensão na aprendizagem do conhecimento formalizado e o método para progredir nos estudos. Assim sendo, a teorização comeniana direcionava para o estabelecimento de programas de estudos e métodos didáticos que contemplassem tais níveis de desenvolvimento infantil (COMENIUS, 2006; GADOTTI, 2003; VALDEMARIM, 2010).

Nesse enquadramento, quanto à finalidade da escola, Comenius apontava para a formação de bons cidadãos e bons cristãos. Sua teoria da educação universal ligava-se às ideias filosóficas e político-religiosas, sendo seu centro na vida do homem e na sociedade (CAMBI, 1999; VALDEMARIM, 2010).

Outrossim, John Locke (1632-1704)¹⁵, seguindo a questão da educação para todos, propôs uma educação diferenciada para as classes populares e para as camadas dirigentes, sendo que o fim seria a manutenção da ordem social, a partir do liberalismo econômico (GADOTTI, 2003; MARINHO, 2016).

¹⁵ John Locke foi um filósofo inglês nascido no século XVII; estudou diversas áreas: línguas antigas, medicina e filosofia. Locke foi um crítico da educação de seu tempo, principalmente quanto ao formalismo humanístico, por meio de suas obras *Estudo sobre o entendimento humano* e *Pensamento sobre a educação*. A partir de seu estudo sobre o entendimento humano, o filósofo inglês é considerado como o precursor do Iluminismo (GADOTTI, 2003).

Segundo Gadotti (2003) e Marinho (2016), Locke defendeu que o conhecimento surgia da experiência sensorial (os sentidos) dos indivíduos sobre a natureza, constituindo, dessa forma, um processo educativo empirista. Valendo-se do desenvolvimento científico da época, Locke ressaltou o ensino como científico, tendo por base as ciências da natureza.

Quanto à noção de indivíduo, a teoria lockeana concebia que os homens nasciam como uma folha em branco, sem ideias inatas, à semelhança de uma *tábula rasa*. A partir das experiências no mundo, as crianças iam se moldando, sua mente e suas ideias (GADOTTI, 2003; MARINHO, 2016).

Em coerência com esse pressuposto da *tábula rasa*, à escola cabia a formação do homem para a conformidade social, por meio do ensino de saberes que contribuíssem para a formação do caráter e de conteúdos para a vida. Como Locke era defensor do liberalismo econômico, a concepção de homem ideal era daquele adepto aos ideais liberais: *o gentleman* (MARINHO, 2016).

Considerando ainda o pensamento moderno, outro teórico que influenciou a Pedagogia Moderna, e posteriormente a Escola Nova, foi Jean Jacques Rousseau¹⁶ (1712-1778). Segundo Cambi (1999, p. 343, grifos do autor), este “[...]filósofo [...] operou uma ‘revolução coperniana’ em pedagogia, colocando no centro de sua teorização a criança [...]”.

Através de seu pensamento, Rousseau concebe a educação como via de transformação política da sociedade, estabelecendo, assim, vínculos entre educação e cidadania, fundamento da educação moderna. Essa transformação social ocorria pela educação dos sentidos e da educação moral, levando em conta a coletividade, a partir de conhecimentos que considerassem as necessidades dos semelhantes na vida social (NOT, 1979; VALDEMARIN, 2010).

Na perspectiva de Rousseau, política e pedagogia estavam ligados, sendo sua proposta a formação do homem natural e do homem político, tendo em vista que ambas eram complementares. Na proposta de formação natural do homem, destaca-se que era necessário centralizar os processos educativos na criança (puericentrismo), através do respeito e da valorização das especificidades dessa fase da vida, buscando desenvolver

¹⁶ Jean Jacques Rousseau nasceu em 1712 em Genebra na Suíça. Ao longo de sua vida, estudou diversas áreas do conhecimento, tais como história, literatura, filosofia e música, o que proporcionou dedicar-se ao ensino, sendo preceptor em Lyon na França em 1740. Sua produção filosófica estende-se nas áreas da política, filosofia e pedagogia, sendo que até os dias atuais nota-se a influência de suas ideias na sociedade democrática e na pedagogia. Rousseau morreu em 1778 na França (CAMBI, 1999).

uma aprendizagem motivada. Desse modo, Rousseau elaborou uma nova imagem da infância (CAMBI, 1999; NOT, 1979; VALDEMARIN, 2010).

A proposta de Rousseau da educação libertária e natural visava a formação do homem natural (homem em si), livre das influências da sociedade corrupta, valorizando a espontaneidade da criança e em contato contínuo com a natureza, opondo-se ao meio social (CAMBI, 1999).

Nesse contexto, o preceptor tinha uma função importante. Esta figura se constituía em um orientador e educador, mas sem uso de autoritarismo, coação ou imposições. Assim, o papel do preceptor seria “[...] acompanhar o crescimento do menino, mantê-lo isolado e ao abrigo das influências da sociedade corrupta, e eventualmente, corrigi-lo, mas através do exemplo ou intervenção indireta” (CAMBI, 1999, p. 351).

Ao lado disso, de maneira diferenciada e, as vezes, oposta em alguns aspectos, Rousseau, considerando sua teoria política, propôs também uma educação para a formação do homem moral e político. Tal incumbência recaía sobre a responsabilidade do Estado ligado mais ao princípio de conformidade social do que da liberdade, sendo o fim último do processo educativo a formação para o exercício da cidadania (CAMBI, 1999).

Por sua vez, Immanuel Kant¹⁷ (1724-1804) ampliou os debates acerca das teorias anteriores. Para ele, o homem possui ideias inatas, tais como a noção de tempo e espaço, entretanto os conhecimentos do mundo surgiam por meio dos sentidos humanos na interação com a natureza (CAMBI, 1999; GADOTTI, 2003).

Ainda segundo Kant, o homem não nasce bom e nem pronto para a vida social. É nessa visão que se dá a importância da educação como via de formação, aculturação, moralização e civilização do gênero humano, sendo da própria responsabilidade dos sujeitos educandos a incumbência de sua elevação como homem moral, cultural e civilizado, conforme exposto abaixo

[...] o educando necessita realizar esses atos: é o sujeito que tem de cultivar-se, civilizar-se, para assim corresponder à natureza. Assim, o verdadeiro objetivo do homem é que ‘desenvolva inteiramente, por si mesmo, tudo que está acima da ordem mecânica de sua existência

¹⁷ Immanuel Kant foi um filósofo alemão responsável pelo desenvolvimento da filosofia moderna. Estudou nas escolas do racionalismo e da ciência newtoniana, onde interessou-se por estudos acerca das problemáticas no âmbito da cosmologia, da lógica, da metafísica e da ciência. Kant lecionou por vários anos na Universidade de Königsberg, desenvolvendo várias atividades ali, entre elas ministrou um curso de pedagogia em 1776. O filósofo alemão em questão faleceu na cidade onde lecionava no ano de 1804 (CAMBI, 1999).

animal e não participe de nenhuma outra felicidade e perfeição que não tenha sido criada por ele mesmo, livre do instinto, por meio da razão' (MARZ, 1987 *apud* GADOTTI, 2003, p. 90, grifos do autor).

Diante dessa demanda, a educação e a escola deveriam ser pautadas como meios que possibilitassem a autonomia na formação do homem enquanto ser racional e social, sendo indispensável a didática, um ensino para a formação moral e a formação cultural. Isso porque “[...] para atingir a perfeição, o homem precisa de disciplina, que domina as tendências instintivas, da formação cultural, da moralização, que forma a consciência do dever e a civilização como segurança social” (GADOTTI, 2003, p. 90).

Em Kant também se tem a proposta de atribuir a educação à função social de manutenção da ordem. Sobre isso, Libâneo (2005) afirma que

Pedagogos como Pestalozzi, Kant, Herbart, Froebel, Durkheim, Dewey, vão consolidar teorias sobre a prática educativa assentadas na manutenção da ordem social mais estável, garantidas pela racionalidade e pelo progresso em todos os campos, especialmente na ciência (p. 5).

Mais adiante, no século XVIII, com a eclosão do Iluminismo na Europa, os pressupostos da Pedagogia Moderna foram reafirmados. Pode-se verificar isso pela compreensão de que “[...] o discurso iluminista acentua o papel da formação geral, o poder da razão no processo formativo, a capacidade do ser humano de gerir seu próprio destino, de ter domínio, de comprometer-se com o destino da história em função das ideias” (LIBÂNEO, 2005, p. 5).

Na esteira das inovações da Pedagogia Moderna, variadas abordagens teóricas ou vertentes pedagógicas tiveram sua base de origem, expandindo-se para além da Idade Moderna. Tais abordagens são: a pedagogia tradicional, a pedagogia da Escola Nova ou renovada, o tecnicismo educacional e as pedagogias críticas da tradição moderna, a saber a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora e a pedagogia crítico-social (LIBÂNEO, 2005). Essas vertentes tratam de temas gerais, como “[...] a natureza do ato educativo, a relação entre sociedade e educação, os objetivos e conteúdo, as formas institucionalizadas de ensino, a relação educativa” (LIBÂNEO, 2005, p. 6).

Nesse ínterim, Libâneo (2005), ao considerar as abordagens da teoria da educação moderna, apresentou as características em comum entre elas, que são

- Acentuação do poder da razão, isto é, da atividade racional, científica, tecnológica, enquanto objeto de conhecimento que leva as pessoas a

pensarem com autonomia e objetividade, contra todas as formas de ignorância e arbitrariedade;

- Conhecimento e modos de ação, deduzidos de uma cultura universal objetiva, precisa ser comunicada às novas gerações e recriadas em função da continuidade dessa cultura;

- Os seres humanos possuem uma natureza humana básica, postulando-se a partir daí os direitos básicos universais;

- Os educadores são representantes legítimos dessa cultura e cabe-lhes ajudar os alunos a internalizarem valores universais, tais como racionalidade, autoconsciência, autonomia, liberdade, seja pela intervenção pedagógica direta, seja pelo esclarecimento de valores em âmbito pessoal (p. 6-7).

Em resumo, pode-se inferir que a pedagogia moderna teve sua emergência no período da Modernidade, sendo pensada com a finalidade de, a partir do desenvolvimento de práticas e saberes correlatos educacionais e pedagógicos, formar um novo homem: um ser racional, social, mundanizado, apegado à ciência, autônomo de seu próprio destino e educável. Para isso, tanto a escola e a educação passaram por um processo de inovação, iniciado desde o século XVI e estendendo-se até o século XX.

A partir da teoria da educação moderna, tem-se vertentes diversas, dentre elas a pedagogia da Escola Nova. Acerca disso, questiona-se: como se desenvolveu a abordagem pedagógica do escolanovismo? Quais os objetivos dessa vertente pedagógica? Quais são suas bases epistemológicas?

1.1.3 A Escola Nova e suas especificidades

Concomitante com a passagem do sistema de produção do feudalismo para o capitalismo, juntamente com sua consolidação e seu progresso, também ocorreu a constituição da burguesia como classe social. Essa configuração influenciou também o âmbito educacional (GADOTTI, 2003; SAVIANI, 2006).

Inicialmente, no primeiro momento, apoiando-se nas ideias de liberdade, ou liberalismo, para acumulação de riquezas, no livre pensamento a partir da Reforma Protestante e na livre iniciativa humana advinda do movimento racional que fez separação entre fé e razão, e, mais adiante, pelos princípios iluministas de igualdade e fraternidade, “[...] a burguesia assumiu de fato o papel de defensora dos direitos de todos os homens, afirmando o ideal de igualdade e fraternidade” (GADOTTI, 2003, p. 92-93).

Entretanto, após a Revolução Burguesa de 1789, com a consolidação da burguesia como classe dirigente, os ideais acima destacados foram abandonados. Devido a esse fato,

esta classe deixou de buscar princípios revolucionários de equalização social por interesses pautados na perpetuação social, considerando as diferenças para legitimar a dominação, a sujeição e os seus privilégios (GADOTTI, 2003; SAVIANI, 2006).

Acerca da educação, tem-se uma concepção dualista: uma educação para a classe dominante para formação de dirigentes e uma educação para os menos validos economicamente para conformação com a pobreza e exploração. Tal configuração já havia sido pensada por Pestalozzi¹⁸, haja vista que

[...] esse grande educador acabava de enunciar o princípio fundamental da educação burguesa que ministrou uma educação distinta para cada classe: à classe dirigente a instrução para governar e à classe trabalhadora a educação para o trabalho (GADOTTI, 2003, p. 93).

No fluxo de consolidação e progresso do capitalismo nos séculos seguintes, surgiram novas demandas da classe burguesa para a educação diante de uma sociedade em constante mutação que emanaram de intelectuais e educadores da Europa e dos Estados Unidos.

Nesse contexto, entre o final do século XIX e início do século XX, o mundo vivenciou grandes transformações, como destaca Monarcha (2009)

[...] contemporaneamente à segunda Revolução Industrial, 1870, cuja principal característica consiste na aplicação crescente da ciência e tecnologia aos processos industriais orgulhosamente exibidos e classificados nas vitrinas do progresso oitocentista – as exposições universais. Indubitavelmente, o horizonte técnico daquele ciclo histórico expandiu-se prodigiosamente ao criar as inovações tecnológicas e descobertas científicas que dariam sustentação ao século XX – o concreto armado, a técnica de transformação do ferro em aço, o motor de combustão, a turbina a vapor; a eletricidade e o petróleo como fontes de energia; a lâmpada de arco voltaico, o automóvel e o ônibus motorizados; o trator, o avião e o transatlântico; o fonógrafo, o telegrafo, o telefone, as máquinas de escrever e calcular, a técnica frigorífica, a microbiologia, a liquefação do gás. Enfim, um surto interminável de invenções e descobertas causadoras do triunfo do sistema de fábricas e escritórios, fenômenos atuantes na consolidação

¹⁸ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um educador suíço nascido em Zurique. Ao longo de sua vida, Pestalozzi esteve envolvido em movimentos de reforma política e moral. No campo educacional, o educador suíço destacou-se pela defesa da educação das classes populares, desenvolvendo um método e uns programas de ensino específicos. Tal proposta orientava que o ensino deveria ser mais para o desenvolvimento psíquico do que a aquisição de conhecimento e que, antes de ministrar um ensino profissional, era necessária uma educação geral. Para Pestalozzi, o ensino deveria partir do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral. Seu método foi bastante difundido na Europa e na América Latina, influenciando também outros educadores como Froebel e Herbart (GADOTTI, 2003)

de uma economia de mercado de alcance mundial fundada no princípio da livre-iniciativa e lucro privado (p. 29).

As mudanças gerais mais significativas foram o aumento da urbanização, novos processos de trabalhos, e com eles, conflitos entre classes sociais, industrialização e fortalecimento dos ideais liberais e capitalistas, centralização da economia nas grandes cidades, acentuação das desigualdades sociais e proximidade com a Primeira Guerra Mundial (VALDEMARIN, 2010).

No âmbito científico foram observados avanços em muitas áreas, das quais destacamos a biologia, sociologia e psicologia. No campo das ciências biológicas, a teoria evolucionista de Lamarck e Darwin propôs pensar acerca da ação do homem no meio e os processos de adaptação, cujo entendimento consistia que viver é adaptar-se e adaptar-se é agir no meio (MONARCHA, 2009).

A partir do pensamento positivista de Augusto Comte, tem-se a constituição das ciências sociais. Considerando Spencer e Durkheim, a educação foi vista como um processo de formação científica e como o reflexo e a imagem da sociedade, sendo o conhecimento relevante para o desenvolvimento dos indivíduos e para a prática social (GADOTTI, 2003).

No campo da Psicologia, William James (1842-1910) buscou realizar uma aproximação entre as teorias psíquicas e as teorias evolucionistas, na compreensão de que a ação humana se relaciona a processos adaptativos, através de experiências que contribuem para a construção de conhecimentos necessários para a evolução humana. Tais modificações na sociedade e nas ciências trouxeram também mudanças nas finalidades da educação (NOT, 1979).

Nesse contexto, em relação à educação, destacaram-se tendências de inovação pedagógica e escolar, a partir da valorização da criança, sendo esta a etapa mais importante do desenvolvimento do ser, possibilitando a construção de processos mentais e ajustamento às exigências da vida (NOT, 1979). Assim, criticava-se a instrução por meio da transmissão de saberes vigentes naquele período e reivindicava-se “[...] uma educação fundada na atividade da criança” (NOT, 1979, p. 126).

Entrementes, surge o movimento da Escola Nova, tendo como epicentro a Europa, mais precisamente França, Alemanha, Inglaterra e Bélgica, e os Estados Unidos da América (PERES, 2005). De maneira geral, o escolanovismo consistia em adequar a escola e a educação, por meio de teorias e métodos pedagógicos destinados ao

atendimento das exigências do desenvolvimento infantil e para mudar a sociedade, coerente com a sociedade em mudança, ou seja, “[...] pretendia estabelecer uma nova ordem social via escola, reformar a sociedade pela educação, em outras palavras, renovar a escola para renovar a sociedade” (PERES, 2005, p. 115).

Segundo Gadotti (2003), a proposta da educação nova se baseava em pressupostos teóricos de Rousseau acerca da criança que só foram possíveis de serem desenvolvidos devido aos avanços científicos do início do século XX, como os efetuados nas áreas da psicologia educacional e da sociologia da educação.

Nesse enquadramento, um dos principais divulgadores da educação nova na Europa e na América Latina foi Adolphe Ferrière¹⁹ (1879-1960). Sua proposta de escola nova foi denominada de escola ativa, tendo em vista a valorização da criança e de sua atividade espontânea no processo educativo (GADOTTI, 2003; PERES, 2005). A escola ativa do educador em análise não consistia em um método, mas em uma instituição de ensino de bases científicas fundada nas ciências da criança através da aplicação de leis da psicologia genética à educação (PERES, 2005).

Devido ao fato de estar ligado a centros de estudos e difusão de práticas da pedagogia nova, Ferrière teve contato com muitas “escolas novas”, o que lhe possibilitou estruturar trinta pontos que definiam uma instituição a partir da referida perspectiva. Sobre a repercussão desse documento, tem-se que

[...] os trinta pontos contemplam ainda questões que seriam verdadeiras ‘bandeiras de luta’ dos escolanovistas das várias partes do mundo, inclusive no Brasil, como por exemplo a co-educação dos sexos, os trabalhos manuais na escola, a educação integral (moral, intelectual e física), os trabalhos livres, o trabalho coletivo, a (re)organização do tempo escolar, as excursões pedagógicas, a auto-organização dos alunos (sistema república escolar), o ensino baseado na atividade pessoal e nos interesses espontâneos dos alunos etc. (PERES, 2005, p. 116, grifos do autor).

Tais pontos elencados por Adolphe Ferrière foram também os temas de suas obras e conferências, das quais dedicou sua vida. Além desses pontos, ele despertou aspirações

¹⁹ Adolphe Ferrière nasceu em Genebra, na Suíça, em 1879. Entusiasta do movimento da Escola Nova, ele foi o primeiro a fundar em 1899 um centro de estudos e divulgação internacional de práticas e teorias pedagógicas ditas renovadas, o *Bureau International d'Éducation Nouvelle*. Ferrière teve ainda participação em outras importantes organizações de pesquisas da Educação Nova na Europa, tais como o *Institut Jean-Jacques Rousseau* em 1912, considerado o epicentro europeu das ideias escolanovistas, e a *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle* em 1921. Realizou também várias visitas a nações na Europa e na América Latina, momento em que coletava documentos para os centros de pesquisa, visitava escolas e ministrava cursos e palestras (PERES, 2005).

acerca da formação docente, visto que a nova escola necessitava de um novo professor (GADOTTI, 2003; PERES, 2005).

Outro nome do movimento da Escola Nova foi do norte-americano John Dewey²⁰. Suas ideias de educação renovada, conhecida como Educação Progressiva, segundo Valdemarin (2010, p. 29), tiveram “[...] influência decisiva no pensamento pedagógico do século XX [...]”, estendendo-se sobre as concepções pedagógicas de outros pesquisadores de destaque, tais como Édouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière, William Heard Kilpatrick (1871-1965), Jean-Ovide Decroly (1871-1932), entre outros (MONARCHA, 2009).

Em sua teoria, Dewey propôs soluções didáticas e epistemológicas para a problemática relacionada à educação e à sociedade. Assim, buscou aproximar a escola e a sociedade, considerando o contexto das rápidas mudanças oriundas do desenvolvimento científico e tecnológico da época (GADOTTI, 2003; VALDEMARIN, 2010).

Para Dewey, mediante Valdemarin (2010), a escola era concebida como uma preparação para a vida em sociedade, assim defendia que fossem trabalhados problemas sociais nas salas de aula, respeitando a faixa etária do educando para que ele pudesse se desenvolver. Dessa forma, a instituição educativa deveria ser vista como uma sociedade em miniatura, em que os objetivos escolares fossem também objetivos sociais no enfrentamento e na busca de soluções para as demandas da sociedade democrática.

Nessa visão, o aprendizado e as práticas de ensino deveriam partir da experiência do aluno para a transformação do saber em conhecimento sistemático, tendo em vista que é pela ação no mundo, a experimentação reflexiva, que o educando pode chegar ao conhecimento. Em resumo, o ensino se dava pela ação (aprender fazendo) e não mais pela instrução caracterizada pelo verbalismo (GADOTTI, 2003; VALDEMARIN, 2010).

Outrossim, John Dewey, apesar de destacar a função da educação para a convivência democrática, não realizou interferências quanto ao ordenamento social das classes. Tal fato se ligava aos princípios da burguesia que, através de uma educação que

²⁰ John Dewey nasceu em Burlington, Vermont, Estados Unidos, no ano de 1859. Ele foi pedagogo e filósofo que influenciou a renovação educacional ocorrida no final do século XIX e início do século XX. A partir da Escola Laboratório estabelecida na Universidade de Chicago, Dewey realizou estudos buscando adequar a educação à sociedade democrática pós-Revolução Industrial. O pensamento desse filósofo estruturou-se a partir de uma intervenção psicopedagógica na educação, buscando alternativas de compatibilizar educação e ciência moderna, ou seja, trazer para o âmbito educacional os benefícios advindos da ciência. Para Dewey, o foco da escola estava na criança através do ensino pela ação com o intuito de fazer a criança usar suas capacidades para fins sociais. Daí concebe-se o lema da proposta do pragmatismo de Dewey: aprender fazendo (ação = pragma) (MONARCHA, 2009; NOT, 1979; VALDEMARIN, 2010).

prepara para a vida em uma sociedade em mudanças constantes, focava na formação para o trabalho, a convivência social e a competitividade, o que reafirmava interesses pautados na perpetuação social, considerando as diferenças para legitimar a dominação, a sujeição e os privilégios da classe dirigente sobre as demais (GADOTTI, 2003; SAVIANI, 2006; VALDEMARIN, 2010).

Apesar de sua grande influência, segundo Valdemanin (2010, p. 79), Dewey não desenvolveu práticas definidas, porém “[...] apenas diretrizes gerais a serem reelaboradas nos diferentes contextos”. Coube a outros pesquisadores o desenvolvimento de métodos criativos e ativos centrados no aluno, tais como William Heard Kilpatrick e Jean-Ovide Decroly.

William Heard Kilpatrick, discípulo de John Dewey, desenvolveu o método de projetos. Segundo ele, o objetivo escolar é preparar os indivíduos para uma vida virtuosa na sociedade democrática, a partir da cooperação e do engajamento em questões sociais (GADOTTI, 2003; VALDEMARIN, 2010)

Para tal fim, seria necessário trabalhar com projetos na escola que refletissem dilemas sociais e que envolvessem o interesse infantil, visto que o foco do referido método está na ação, de preferência manual, dos alunos. Kilpatrick “[...] classificava os projetos em quatro grupos: de produção; de consumo (no qual se apreende a utilizar algo já produzido), de resolução de algum problema; ou de aperfeiçoamento de alguma técnica” (GADOTTI, 2003, p. 145).

Por seu turno, Jean-Ovide Decroly propôs outro método centrado na ação do educando, que ficou denominado de centros de interesse. Estes centros de interesse se referiam a elementos do meio: à família, ao mundo natural, ao mundo animal, entre outros. Nesta consideração, ele propôs que o desenvolvimento dos sujeitos se realizava a partir de interações que estes estabeleciam com o meio, sendo mediadas a partir do interesse e da curiosidade (GADOTTI, 2003; VALDEMARIN, 2010).

Educar, na perspectiva de Decroly, partia das necessidades infantis, realizando-se através do desenvolvimento das ações de observação, associação e expressão. Tais necessidades infantis consistiam em “[...]alimentar-se, proteger-se contra a intempérie e os perigos e agir através de uma atividade social, recreativa e cultural” (GADOTTI, 2003, p. 145).

Nesse processo, as atividades possuíam grande destaque, sendo fundamentais para o desenvolver das estruturas mentais e o crescimento das crianças. Assim, os centros de

interesse facilitavam o ensino a partir do exercício das faculdades mentais e a ação da criança nas práticas pedagógicas (GADOTTI, 2003).

Ademais, outras importantes contribuições no campo do escolanovismo foram advindas dos pressupostos de Maria Montessori (1870-1952), que buscou utilizar seu método de recuperação de crianças com deficiência para a educação de “crianças normais”. Seu destaque consiste, entre outras coisas, no desenvolvimento de materiais e jogos pedagógicos que até hoje são utilizados em várias instituições de pré-escola (GADOTTI, 2003).

Na concepção montessoriana, a criança é o centro da atividade, sendo que ela aprende sozinha (autoeducação). Isso se realiza através da ação das crianças no meio, sendo esta relação harmoniosa e equilibrada, que possibilite a livre atividade, isto é, a exploração por meio dos sentidos, a manipulação dos materiais concretos, tendo como resultado o desenvolvimento intelectual, sensorial e motor (domínio do corpo). Assim, a autoeducação seria uma força construtora do conhecimento que se encontra no próprio aluno, na sua ação. Ao lado disso, a educação era concebida como via de desenvolvimento, pois pelo trabalhar, pelo agir, pelo experimentar, e assim por diante, a criança cresceria e formar-se-ia (NOT, 1979).

De igual modo, Édouard Claparède, com sua teoria da educação funcional, também somou aos estudos do movimento da Escola Nova. O foco de seus estudos estava na questão da atividade e na relação entre educação e sociedade (GADOTTI, 2003; NOT, 1979).

Segundo Claparède, a atividade por si só não explicava a ação humana, sendo necessário sempre relacioná-las com uma função vital do homem, ou seja, a uma necessidade. Tal atividade deveria ser pensada de maneira individualizada, “[...] sem ser individualista – e, ao mesmo tempo, social e socializadora” (GADOTTI, 2003, p. 146). Isso deve ser levado em consideração porque o conhecimento é adquirido pessoalmente pela ação, isto é, ele é fruto de processos individuais de pensamento (NOT, 1979).

Nesse sentido, a valorização da individualidade em sentido amplo ligado ao social é indissociável, sendo a escola o local para desenvolver e estimular as diversas aptidões dos sujeitos. Com isso, tem-se a defesa da prerrogativa das diferenças de aptidões entre os sujeitos, um dos ideais da classe burguesa para justificativa das diferenças de poder e privilégios entre as classes sociais, haja vista que, dentro da sociedade democrática, o progresso consiste nessa distinção entre os indivíduos (GADOTTI, 2003; NOT, 1979).

De maneira geral, considerando os teóricos acima abordados e os demais que não foram citados, pode-se afirmar que o movimento da Escola Nova ousou empreender uma mudança no mundo via educação. Buscou-se, dessa forma, novas teorias e práticas pedagógicas que fossem adequadas ao mundo pós-Revolução Industrial e alimentado pelo sentimento democrático.

Dentre os vários pontos citados anteriormente, concorda-se com Valdemarin (2010, p. 110) que as principais especificidades da teoria escolanovista são “[...] unir a escola com a vida, considerar o desenvolvimento infantil como fator determinante da organização escolar, aprender pela atividade”.

1.2 A Escola Nova no Brasil: dos antecedentes à consolidação das ideias

A partir da segunda metade do século XIX, intelectuais brasileiros iniciaram os debates acerca da defesa da educação popular e modernização do ensino primário por meio de projetos de reforma da instrução, que foram responsáveis pela inserção do método intuitivo e pela lição de coisas no Brasil, bases da modernização educacional. Essas ações contribuíram para que, a partir da década de 1920, por meio da remodelação dos sistemas de ensino estaduais, o escolanovismo pudesse encontrar bases materiais e pedagógicas para sua inserção no Brasil. Nas décadas seguintes, tais ideias alcançaram a política nacional de educação por meio do governo de Getúlio Vargas²¹.

1.2.1 Os antecedentes e a inserção dos princípios escolanovistas no Brasil (1870-1920)

O século XIX foi um período de intensos debates e propostas em torno da instrução para as camadas populares, levando em consideração o ensino primário e os cursos de formação de professores. Isso pode ser explicado pelo fato de que a instrução, seguindo um movimento ocorrido na Europa à época, passou a ser considerada como um instrumento de modernização e progresso para as nações (BOTO, 2017; SCHELBAUER, 2006; VALDEMARIN, 2000).

²¹ Com o empenho no desenvolvimento industrial do Brasil no governo de Vargas, os princípios da Escola Nova foram considerados na formulação das diretrizes da educação nacional, pois era adequada para a formação do homem moderno na perspectiva da lógica capitalista. Assim, tais princípios escolanovistas marcaram presença na Constituição de 1934 e na política do Estado Novo, principalmente nas Leis orgânicas do ensino (1942-1946) (HISLDORF, 2003; TANURI, 2000).

Nesse ínterim, os movimentos mundiais acerca da educação se acentuaram durante a segunda metade do século XIX, época em que mundo passou por grandes transformações em decorrência da ampliação da industrialização e da necessidade de mão de obra qualificada, do aumento da população dos centros urbanos, dos crescentes avanços das tecnologias e das ciências, entre outros. Tal contexto colocou para o âmbito educacional novos conceitos e novas finalidades para a escola e para a formação dos professores através da introdução de novas práticas pedagógicas, isto é, de ações de modernização (MONARCHA, 2009; OLIVEIRA, 2014; PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2012).

Segundo Souza (2013), tem-se o desenvolvimento de ações de modernização pedagógicas a partir de iniciativas na Europa e nos Estados Unidos. Essas ações compreendiam propostas para todos os níveis de ensino, mas a ênfase maior era no ensino primário e na formação de professores. Tais inovações não ficaram restritas aos limites locais, pelo contrário, ganharam o mundo por meio das Exposições Internacionais a partir de 1862.

Nas Exposições Internacionais, as seções destinadas à educação, segundo Oliveira (2014), converteram-se em espaços de difusão de inovações para os sistemas de ensino ao redor do mundo, visto que

Estas seções foram marcadas por encontros de gestores educacionais de diferentes países cada um com seus objetivos específicos, mas todos tinham por objetivo geral saber *o que e como* distintas nações estavam pensando a educação para um mundo em progresso e em modernização científica. Tratava-se de apreender como o estrangeiro pensava a instrução primária, sobretudo. Como resultado, houve uma reorganização do curso primário a nível internacional (p. 567, grifos do autor).

Nesse processo, a base da modernização do ensino se situava no método intuitivo e nos manuais das Lições de coisas²². A grosso modo, essa nova proposta metodológica substituía o ensino verbalista e pouco utilitário por um mais moderno, concreto, racional e ativo capaz de formar o homem moderno para as novas demandas da vida (VALDEMARIN, 2000).

²² O método intuitivo e a lição de coisas possuem uma relação direta. Para alguns autores, tais como Bastos (2013) e Valdemarin (2000), a lição de coisas é parte do método intuitivo. Já para outros autores, como Saviani (2011), percebe-se que há uma coincidência entre os dois, constituindo-se a mesma coisa.

O método intuitivo surgiu no século XIX na Europa, inserindo-se dentro do projeto republicano e de modernização da sociedade. Suas bases epistemológicas se encontram nas teorias de Pestalozzi, Froebel, Rousseau e Comenius, no destaque desses autores à experiência sensorial, à postura mais ativa e à consideração da fase do desenvolvimento do educando no processo de ensino (BASTOS, 2013).

O referido método se constituiu como ensino por meio dos sentidos, principal via de aprendizagem, com destaque para a observação de coisas/objetos que auxiliarão na “[...] concepção/produção de ideias, reflexão e expressão em palavras” (VALDEMARIN, 2000, p. 17). A especificidade do uso de objetos faz com que o ensino intuitivo seja caracterizado pela ação, pela observação e pelo trabalho com materiais concretos (VALDEMARIN, 2000).

O ensino intuitivo se desenvolve a partir de noções simples para as mais complexas, do que o aluno sabe para aquilo que ainda é desconhecido, dos fatos para as causas, das coisas para as palavras (nomes), dos princípios para as regras, do que pode ser apreciado pelos sentidos para as abstrações, entre outros. Para que essa progressão na aprendizagem ocorresse, o meio é a experiência dos sentidos, haja vista que, pela observação, evolui-se para as ideias, do contato concreto parte-se para as abstrações e assim por diante (VALDEMARIN, 2000).

Segundo Valdemarin (2000), ao considerar o papel fundamental da experiência dos sentidos como instrumento de aprendizagem, o uso de coisas/objetos deve passar por uma seleção cautelosa, tendo o cuidado de que estes irão contribuir para a aquisição das aprendizagens por meio do contato direto.

Quanto à lição de coisas, compreende-se que são “[...] manuais, destinados a alunos e professores, exemplificando procedimentos e conteúdos de ensino capazes de concretizar as inovações pretendidas” (VALDEMARIN, 2000, p. 76). Tais manuais partem dos princípios epistemológicos do método intuitivo, como por exemplo a importância dos sentidos e uso dos materiais concretos, propondo listas de atividades didáticas modulares relacionadas a conteúdos específicos. Como exemplo desses manuais tem-se: *Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procedes de Pestalozzi et de Froebel*²³ de Fanny Ch. Delon (1892; 1913), *Lições de Coisas de Saffray* (1908), *Plan d'études et leçons de choses*²⁴ de Jules Paroz (1875) e Primeira Lição de

²³ Em tradução livre: Exercícios e trabalhos para crianças de acordo com o método e os processos de Pestalozzi e Froebel.

²⁴ Em tradução livre: Plano de estudos e lições de coisas.

coisas de Norman Alisson Calkins, sendo este último difundido entre intelectuais e escolas brasileiras (VALDEMARIN, 2000).

Ademais, a difusão e o emprego do método intuitivo e da lição de coisas ocorreram por meio de reformas educacionais em nações da Europa e das Américas. Nessa ambiência, os principais agentes nesse processo de modernização da instrução no Brasil foram os intelectuais devido à participação em conferências e exposições pedagógicas na segunda metade do século XIX (VALDEMARIN, 2000).

Os anseios de inovações educacionais no Brasil ocorreram em um período de expressivas mudanças. Tais transformações foram o aumento da produção de café, a modernização do sistema de comunicação (vias férreas), o impulso da navegação a vapor, dentre outros (FIGUEIREDO, 2011).

No plano econômico, tem-se a hegemonia do cultivo do café como principal produto de exportação do Brasil. Como resultado, no plano político, tem-se a emergência da burguesia do café da região centro-sul, a partir de 1868. Alimentados por ideais liberais, os quais 20 anos depois contribuíram para o fim da monarquia brasileira, os produtores de café tinham como bandeira a abolição da escravidão, a implantação de mão de obra assalariada e a defesa da democracia, o que se pode perceber pela sua ligação com o partido republicano (SAVIANI, 2011).

Nesse mesmo tempo, a Coroa brasileira passou a sofrer pressões internas (produtores de café) e externas (Inglaterra) no que se refere ao fim da escravatura, o que significou também debater o processo de transição/substituição da mão de obra escrava pelo trabalhador livre sem acarretar prejuízos para os proprietários de terras e de escravos que detinham força econômica e eram ligados ao setor de produção cafeeira (FIGUEIREDO, 2011; SAVIANI, 2011).

Diante dessas pressões, acompanhando o movimento mundial, os liberais se voltaram para a questão da instrução popular, tendo em vista que a conquista da abolição da escravatura deixaria uma grande massa à margem da sociedade. Para transformar os ex-escravizados em mão de obra qualificada e livrá-los da marginalidade seria preciso a disseminação das escolas elementares eficientes como também a criação de um sistema nacional de ensino custeado pelo governo central (SAVIANI, 2011).

Nessa visão, movidos pelo desejo de tornar o Brasil uma nação desenvolvida, à semelhança das principais nações do ocidente, intelectuais de destaque à época propuseram reformas educacionais no período de 1860 a 1880, últimas décadas de

império, a saber Paulino Souza em 1869, João Alfredo em 1871, Leôncio de Carvalho em 1879, Parecer-projeto de Rui Barbosa em 1882 e os projetos de Almeida de Oliveira de 1882, de Cunha Leitão em 1886 e do Barão de Mamoré em 1886 (SAVIANI, 2011; TANURI, 2000). Dessas, destacaram-se a Reforma Leôncio de Carvalho e o Parecer de Rui Barbosa, consideradas como responsáveis por introduzir aspectos da pedagogia moderna nas escolas do Brasil (KULESZA, 2002; OLIVEIRA, 2014).

A Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, baseado no sistema educacional norte americano, segundo Oliveira (2014), inaugurou o pensamento pedagógico moderno para a escola primária no Brasil. De maneira geral, seguindo a mentalidade liberal, tal reforma propunha a reorganização da estrutura e do currículo do ensino primário, a desobrigação do ensino religioso para os não católicos, o sistema de coeducação, a abertura para a iniciativa privada, a fundação dos jardins de infância, a criação de escolas normais nas províncias, a criação de bibliotecas e museus escolares, entre outros aspectos.

Influenciada por essa proposta, tem-se o Parecer-projeto de Rui Barbosa (1882-1883), documento formulado por partidários liberais que direcionava para uma reforma no ensino primário e nos saberes ali ministrados. O projeto concebia o curso primário com duração de 6 anos dividido em três ciclos (elementar, médio e superior), pautado em conhecimentos científicos e modernos, superando, assim, o currículo arcaico que até então vigorava e que colocava o Brasil em atraso diante das demais nações em progresso (BARBOSA, 1946).

Os dois documentos, tanto a Reforma Leôncio de Carvalho, quanto o Parecer de Rui Barbosa, foram responsáveis pela introdução da lição de coisas e, conseqüentemente, do método intuitivo no Brasil, contudo em perspectivas diferentes. Para o primeiro, a lição de coisas constituiria uma disciplina a ser ministrada no ensino primário e para o segundo esta seria um método que perpassaria todo o processo de ensino. Tal dissidência quanto à lição de coisas ocorria também na Europa, segundo Schelbauer (2006).

Todavia, só a partir de 1886, com a tradução realizada por Rui Barbosa do manual Primeira Lição de Coisas de Calkins, ocorreu a difusão do método intuitivo no Brasil. Tal material objetivava, entre outras coisas, nortear o trabalho docente quanto à utilização do ensino pelos sentidos (SILVA; MACHADO, 2014; VALDEMARIN, 2004).

Ainda nesse processo de debates acerca da instrução, tem-se a aprovação da Lei Saraiva de 1881. Essa legislação restringia o direito de voto para os indivíduos que

detinham o domínio da leitura e da escrita. Para Rui Barbosa, tal fato serviria de estímulos para a difusão da escola, tendo em vista o interesse público. Contudo, o que se percebeu foi que o voto ficou restrito a um pequeno grupo de letrados. Segundo Rocha (2004 *apud* SAVINIANI, 2011), a parcela da população brasileira habilitada para participar dos processos eleitorais em 1872 era de 13%, mais tarde, com a Lei Saraiva, esse número caiu para apenas 0,8% no ano de 1885.

Ao fim do Império, como resultado, pode-se notar que as propostas de reformas para melhoramento do ensino no Brasil não se efetivaram. Por outro lado, a queda da monarquia representou a vitória dos liberais, pois a abolição da escravatura foi conquistada em 1888, implantou-se a República em regime democrático²⁵, cresceu a utilização de mão de obra assalariada nas fazendas de café, entre outros aspectos (SAVINIANI, 2011).

Nesse processo, concomitante com o estabelecimento da abolição da escravatura, ocorreu a entrada na região centro-sul, tendo São Paulo como principal destino, de um intenso fluxo migratório de europeus, principalmente italianos, que iam sendo locados no trabalho nas lavouras de café e posteriormente nas indústrias. Esse fato se deu como solução para o aumento populacional na Europa, evitando uma convulsão social. Diante disso, as aspirações acerca da instrução popular, principalmente para os ex-escravizados, foram abandonadas (SAVINIANI, 2011).

Não obstante, apesar das conquistas alcançadas, o advento da República não representou muitas mudanças nos quadros nacionais. Com relação à representação política, Souza (2013) destaca que

Ela (a República) [...] introduziu a federação de acordo com o modelo dos Estados Unidos. Os presidentes dos estados (antigas províncias) passaram a ser eleitos pela população. A descentralização tinha efeito positivo de aproximar o governo da população via eleição de presidentes de estados e prefeitos. Mas a aproximação se deu sobretudo com as elites locais. A descentralização facilitou a formação de sólidas oligarquias estaduais, apoiadas em partidos únicos, também estaduais. Nos casos de maior êxito, essas oligarquias conseguiram envolver todos os mandões locais, bloqueando qualquer tentativa de oposição política.

²⁵ Apesar de instaurada a República, influenciada pelos movimentos europeus da Revolução Francesa e do Iluminismo, o princípio democrático não foi aplicado integralmente na prática. Isso porque a escola continuou sendo apenas de acesso de alguns e não de todos os cidadãos. Contudo, a partir do movimento remodelador da educação em meados da década de 1920, intelectuais e educadores concebiam que, através da universalização e da obrigatoriedade da educação elementar para todos os brasileiros, seriam de fato defendidos os direitos democráticos e republicanos, bem como contribuir para tornar os sujeitos em povo e com a diminuição a distância destes com a elite (CARTOLANO, 1994; NAGLE, 2001).

A aliança das oligarquias dos grandes estados sobretudo de São Paulo e Minas Gerais, permitiu que mantivessem o controle da política nacional até 1930 (p. 143).

Essa ascensão das oligarquias, formadas por grandes produtores rurais, deu-se a partir dos primeiros anos do século XX juntamente com o desenvolvimento da indústria no centro-sul do país, sendo favorecido pela primeira Constituição republicana do Brasil de 1891 que, baseada em princípios republicano-positivistas e do clássico liberalismo individualista, manteve a ordem socioeconômica que beneficiava somente os segmentos oligárquicos regionais. Além disso, a ascensão das classes burguesas ligadas à produção cafeeira se deve também pelo aumento da produção e das exportações, gerando acúmulo de capital, o que resultou em sua maior interferência na política financeira e econômica, sendo a “[...] identificação da máquina político-administrativa com a empresa cafeeira” (SAVIANI, 2011, p. 160).

Outrossim, no âmbito educacional, foi mantida a política de descentralização, implantada desde 1834 com o Ato Adicional à Constituição de 1824. Assim sendo, os estados ficaram responsáveis pela administração e pela organização dos ensinos primário e normal, e a União se incumbiu dos ensinos secundário e superior em todo o país e dos demais níveis (primário e normal) no Distrito Federal, fato que demonstra o descompromisso em estabelecer uma organicidade, um sistema nacional de educação no Brasil nesse período (ROMANELLI, 1986).

Tal atitude do governo federal se explica pelo fato de que as oligarquias rurais, que chegaram ao poder nesse período, juntaram-se às lideranças agrárias locais que detinham poder durante o regime monárquico, apegando-se assim à estrutura de descentralização que até então vigorava. Assim, tem-se um quadro de maiores disparidades econômicas e sociais no Brasil em relação aos estados, sendo a educação colocada à mercê das circunstâncias político-econômicas locais (ROMANELLI, 1986).

Assim sendo, pode-se perceber que tais ânimos acerca da instrução popular e da formação de um sistema nacional de educação, vivenciados no Brasil nas últimas décadas do Império, foram se esfriando quase totalmente (NAGLE, 2001). Tal fato se explica, segundo Carvalho (1989), devido à presença de estrangeiros no Brasil. Estes, com seu vigor, operosidade e disciplina, eram mais valorizados para o impulso do progresso, a partir do final do século XIX.

Nesse enquadramento, houve poucas ações no sentido de resolver as problemáticas educacionais que buscaram dar continuidade aos debates dos anos finais

do império. Nesse âmbito, destacaram-se as reformas realizadas por Benjamin Constant (1890-1892) no Distrito federal e a de Caetano de Campos (1892-1896) realizada em São Paulo (NAGLE, 2001).

Ainda sob os ventos da Pedagogia Moderna, a Reforma de Benjamin Constant, realizada em 1890 no Distrito Federal, buscou imprimir a modernização para as escolas primária e normal. Ao primeiro nível, influenciado pelo projeto de Rui Barbosa, propôs um ensino a partir do método intuitivo nos moldes da lição de coisas e, no que se refere ao curso normal, buscou criar o *Pedagoguim*, espaço de aperfeiçoamento dos métodos e dos materiais para a formação docente, além de um centro impulsor de inovações e reformas para os demais estados do país (CARTOLANO, 1994; VILLELA, 2000).

Além disso, dentre as postulações do ministro em questão estavam a criação de museus escolares e a implementação, juntamente com o ensino literário, dos científicos, sendo este último aspecto oriundo da influência da filosofia positivista de Augusto Comte (KULESZA, 2002; SAVIANI, 2011).

Todavia, com a morte de Benjamin Constant em 1892, houve a descontinuidade de suas propostas. Dentre os aspectos criticados na reforma de Constant estavam a falta de professores habilitados para conduzir as aulas de conteúdos científicos na perspectiva positivista e as dificuldades de execução do pretencioso currículo que tornava o ensino complexo e incompatível com a capacidade de assimilação dos alunos dos ensinos primário e secundário, pois propunha ensinar tudo de todas as ciências, porém o fazia de maneira superficial (CARTOLANO, 1994; VILLELA, 2000)

Não obstante, a Reforma Caetano de Campos, ocorrida em São Paulo a partir do ano de 1892, organizou os ensinos normal e primário com o objetivo de difundir o ensino elementar para formação das mentes para as novas demandas da vida social. Tal reforma se pautou no método intuitivo e na formação de professores como vias de tornar a escola primária eficiente em seus objetivos (CARVALHO, 1989).

Iniciando-se pela escola normal, a reforma paulista buscou suprir as carências acerca da formação didático-pedagógica dos futuros professores primários. Para isso, como inovação foram criadas as escolas-modelo anexas às escolas normais. Essas escolas-modelo serviram de espaço destinado à formação prática no método intuitivo, via lição de coisas, dos normalistas como proposta de preparação mais sólida (CARVALHO, 1989).

Para garantir uma formação consistente no ensino intuitivo, vieram ao Brasil duas educadoras norte-americanas hábeis e com preparação didático-pedagógica de acordo com as exigências da Pedagogia Moderna contratadas pelo governo paulista. Essas professoras proporcionaram um treinamento prático de qualidade, contudo, quanto ao ensino das bases teóricas, ficaram limitadas. Mesmo assim, o sucesso da ação das educadoras norte-americanas no ensino prático do método intuitivo pela via da lição de coisas converteu as escolas-modelo e o próprio estado de São Paulo em difusores da modernização do ensino primário (CARVALHO, 1989).

No que se refere ao ensino primário, acompanhando o processo de renovação da escola normal, surgiram os grupos escolares reunindo as aulas do curso primário em um mesmo lugar. Além disso, a organização das aulas passou a ser pensada a partir de séries de forma gradual, compostas por um grupo de alunos no mesmo nível de aprendizado; os conteúdos eram específicos para cada grau, que ficavam a cargo de um professor por sala de aula com grande número de alunos. Como novidade no âmbito administrativo, tem-se a criação do cargo de diretor, figura responsável pela coordenação das atividades nos grupos (SOUZA, 2014).

Nos grupos escolares, o ensino se dava a partir de coisas simples e fáceis de serem assimiladas, considerando também a experiência dos sentidos, obedecendo aos princípios do ensino intuitivo. Nesses espaços era também praticadas muitas atividades de memorização; os professores eram autoridades máximas e havia todo um ambiente de emulação, que contribuía para um sentimento de competitividade entre os alunos. Tais escolas se converteram em instituições eficientes para as elites, já que a educação popular ainda não era priorizada pelas oligarquias rurais no poder (SOUZA, 2014).

Para a época, os grupos escolares, seja por sua organização, proposta didático-pedagógica ou arquitetônica, constituíam-se em modernidade para o ensino elementar, fato que se explica pela difusão de instituições congêneres não só em localidades paulistas, como também para outros estados do país (SOUZA, 2014).

Ademais, durante a década de 1910, com a Primeira Guerra Mundial, houve uma retomada dos debates acerca do combate ao analfabetismo (visto como o principal problema nacional e inimigo do progresso), do projeto de um sistema nacional de educação e do ensino popular para as classes marginalizadas, ex-escravizados entregues à marginalidade, através de poucos homens públicos. Esse fato se deu como resultado do

desencantamento quanto aos estrangeiros que, devido à fomentação do anarquismo na realização de greves operárias e reivindicações (CARVALHO, 1989).

Além disso, nesse período, a presença dos estrangeiros se apresentou também como uma ameaça contra a cultura e a economia nacionais. Diante disso, seria preciso desenvolver o caráter da cultura nacional nos brasileiros e o meio para isso seria a educação. Assim, aliando-se à luta contra o analfabetismo, o discurso educacional para impulsionar o progresso e o desenvolvimento da cultura nacionalista seria a partir do “[...] manejo cívico do alfabeto” (CARVALHO, 1989, p. 40).

Para alcançar tais objetivos, foram desenvolvidas algumas ações a partir de 1916, tais como a realização das conferências de Olavo Bilac, a formação da Liga de Defesa Nacional e a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) (CARVALHO, 1989; NAGLE, 2001).

Conforme o exposto, a educação passou a ser novamente colocada como pauta nos debates políticos da nação, sendo considerada a partir de então a chave para solucionar os problemas sociais, econômicos, políticos e outros. Movidos por tal perspectiva, ocorreu a realização de diversos congressos, debates políticos, publicações de artigos, que disseminaram planos, ideias e soluções para combater o analfabetismo do povo brasileiro e garantir que os sujeitos libertos da ignorância pudessem tornar-se cidadãos, participando da vida política por meio do voto para o progresso do país. Tal movimento ficou conhecido como entusiasmo pela educação (NAGLE, 2001).

Como resultado, foram percebidas ações reformistas no âmbito educacional através de inúmeras ações das unidades federativas no período da década de 1920. Desse movimento de remodelação, especificamente dos ensinos primário e normal, ocorreu a aplicação e a difusão de procedimentos escolanovistas. A esse período se denominou otimismo pedagógico (NAGLE, 2001).

Em suma, o processo que se iniciou no final do império com ações em defesa da educação popular e a modernização dos métodos de ensino e que fora retomado na década de 1910 até meados de 1920, na perspectiva de Nagle (2001), ao explicar acerca da entrada da Escola Nova no Brasil²⁶, aponta que esse período é identificado como a

²⁶ Na obra *Educação e Sociedade na Primeira República*, Jorge Nagle (2001) destaca que a inserção da Escola Normal se constituiu de um processo dividido em duas etapas sequências: preparação do terreno e efetivação e difusão dos princípios escolanovistas. Para o autor, as articulações acerca da renovação pedagógica da escola primária e a defesa da educação popular, iniciadas no final de 1860, indo até a década de 1920, mesmo oscilando quanto aos ânimos sobre essas questões ao longo desse período, resultaram na criação de condições sociais e pedagógicas para a infiltração das ideias da Escola Nova no âmbito

preparação do terreno, a criação de condições sociais, materiais e educacionais, para a fase posterior em que ocorre a difusão sistemática e a efetivação dos princípios da Escola Nova via ensino público.

1.2.2 A difusão e efetivação dos princípios da Escola Nova no Brasil (1920)

No decorrer da década de 1920, diante dos altos índices de analfabetismo no Brasil, intelectuais e educadores buscaram resolver essa problemática. Inicialmente, as atitudes centraram-se em difundir a escola primária, ofertada em turnos diversos e mais “aligeirada”. Mais adiante, as atenções voltaram-se para a adoção de uma nova pedagogia que formaria o homem moderno, ativo e qualificado para contribuir com o progresso social e o desenvolvimento econômico (CARVALHO, 1989; NAGLE, 2001).

Nesse enquadramento, em continuação com o movimento iniciado na década de 1910, o destaque para as massas populares permaneceu nos debates nacionais, cujo sentimento era transformá-los em povo brasileiro, indivíduos produtivos e partícipes da vida política do país. Para alcançar tal objetivo, era necessário combater o analfabetismo, principal inimigo do progresso nacional, e a cobiça estrangeira, que ameaça a economia, as riquezas naturais e a constituição de uma cultura nacional (CARVALHO, 1989; NAGLE, 2001).

Diante desse quadro, a educação constituiu-se como principal via de solução para os problemas educacionais e para os demais problemas nacionais (políticos, sociais, econômicos, entre outros), como Nagle (2001, p. 126) destaca

A instrução, o ensino ou a escolarização são pensados em função de seu caráter regenerador, como veículos para a desejada reconstrução nacional, que só pode ser alcançada quando terminar esse traço que envergonha o país – a incultura geral, principalmente a ignorância popular.

Nesse âmbito, as intervenções realizadas pelos entusiastas da educação foram no sentido de difusão da escola primária, espaço de alfabetização e regeneração do caráter nacional. Por meio dessa atitude, buscou-se também a formação integral dos sujeitos, sendo ela física, moral e intelectual, de acordo com uma cultura que não apenas libertasse

educacional brasileiro. Na etapa seguinte, iniciada a partir de 1920, tem-se um movimento de remodelação e renovação educacional através da efetivação e difusão dos procedimentos e princípios da Pedagogia Nova.

as mentes da ignorância, mas colocasse os indivíduos no progresso do país. Tais mudanças eram resultado de um quadro de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais em curso naquele momento²⁷ (NAGLE, 2001).

Dentre as principais mudanças de caráter nacionalista na escola elementar tem-se a inserção dos estudos de língua vernácula, história e geografia do Brasil, trabalhos manuais e ginástica. Quanto às escolas estrangeiras instaladas no Brasil, principalmente na região sul, as intervenções foram a partir da inserção no plano de estudos dos símbolos nacionais, do ensino de língua vernácula, do respeito aos feriados nacionais, da submissão à inspeção dos estados e do fornecimento de dados para composição das estatísticas estaduais (CARVALHO, 1989; NAGLE, 2001).

Para atender a essa demanda de escolas primárias criadas nesse processo de difusão do ensino na tentativa de erradicar o analfabetismo, a escola normal passou também por mudanças. Nesse sentido, pode-se citar a criação da/do escola/curso complementar, um curso de cultura geral intermediário entre os ensinos primário e normal, objetivando aprofundar os estudos primários e elevar o nível do curso normal. Todavia, em alguns estados, a escola complementar converteu-se em uma espécie de “escola normal primária”, possibilitando a expansão do ensino normal para além das capitais dos estados (TANURI, 2000).

Ademais, é válido destacar que o movimento de entusiasmo pela educação era alimentado pelo nacionalismo. Este sentimento buscava romper com o passado, ligado às tradições e aos elementos da monarquia de tradição europeia, para construir uma nova ordem política dirigida por nacionais, tendo destaque para os partidários empresariais. As principais lideranças desse movimento eram constituídas pela formação e pela atuação das Ligas Nacionais, compostas por representantes da elite e das classes médias brasileiras. Dentre estes grupos que assumiram a defesa do nacionalismo estavam os grupos confessionais católicos que, ao perceberem a valorização dos industriais pela educação, buscaram desenvolver forte influência nas políticas públicas da época como

²⁷ Devido à presença de imigrantes europeus, a industrialização, a urbanização e as diversas transformações sociais, políticas e econômicas que vinham ocorrendo desde a década de 1910, percebeu-se uma mudança cultural e social no contexto brasileiro. Essa mudança marcou a transição da sociedade agrária-rural para a sociedade urbano-industrial, caracterizada por novas formas de organização familiar, hábitos, costumes, valores, mentalidades e cultura, rompendo assim com a configuração familiar patriarcal e agrária, característica dos grupos que haviam deixado o campo para ir à cidade em busca de emprego. Tais aspectos contribuíram para a instalação de uma nova fase do capitalismo no Brasil, a partir da década de 1920, no sentido de buscar a modernização da nação à semelhança das potências modernas do ocidente (NAGLE, 2001).

via de reinsserir o ensino religioso na educação oficial e retomar sua presença política no país, rompida com o estabelecimento da República em 1889 (PEREIRA, 2020; SAVIANI, 2011).

Seguindo o movimento nacionalista, teve-se a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 por iniciativa de Heitor Lyra. Esta consistia em um espaço de debates acerca da educação com ênfase na defesa do ensino primário, em que eram difundidas ideias conservadoras, ligadas aos grupos católicos, e renovadas, ligadas aos educadores liberais (PEREIRA, 2020; SAVIANI, 2011). Para os conservadores, o principal aspecto nacionalista a ser conservado nas escolas era o ensino da doutrina católica, visto por eles como a base do Brasil. Já para os partidários da renovação educacional era necessária uma formação escolar de cunho cívico-patriota e intelectual para a construção da nacionalidade brasileira, tendo como base o escolanovismo (NAGLE, 2001).

A ABE, a partir de 1927, passou a realizar as Conferências Nacionais de Educação que reuniram educadores de todo o país. Os temas desses eventos emergiam das reuniões da associação (CARVALHO, 1989; PEREIRA, 2020). Segundo Saviani (2011), foi a partir da ABE que se criou a concepção de dualidade entre a escola tradicional e a escola renovada no Brasil.

Além disso, a ABE se constituiu como um espaço de reunião de iniciativas para proposições de soluções para os problemas educacionais do Brasil e melhoramento do ensino vindas de intelectuais e educadores de todo o país (AZEVEDO, 1996). Por meio desses debates, ao analisar a realidade política brasileira e a questão dos altos índices do analfabetismo, propuseram que a responsabilidade de tal quadro era do próprio governo que não dava as devidas atenções à problemática em questão (CARVALHO, 1989).

Ainda segundo Carvalho (1989), os associados da ABE criticavam o governo que, através da disseminação das escolas primárias, objetivava fazer com que os adultos alfabetizados se tornassem mais produtivos, o que por si só não garantia a modernização da sociedade de acordo com as novas demandas oriundas das exigências da industrialização, apenas atendia ao propósito desses grupos dominantes em estabelecer-se hegemonicamente no poder e no controle social. Como resultado desse pensamento, a educação deixou de ser a raiz dos problemas nacionais, passando a considerá-los enquadrados em suas particularidades (políticos, econômicos, sociais e pedagógicos).

Em vista disso, por meio da atuação das organizações e das ligas nos debates educacionais, principalmente da ABE, tem-se que os problemas educacionais não estavam basicamente na falta de escolas ou em sua pouca disseminação, mas, antes de tudo, em seus padrões de ensino e cultura (CARVALHO, 1989; NAGLE, 2001). Dessa maneira, as ações acerca da questão educacional centram-se na “[...] crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro [o escolanovismo] (NAGLE, 2001, p. 114). Tal movimento se denominou como otimismo pedagógico (NAGLE, 2001).

É justamente a partir dos debates promovidos na ABE e nas Conferências Nacionais de Educação que se tem uma efetivação de ações remodeladoras do ensino nos estados e a difusão em nível nacional dessas atitudes. Esse processo remodelador e reorganizador dos níveis de ensino nos estados fortalece os ânimos quanto à defesa da implantação de uma política nacional de educação por iniciativa do governo federal (CARVALHO, 1989).

Segundo Kulesza (2002) e Nagle (2001), as reformas estaduais educacionais ocorridas a partir da segunda metade da década de 1920 caracterizam-se pela difusão e pela efetivação de procedimentos e princípios da educação nova, sendo esta a segunda fase de inserção da Escola Nova no Brasil. Essa inserção ocorreu via ensino público, que, segundo Monarcha (2009), Kulesza (2002) e Nagle (2001), constitui-se em aspecto específico do que se processou no contexto brasileiro, haja vista que a nível internacional a Escola Nova se deu a partir de iniciativa de particulares.

No âmbito das reformas educacionais estaduais na década de 1920, o que se realizou, acompanhando a ressignificação da ordem sócio-política no Brasil, foi um movimento de remodelação das escolas primária e normal da época por meio da valorização de elementos já presentes na cultura escolar e a implantação de algumas novidades. Como exemplo, pode-se citar o novo olhar para a aplicabilidade do método intuitivo e da lição de coisas, já presentes nas instituições escolares, e as novas perspectivas apontadas para os processos de ensino, os currículos, as atividades, as disciplinas, os recursos pedagógicos, na formação do professorado, dentre outros (LOURENÇO FILHO, 1969; NAGLE, 2001).

Segundo Nagle (2001), como resultado desse processo, obteve-se maior ênfase para a infância, a disseminação dos jardins de infância, a diversificação curricular para as escolas primárias, a transformação metodológica e os novos sentidos para inúmeras

práticas educativas. Nesse contexto, a escolarização e todos os elementos que a compõem foram ajustados de acordo com a mentalidade infantil. Isso só foi possível graças às contribuições que a Psicologia proporcionou, como o estudo das especificidades da criança, do desenvolvimento humano, dos interesses e necessidades e das diferenças individuais.

O efeito das contribuições dos estudos psicológicos para a educação pode ser resumido como uma elevação desta, ou seja, a escolarização passou a ser mais racionalizada, tendo como centro a criança e as especificidades dessa fase do desenvolvimento humano. Com essa nova mentalidade, os espaços destinados ao ensino da infância passaram a ser mais valorizados no Brasil junto ao movimento reformista, os jardins de infância (NAGLE, 2001).

Outra mudança no contexto da escola primária foi a valorização da ação infantil no processo de aprendizagem. Com isso, passou-se a valorizar o trabalho livre, das brincadeiras, dos trabalhos manuais, seguido da atribuição de novas funções ou novos sentidos para várias práticas, tais como o desenho, a música e os jogos educativos (NAGLE, 2001).

A ênfase na formação prática era coerente com a proposta de formação para o trabalho. Isso porque o novo homem moderno aprende fazendo, a partir de atividades centradas em seu interesse e suas necessidades, que construirão comportamentos adequados para o trabalho e a vida social. Nesse processo, aprende-se a observar, a pesquisar, a pensar, enfim, aprende-se a aprender (NAGLE, 2001).

O aspecto em destaque pode ser entendido como o alinhamento da educação primária com os novos pré-requisitos capitalistas advindos com a influência das transformações da civilização urbano-industrial. Baseado nos países modernos, buscou-se diminuir o caráter de ensino geral das escolas elementares, dando-lhes um teor de profissional de formar sujeitos úteis como cidadãos e mão de obra. Tal empreendimento ocorreu a partir de mudanças curriculares, a exemplo da inserção dos trabalhos manuais como disciplina curricular nas escolas (NAGLE, 2001).

Nesse ínterim, a escola normal passou por projetos, planos, debates e reformulações que buscaram ajustá-la às novas demandas e às concepções do ensino primário, visto que tais aspectos só seriam firmados mediante às alterações e ao aperfeiçoamento na formação dos professores primários (NAGLE, 2001).

Segundo Nagle (2001), esse momento ficou marcado como o processo de constituição da “moderna” escola normal. Isso resultou da ampliação da duração e nível dos estudos, da ampliação do caráter profissional, por meio do acréscimo de disciplinas e das práticas inspiradas no escolanovismo, e novas atenções quanto às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas, fundamentais para a prática e para o treinamento dos professores em formação.

Ademais, com relação à efetuação das reformas estaduais, tem-se que estas ocorreram ao longo da terceira década do século XX e configuraram-se como iniciativas de implementação do movimento Escola Nova a nível estadual. Esse processo expressou-se nas reformas de Lourenço Filho, em 1923, no Ceará; de Anísio Teixeira, em 1925, na Bahia; de Francisco Campos, em 1927, no Estado de Minas Gerais; de Fernando de Azevedo, em 1929, no Rio de Janeiro (DF) e de Carneiro Leão, no ano de 1929, em Pernambuco (OLIVEIRA, 2013). Esse movimento renovador não se restringiu apenas à década de 1920, estendendo-se também para outros estados na década seguinte, 1930.

Em síntese, ao longo da década de 1920, inseridos em um processo de mudanças em âmbito social, econômico, político e cultural, trouxeram novas concepções quanto aos problemas educacionais brasileiros. Isso processou-se por meio da consideração particular dos problemas nacionais de diferentes ordens, desenraizando-os das dificuldades na educação.

Com isso, passou-se a tratar os dilemas educacionais com foco em seus aspectos pedagógicos. Nessa perspectiva, a efetivação e difusão dos princípios da Escola Nova encontram lugar no Brasil, sendo esse processo desenvolvido através das reformas educacionais dos estados e do Distrito Federal como via de modernizar o ensino primário e normal de acordo com as novas exigências imprimidas pela industrialização e pela ordem capitalista.

1.2.3 A consolidação dos princípios da Escola Nova no âmbito educacional brasileiro (1930)

A partir de 1930, seguindo o movimento remodelador da educação por meio da difusão e efetivação nos estados dos princípios e procedimentos da Pedagogia Nova da década anterior, tem-se a consolidação do escolanovismo na política educacional brasileira. O objetivo dessa ação era buscar adequar a educação às condições de produção capitalista.

Nessa ambiência, os finais dos anos 1920 não foram promissores para a exportação de café por parte das oligarquias rurais, que representavam as forças dirigentes do país pela aliança entre os estados de São Paulo e Minas Gerais. Com a crise mundial econômica em razão da queda da bolsa de Nova Iorque em 1929, as oligarquias perderam seus lucros, recorrendo ao protecionismo do governo federal brasileiro. Tal atitude instalou uma crise econômica no país que só foi solucionada em 1937 (CANEZIN; LOUREIRO, 1994; MENDONÇA, 2016).

Tais privilégios que as oligarquias da política café com leite, representadas por lideranças de São Paulo e Minas Gerais, usufruíam do governo nacional geravam insatisfações por parte de outros grupos sociais, tais como produtores agrícolas, agropecuários, industriais, militares, dos trabalhadores liberais, entre outros. Tais grupos se juntaram na formação do partido Aliança Liberal, que lançou a candidatura de Getúlio Vargas à presidência em oposição à aliança oligárquica de paulistas e mineiros (FAUSTO, 2006; CANEZIN; LOUREIRO, 1994; SAVIANI, 2011).

Diante do enfraquecimento da aliança política entre mineiros e paulistas juntamente com as baixas nas exportações de café, os paulistas conseguiram a vitória nas urnas em 1930. Contudo, um movimento armado encabeçado pelos partidários da Aliança Liberal derrubou o presidente eleito e instaurou um novo regime no país (MENDONÇA, 2016).

A partir desse momento, constituiu-se no poder político do Brasil um governo provisório tendo à frente o gaúcho Getúlio Vargas. Tem-se início, assim, a um longo período, compreendido de 1930 a 1945, que será denominado de Era Vargas, marcado pelo autoritarismo, pelo nacionalismo e pelo caráter repressor (FAUSTO, 2006; MENDONÇA, 2016).

O novo regime estabelecido com o golpe de outubro de 1930 se caracterizou como modernizador conservador da economia nacional. Isso porque Vargas buscou implantar ações de desenvolvimento da industrialização, base hegemônica da economia a partir de então, mas continuou com atenções voltadas aos setores agrícolas, ligados à produção do café, do algodão, dentre outros (FAUSTO, 2006; MENDONÇA, 2016).

A ênfase na industrialização deu-se, entre outros motivos, com a queda da importação de produtos manufaturados em razão da queda nas exportações de café. Assim, no período pós-1930, o governo Vargas acelerou a industrialização no país, gerando também o aumento da urbanização (CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

Além disso, o aumento da produção industrial acelerou o processo de transformação social, cultural e econômica do país. As cidades, devido ao aumento das faixas urbanas e das fábricas, ficaram cheias de trabalhadores, desempregados e subempregados, vindos do campo, na busca de oportunidades de empregos. Com isso, formou-se no Brasil uma classe operária organizada e numerosa (CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

Outrossim, como expressão do autoritarismo do governo varguista, foram desenvolvidas atitudes de intervenção nos estados de maneira a centralizar o poder e a tomada de decisões, conter os gastos para contornar a crise econômica e enfraquecer as antigas oligarquias regionais. Nessa visão, os governadores eleitos nos estados brasileiros foram depostos, e foram colocadas juntas provisórias em seus lugares. Mais tarde subiram à direção dos governos estaduais interventores, lideranças escolhidas por Vargas. Além disso, foram criados órgãos federais em cada estado do país para manter o domínio e fiscalizar as ações ali desenvolvidas, os Departamentos Administrativos de Serviço Público (FAUSTO, 2006).

Quanto ao aspecto nacionalista do regime pós-1930, Getúlio Vargas desenvolveu ações de valorização da economia e da identidade nacional. Assim, foram empreendidas motivações econômicas e estratégias para a exploração dos minérios naturais presentes no Brasil, tais como o ferro, para a indústria. Contudo, esse sentimento nacionalista não era extremo, pois a indústria ainda contava com capital estrangeiro para seu desenvolvimento (FAUSTO, 2006).

Movido por discursos e práticas da ideologia nacionalista, o governo varguista buscou estabelecer a unidade da pátria e a identidade nacional “[...] sufocando os interesses regionais e as reivindicações de autonomia das elites dos grandes estados” (FAUSTO, 2006). Como exemplo deste último aspecto, tem-se os embates em São Paulo no ano de 1932.

Em sintonia com esse projeto, percebeu-se que a escola serviu como espaço privilegiado para inculcar tal ideologia nos sujeitos, desde a infância, sendo este processo supervisionado por órgão federal específico. Nesse intuito, a disciplina de Educação Moral e Cívica foi criada nas escolas brasileiras. Seu objetivo seria desenvolver nos educandos o sentimento de civismo e orgulho nacional, mediante práticas como “[...] desfiles cívicos em datas comemorativas, canto do Hino Nacional e culto à Bandeira Nacional, práticas que permanecem até hoje” (ELIAS, 2018, p. 15).

No referido período, as reformas educacionais estaduais, pautadas na perspectiva da renovação pedagógica, o escolanovismo, continuaram constituindo-se em um evento importante de irradiação de tais ideais. Desse quadro destacamos as reformas de São Paulo (1930-1931), com Lourenço Filho; do Distrito Federal, (1931-1935) com Anísio Teixeira; e de novo São Paulo (1933), com Fernando de Azevedo (VALDEMARIN, 2010).

Na esteira dessas reformas também ocorreu a entrada do movimento Escola Nova em Goiás. Esse fato deve-se à presença de educadores paulistas em solo goiano que reformaram os ensinos primário e normal em 1930 (ARAÚJO, 2012; NEPOMUCENO, 1994).

No âmbito nacional, como via de unificar e fiscalizar as ações na área da educação, foi criado, em 14 de novembro de 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública. Para assumir o referido ministério, Vargas nomeou Francisco Campos, reformador educacional mineiro ligado aos ideais escolanovistas (CANEZIN; LOUREIRO, 1994; VALDEMARIN, 2010).

Francisco Campos, no ano de 1931, reformou os ensinos secundário, comercial e superior a nível nacional. Foi nesse ano que também o ensino religioso voltou às escolas primárias e secundárias brasileiras. Tendo em vista que o ministro era ligado ao escolanovismo, que defendia a escola pública, gratuita e laica, tal atitude soava como incoerente, contudo era um comprometimento de Vargas com o grupo católico (HILSDORF, 2003).

Ainda acerca dos debates educacionais, Getúlio Vargas e Francisco Campos, em 1931, durante a IV Conferência Nacional de Educação, realizada pela Associação Brasileira de Educação, solicitaram a elaboração de diretrizes gerais para uma política nacional de educação. Todavia, devido à presença de grupos antagônicos, o grupo dos educadores católicos, que defendiam o ensino religioso e o fim do Estado laico, e o grupo dos educadores liberais, que concebiam a escola como pública, gratuita e laica, não houve um consenso quanto à solicitação do governo. Com essa dissidência, os educadores católicos desligaram-se da ABE e fundaram sua própria associação, a Confederação Católica Brasileira de Educação (HILSDORF, 2003).

Como reação, o grupo de educadores liberais, em março de 1932, elaborou e publicou seu projeto pedagógico a partir de um documento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, endereçado ao governo e ao povo brasileiro. Esse manifesto

propunha uma reforma educacional que contemplasse todos os níveis de ensino, baseado nos princípios da Escola Nova (HILSDORF, 2003; OLIVEIRA, 2013; VALDEMARIN, 2010).

Tal fato, mediante Oliveira (2013), constituía-se em uma proposta de reforma educacional a nível nacional, considerando, para isso, as principais ideias de renovação pedagógica já realizadas nos estados brasileiros, ou seja, pelo Manifesto, buscou-se unificar e ampliar a implementação das realizações da educação nova que já eram realidade no Brasil naquele período. O intuito desse movimento era solucionar o problema da educação.

Segundo Valdemanin (2010, p. 116), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova objetivava

[...] articular graus e sistemas de ensino entre si e com necessidades sociais e econômicas se daria com a adoção do trabalho como elemento diretivo das reformas; trabalho entendido como atividade que congregava disciplina, solidariedade e cooperação, devendo ser incorporado pela escola para assumir, portanto, a mesma função que as ocupações sociais tinham na concepção deweyniana.

A partir do exposto, pode-se afirmar que, pelo Manifesto, os educadores liberais pretendiam criar um sistema nacional de educação, tendo em vista a situação precária de uma educação fragmentada e desorganizada até aquele momento, sem fins e métodos determinados. Outra reivindicação dos pioneiros era a democratização do acesso à escola elementar que consistia em compreender a educação como um direito dos indivíduos e dever do Estado em promover igualdades de oportunidades educacionais para todos. O meio para isso consistia na modernização pedagógica concebida através da Pedagogia Nova (OLIVEIRA, 2013; VALDEMARIN, 2010).

Diante disso, sumariamente, percebeu-se que os pioneiros da educação nova defendiam a ideia que a modernização e o progresso da nação ocorreriam por meio da reforma e da criação de um sistema nacional de educação. Este evento pode ser considerado um dos mais importantes para o movimento Escola Nova no Brasil.

Ao lado disso, foi implantado o Instituto de Educação no Distrito Federal por iniciativa de Fernando de Azevedo. Esse estabelecimento, embasado nos princípios da Escola Nova, elevou o caráter profissional do curso de formação de professores (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000; VALDEMARIN, 2010).

O instituto reunia todos os níveis de ensino em um único estabelecimento: escola maternal, escola primária, secundária e Escola de Professores. Como novidade, o referido centro de ensino trazia uma nova proposta de método de ensino, organização curricular e formação docente com foco na indissociabilidade entre teoria e prática (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000; VALDEMARIN, 2010).

No Instituto de Educação do Distrito Federal, a organização curricular estruturava-se por meio dos fundamentos da educação relacionados a um rol de disciplinas afins durante um trimestre. Nesse sentido, “[...] Biologia e Psicologia [fundamentos da educação], por exemplo, eram tratados no ensino de Música, Desenho, Educação Física ou Artes [disciplinas afins]” (VALDEMARIN, 2010, p. 118). Além dessa organização, o processo de trabalho partia dessas disciplinas afins reunidas em seções indo para sua aplicação aos problemas do ensino e o progressivo exercício da docência (VALDEMARIN, 2010). Tal atitude consistia em via de solução para as antigas críticas dos adeptos ao escolanovismo aos currículos que traziam disciplinas de maneira aleatória, sem conexão entre si.

Quanto à formação prática dos professores no Instituto em questão, as alunas da Escola de Professores eram estagiárias na Escola Primária que ali funcionava. Além disso, as professoras regentes da Escola Primária também auxiliavam na Escola de Professores. Todas envolvidas na docência, sejam regentes de sala ou auxiliares/estagiárias, também eram pesquisadoras quanto às questões metodológicas da educação como Valdemarin (2010, p. 118) destaca: “[...] as professoras da Escola Primária eram professoras assistentes da Escola de Professores e as alunas da Escola de Professores eram estagiárias na Escola Primária e estavam todas envolvidas em pesquisas estimuladas por procedimentos pedagógicos e formativos”.

Deste modo, o Instituto de Educação do Distrito Federal constituiu-se em um estabelecimento de ensino modular nacional, seguindo as ideias da renovação educacional com a experimentação de novos procedimentos educacionais para todos os níveis de instrução. Como exemplo, pode-se citar a Escola Primária que, além de ser um espaço para o ensino elementar, tornou-se também lugar de testar hipóteses, procedimentos metodológicos, de avaliação desses processos e também de realização de pesquisas, que contribuíam para melhorar as formas de ensinar e de preparar os futuros professores. Todavia, devido às questões políticas, tal projeto foi interceptado em 1935 (VALDEMARIN, 2010).

Atitude semelhante foi seguida por São Paulo, em 1933, com a criação do Instituto de Educação Caetano de Campos. Com o advento da Universidade de São Paulo em 1934, o instituto foi incorporado à Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, incumbindo-se da formação pedagógica dos alunos para a obtenção da licença para o magistério. No ano seguinte, criou-se a Universidade do Distrito Federal, sendo também o Instituto de Educação anexado e transformado em Faculdade de Educação (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Em 1939, juntamente com a emergência da Universidade do Brasil, surgiram também os cursos de Pedagogia ligados à Faculdade Nacional de Filosofia. A essa faculdade foi atribuída a formação de “[...] bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais” (TANURI, 2000, p. 74).

Outrossim, outro evento importante para criação e implementação de atitudes na perspectiva da Escola Nova no Brasil foi a produção bibliográfica, iniciada na década de 1920 e que ganhou forças em 1930. Tais obras eram reunidas em coletâneas de livros que serviram para formar a mentalidade do professorado nos trilhos da renovação educacional. Os livros que circularam no Brasil durante o período em questão tratavam de temas dentro da esfera da Escola Nova e de ciências afins, tais como psicologia experimental, sociologia e biologia. Os principais autores que foram traduzidos e que circulavam nesse período foram John Dewey, William Kilpatrick, Maria Montessori, Ovide Decroly entre outros (VALDEMARIN, 2010).

Tais coletâneas foram organizadas por reformadores e entusiastas da educação nova de grande influência nesse processo de difusão e implementação de tais ideias, sendo dois deles Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. O primeiro se incumbiu da coleção Biblioteca de Educação, cujo foco maior estava na construção de uma nova cultura docente. Já Fernando de Azevedo foi o responsável pela organização da coletânea Atualidades Pedagógicas (VALDEMARIN, 2010).

Para além dessa divulgação de obras, Lourenço Filho e Anísio Teixeira também escreveram livros, a partir de seus estudos na área da Escola Nova e de suas experiências como reformadores educacionais (VALDEMARIN, 2010).

Não obstante, o Manifesto dos pioneiros de 1932 também influenciou a Assembleia Constituinte de 1933,

[...] de modo a transformar a Constituição por ela aprovada em 1934, na primeira Carta Magna do país a tratar, em títulos e capítulos específicos, de temas sociais, como: a família, a cultura e a educação, enfocados “na órbita da influência dos indicadores do movimento de reformas da educação brasileira” (*A Cultura Brasileira*, pp. 682). Além disso, os relatores (Lourenço Filho e Anísio Teixeira) do anteprojeto do Plano Nacional de Educação que deveria, em atendimento às exigências constitucionais, fixar diretrizes e bases da educação nacional, também teriam saído dentre as lideranças liberais (HILSDORF, 2003, p. 97, grifos do autor)

Diante do exposto, pode-se notar que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova elevou a voz dos educadores liberais no âmbito nacional. Isso expressou-se na Constituição de 1934 que, atendendo aos educadores liberais, estabeleceu um sistema de ensino básico elementar ampliado, integral e com orientação metodológica da Escola Nova. Entretanto, o referido projeto, em conformidade com os anseios do próprio governo, manteve a dualidade do ensino, separando a educação em popular e da elite nos outros níveis de ensino, cuja ênfase era a formação moral, física, musical e cívica para o desenvolvimento dos valores nacionais (HILSDORF, 2003).

De 1935 a 1937, o governo de Getúlio Vargas assumiu uma postura de extremo autoritarismo e centralização do poder, cuja prerrogativa era a defesa da nação contra o comunismo. Devido a isso, tem-se uma maior aproximação entre o governo provisório e as Forças Armadas (CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

Em 1937, alimentado pelo sentimento de “salvador da pátria” e “defensor da nação”, Getúlio Vargas deu um golpe de estado, o que resultou, dentre outras coisas, na anulação da Constituição de 1934 e no prolongamento de Vargas à frente do país. Como expressão do caráter centralizador e do potencial de controle ideológico e social via escola, o governo federal centralizou as tomadas de decisões no âmbito educacional, formulando assim uma política nacional de educação, cujas orientações e estruturas organizacionais foram expressas na década de 1940 com as Leis Orgânicas da Reforma Gustavo Capanema (1942-1946) (TANURI, 2000). Isso representou a quebra da proposta de educação progressista que vinha se estabelecendo até então. Assim, impõe-se um modelo de ensino de caráter mais disciplinar, de obediência e de adoração à pátria (OLIVEIRA, 2013).

Em suma, conclui-se que o movimento de reformas e remodelação dos sistemas estaduais de ensino, ocorridas ao longo de 1920 e ampliadas em 1930, abriram possibilidades para se pensar na reconstrução educacional do país embasado no

movimento da Escola Nova, sendo este um anseio do governo Vargas como imprescindível para o desenvolvimento industrial do país. Como tentativa dessa reconstrução, pode-se observar a elaboração e influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que buscaram resolver os problemas educacionais, que atrapalhavam o desenvolvimento do país, ou seja, a reconstrução educacional do país. Tal quadro torna possível destacar que, nos anos 1930, os ideais escolanovistas foram implantados em políticas e eventos nacionais, sendo dessa forma consolidados no contexto das políticas educacionais em nível nacional.

1.3 A Escola Nova no ensino normal: a formação de professores normalistas brasileiros na década de 1930

A história da escola normal no Brasil iniciou-se na década de 1830 a partir de iniciativas das províncias brasileiras, incumbidas pela reforma constitucional de 1834 da organização dos ensinos primário e secundário²⁸, bem como dos respectivos quadros docentes (TANURI, 2000; VILLELA, 2000).

Tais instituições tornaram-se uma via²⁹ para formação dos quadros docentes para as escolas primárias nas Províncias do Brasil. No entanto, inicialmente, as escolas normais não tiveram muito êxito. Isso porque o curso ofertado dava ênfase ao que ensinar, adotando assim um currículo semelhante ao do ensino primário, com uma formação didático-pedagógica esvaziada composta de duas ou uma disciplina apenas e pouco aprofundada nesse sentido. Outro motivo desse insucesso eram os altos gastos investidos nessas escolas e as poucas matrículas e os resultados obtidos, ou seja, eram poucos os professores primários formados (TANURI, 2000).

Diante disso, muitos presidentes provinciais eram descrentes quanto às escolas normais e, assim, lançavam mão de outras alternativas de formação e/ou recrutamento de professores. Em algumas províncias, como foi o caso do Rio de Janeiro na década de 1850, o governo provincial adotou o modelo de professores adjuntos, formação essa que se dava por meio de assistentes em salas de aula do ensino primário de modo a aprender

²⁸ Devido ao monopólio do Governo imperial em relação ao ensino superior, o ensino secundário era por ele administrado indiretamente como o objetivo de controlar e estabelecer os padrões quanto aos requisitos para o ingresso em nível superior (TANURI, 2000).

²⁹ Anteriormente e mesmo com a criação das escolas normais, os governos provinciais dispunham de outros dispositivos para recrutamento de professores (concursos públicos) e de formação prática docente (professores adjuntos) (TANURI, 2000).

o método de ensino, sem nenhuma base teórica (TANURI, 2000). Em outras províncias, como Goiás, a formação de professores dava-se na prática também para aqueles que eram recrutados por meio de concurso público, exame admissional referente aos conteúdos do ensino primário perante banca examinadora (BRETAS, 1991).

Com efeito, a maioria das escolas normais criadas até 1870 não prosperaram, sujeitas a um processo intermitente de criação, fechamento, recriação e mudança de prédios (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000). Em algumas províncias, muitos projetos de criação inicial desses centros de formação de professores primários não saíram do projeto lei, sendo assim letra morta (SILVA, 1975).

A partir dos anos 1868/1870, nos ventos das transformações ideológica, política e cultural que, posteriormente, derrubaram a monarquia no Brasil, foram dadas maiores atenções à escola normal. Dentre os motivos para esse fato, Tanuri (2000) destaca a influência das ideias liberais de democratização e obrigatoriedade de ensino, a liberdade de ensino em todos os níveis de educação e o desenvolvimento de projetos com o intuito de estabelecer a cooperação entre o Poder Central e as províncias no âmbito do ensino primário e secundário.

Nesse sentido, projetos políticos como a Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879) propuseram ações de financiamento e cooperação do Poder Central em criar e subsidiar escolas normais. Outros projetos, tais como Almeida de Oliveira de 18 de setembro de 1882, Rui Barbosa de 12 de setembro de 1882 e Cunha Leitão de 24 de agosto de 1886, concebiam a atitude do Governo Central para subsidiar escolas normais nas províncias. No entanto, nenhuma dessas propostas chegou a ser concretizada (TANURI, 2000).

Apesar disso, as escolas normais alcançaram alguns aspectos de mudança e estabilidade nesse período. Nesse contexto, o número de escolas passou de 4 (quatro), conforme levantamento do ano de 1867, para 22 em 1883. Tais estabelecimentos de formação docente tiveram seu currículo enriquecido, abertura para frequência feminina³⁰ e maiores exigências para ingresso de alunos (TANURI, 2000)

Outrossim, com a República, não houve mudanças no quadro educacional. Com relação aos ânimos em torno da escola normal, estes permaneceram até 1890, após isso

³⁰ As primeiras escolas normais no Brasil surgiram em um período em que a educação ofertada às mulheres era apenas em nível primário, estabelecido pela lei de 15 de outubro de 1827. Assim sendo, até o final da década de 1870, só os homens frequentavam os cursos normais, contudo, através da Reforma Leôncio de Carvalho, as mulheres passaram a ter acesso ao ensino normal (KULESZA, 2002).

esfriaram-se. O que foi processado até esse tempo serviu para estabelecer um padrão de organização e funcionamento das referidas instituições de ensino (SAVIANI, 2005; 2009; TANURI, 2000).

A partir desse momento, deu-se ênfase ao pensamento de que, para alcançar melhorias no ensino primário para elevação da cultura da sociedade era preciso, antes de tudo, preparar melhor os professores. Tal visão pode ser atestada pelo discurso dos reformadores educacionais paulistas: “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz (SÃO PAULO, 1890 *apud* SAVIANI, 2005, p. 13).

A reforma do ensino paulista de Caetano de Campos na década de 1890 destacou-se como modelo para os demais estados do Brasil. Sua ênfase estava na formação de professores primários para o melhoramento do ensino elementar. Assim sendo, a referida reforma iniciou-se pelo ensino normal e estendeu-se posteriormente para a escola primária por meio de outros decretos (SAVIANI, 2005; 2009; TANURI, 2000).

Nesse contexto, a escola normal paulista foi submetida a duas atitudes de mudança importantes: o enriquecimento dos conteúdos e a ênfase nos exercícios práticos de ensino. Assim, o currículo do ensino normal foi reorganizado e acrescido de disciplinas de influência das filosofias científicas, além disso foram criadas as escolas-modelo anexas às escolas normais para a prática docente (TANURI, 2000).

As escolas-modelo configuraram-se na maior inovação no âmbito do ensino normal. Esses espaços eram compostos de aulas do ensino primário, cujo currículo era composto por conteúdos de leitura, escrita, aritmética elementar (as quatro operações), frações decimais e ordinais, regra de 3(três) simples com exercícios práticos e por problemas, noções de geografia geral e geografia física, ginástica, canto e trabalhos manuais. Esse programa de ensino era efetuado por meio do método intuitivo de Pestalozzi, valorizando a educação pelos sentidos (SAVIANI, 2009). Segundo Tanuri (2000), a reforma paulista foi responsável pela introdução dos primeiros aspectos da renovação educacional.

Tais estabelecimentos, na perspectiva dos reformadores, buscaram ser espaços de experimentação, porém não foi possível devido à falta de bases teóricas, resumindo-se em lugar de treinamento técnico no método intuitivo via lição das coisas (SAVIANI, 2005).

O referido modelo paulista para o ensino normal, mediante Tanuri (2000), permaneceu praticamente intacto até a década de 1920, sendo copiado por outros estados, como já destacado anteriormente. Isso se deu por meio da visita e do treinamento de educadores nas escolas paulistas e/ou com o envio de “missões” compostas por educadores paulistas para outras unidades federativas, como Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros (MONARCHA, 2010; SAVIANI, 2009; SOUZA, 2011; TANURI, 2000).

Entretanto, as críticas persistiram em relação à escola normal. Até o início da década de 1930, as referidas instituições não haviam alcançado o nível secundário e constituíam-se como um curso híbrido: de um lado, voltado para a formação de cultura geral e de outro para a cultura profissional, não alcançando êxito em nenhum desses objetivos (VIDAL, 2001).

Nesse enquadramento, a partir da década de 1920 com a divulgação dos princípios e fundamentos do escolanovismo no Brasil, forneceram-se elementos para uma revisão crítica do padrão da escola normal como tentativa de solução para a problemática até então vivenciada. Sobre isso, destaca Tanuri (2000, p. 70, grifos do autor)

As críticas antigas sobre o reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo ganhavam maior ênfase, num momento em que a “nova” orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo.

O movimento escolanovista influenciou na modernização e profissionalização da escola normal brasileira. Segundo Campos e Shiroma (1999), os princípios e as ideias do escolanovismo propunham redefinir a educação a partir de um paradigma técnico e científico, moderno, por meio de novas perspectivas quanto a métodos, a ambientes, às matérias, à concepção de indivíduo e a novos padrões na relação professor e aluno. Tais pressupostos objetivavam preparar o indivíduo para as novas formas de trabalho e para o convívio social cada vez mais amplo, ou seja, almejava-se a reconstrução social pela educação.

As novas demandas sociais, movidas pelo industrialismo que se consolidava à época, requeriam uma nova escola e novos professores para construir um novo tipo de homem compatível com tal realidade, concedendo à educação um ideal civilizatório (CAMPOS; SHIROMA, 1999).

Quanto à profissionalização da escola normal, o movimento Escola Nova possibilitou algumas inovações. Dentro desse quadro, Nagle (2001) e Tanuri (2000) destacam o estabelecimento de um conjunto de normas didático-pedagógicas a partir da importância de processos intuitivos, da observação direta e da atividade do aluno, e a inspiração para a introdução de novas disciplinas de formação profissional, além das que já existiam, como a pedagogia, a psicologia e a didática, foram acrescentadas a história da educação, a sociologia, a biologia e higiene, o desenho e os trabalhos manuais.

Mediante o exposto, a moderna escola normal brasileira vai ser definida entre a década de 1920 e 1930 como resultado da difusão e implementação das ideias e dos princípios da Escola Nova. Como indícios de transformações, além da remodelação e ampliação curricular, destacamos a criação da escola complementar e o maior caráter profissional.

O advento da escola complementar significou uma maior proximidade do ensino normal com o ensino secundário. Tais escolas podem ser definidas como “[...]um curso de cultura geral básico, de preparação para a escola normal, justapondo-se paralelamente ao secundário” (TANURI, 2000, p. 70), criadas, seguindo o modelo europeu, para prolongamento dos estudos primários. O estabelecimento de tais cursos nos sistemas de ensino estaduais passou a ser via de ingresso no curso normal, o que configurou em maiores exigências de formação para os candidatos ao magistério, visto que sua duração, seu regime e seus conteúdos eram interiores ao ensino secundário (TANURI, 2000). Esse fato pode ser evidenciado em Goiás com a criação do referido curso em 1929 e a regulamentação em 1930 (SANTOS; ABREU, 2022).

Não obstante, o curso complementar possibilitou também repensar o curso normal na busca de solução para o reduzido caráter profissional da escola normal. A partir disso, o curso normal foi repensado em articulação com o curso complementar: o primeiro passou a ter dois ciclos propedêutico, destinado à formação científica, e profissional, destinado à formação didático-pedagógica dos aspirantes ao magistério, e o segundo como preparatório para o ingresso no anterior. Essa diversificação proporcionou a difusão de escolas normais de menor nível para várias cidades interioranas, como foi o caso da reforma baiana em 1928 (NAGLE, 2001; TANURI, 2000).

No entanto só na década de 1930 é que de fato o curso normal foi organizado como de formação de cultura profissional, alcançando o status de nível secundário. Isso

ocorreu por meio da criação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo (TANURI, 2000; VALDEMARIN, 2010).

O Instituto de Educação do Distrito Federal foi criado por iniciativa de Anísio Teixeira pelo Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, reunindo no mesmo prédio o Jardim de Infância, a Escola Primária, a Escola Secundária, dividida em dois cursos: fundamental com cinco anos de duração e preparatório com um ano de duração, e a Escola de Professores, antiga escola normal, só que agora voltada para a formação de professores para as escolas normais (ensino secundário).

A Escola de Professores oferecia um curso dividido em dois anos: 1º ano, cujo currículo era formado pelas disciplinas de biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação, música, desenho e educação física (recreação e jogos), e 2º ano, compreendendo as seguintes disciplinas: introdução ao ensino – princípios e técnicas, matérias de ensino (cálculos, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais) e práticas de ensino (observação, experimentação e participação) (SAVIANI, 2005; 2009; TANURI, 2000).

Em São Paulo, por meio da ação de Fernando de Azevedo, seguindo modelo semelhante ao implantado no Distrito Federal, foi criado o Instituto de Educação em 1933, Decreto n. 5.884, de 21 de abril. Ambos os institutos mencionados possuíam cursos voltados para formação de professores como também para o treinamento e para a habilitação do pessoal técnico da educação, tais como diretores e inspetores educacionais (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Tais institutos, além de elevar o nível do ensino normal e o seu caráter profissional, eram marcados também por estudos experimentais. Esse aspecto é ilustrado na concepção das aulas no Jardim de Infância, na Escola Primária e no Ensino Secundário, em seus dois níveis, a serem utilizadas pelos discentes da Escola de Professores como espaços de experimentação, demonstração e prática de ensino, inserindo a pesquisa no processo formativo dos futuros professores (SAVIANI, 2005; 2009).

Outrossim, com a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, as Escolas de Professores foram desmembradas dos institutos e anexadas às referidas universidades com a nomeação de Escolas de Educação, adotando a mesma organização curricular e proposta de formação (SAVIANI, 2005; 2009; TANURI, 2000).

Em 1939, seguindo a centralização dos sistemas de ensino pelo governo federal estabelecida através da Constituição de 1937, organizou-se a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril, na qual os dois cursos acima elencados serviram de base para todos os cursos de formação de professores do país. Além disso, a legislação em questão regulamentou e estabeleceu os objetivos para os cursos de formação docente, Pedagogia, voltados para a formação de docentes para as disciplinas que compunham as escolas normais do país, e demais licenciaturas, destinados para formação de professores das variadas disciplinas que compunham o ensino secundário (SAVIANI, 2005; 2009; TANURI, 2000).

O caráter profissional advindo por meio da influência escolanovista, os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas davam destaque para um ciclo específico de formação didática, como destaca Saviani (2009, p. 146, grifos do autor): “Em ambos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira e um ano para formação didática”. A adoção dessa configuração com foco na formação do professor para o ensino secundário perdeu o caráter das escolas experimentais, que inseriam a pesquisa no processo formativo dos docentes (SAVIANI, 2005; 2009; TANURI, 2000).

Por fim, pode-se concluir que as ideias e os princípios escolanovistas, presentes no cenário brasileiro desde as reformas educacionais a partir da década de 1920, proporcionaram inovações para a escola normal na década de 1930. Tal fato verifica-se pela elevação do nível do ensino normal, a organização de seu curso como de formação de cultura profissional com a adoção de novos paradigmas didático-pedagógicos e a introdução em seu currículo de disciplinas específicas do âmbito educacional.

As sínteses parciais extraídas deste capítulo possibilitaram visualizar que a gênese da modernidade com sua proposta de rompimento com as estruturas da Idade Média trouxe novos sentidos para a educação e a escola. A partir disso, teve-se a formulação da Pedagogia Moderna como um conjunto de práticas e saberes correlatos educacionais e pedagógicos para a formação cultural e civil/cidadã de um novo homem de acordo com os novos padrões, aptidões, saberes e condutas da sociedade urbano/capitalista que se estruturava naquele momento.

Nesse contexto, os teóricos modernos, no tocante à pedagogia e à educação, buscaram empreender uma reforma na sociedade a partir da escola. Para isso, tanto a

escola quanto a educação passaram por um processo de inovação, iniciado desde o século XVI e estendendo-se até o século XX.

Desse processo, levando em consideração as transformações tecnológicas, científicas, econômicas e sociais que eclodiram na Europa e nos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XIX através das Revoluções Industriais, buscaram-se novas teorias e práticas pedagógicas que fossem adequadas ao mundo pós-Revolução Industrial e alimentado pelo sentimento democrático. Tal processo culminou, a partir dos princípios da Pedagogia Moderna, na concepção da Escola Nova.

Baseando nas contribuições de Rousseau, Comenius, Pestalozzi, Froebel e outros, a Escola Nova, dentre muitos aspectos, objetivava “[...] unir a escola com a vida, considerar o desenvolvimento infantil como fator determinante da organização escolar, aprender pela atividade” (VALDEMARIN, 2010, p. 110). Assim, as escolas novas, isto é, as instituições que adotaram formas inovadoras nos processos de ensino-aprendizagem, empreenderam transformar os problemas e as demandas sociais em objetos de estudos, além da conjectura de novos métodos de ensino através da intuição, ou seja, o ensino pelos sentidos, tendo o aluno como foco das atividades de escolarização, considerando as especificidades de cada fase de desenvolvimento da criança, pensadas e realizadas principalmente na Europa e nos Estados Unidos no século XIX.

Não obstante, a partir da realização das Exposições Internacionais na década de 1860, as ideias de modernização da educação via escolanovismo ganharam notoriedade mundial, alcançando assim o Brasil a partir de 1870/1880.

Tais perspectivas de inovação educacional no contexto brasileiro ganharam força após a proclamação da República, servindo aos propósitos das elites dominantes de educar e civilizar as grandes massas analfabetas, presas à ignorância civil e intelectual. Em outras palavras, a Pedagogia Nova serviu aos interesses de tornar os habitantes do Brasil em povo brasileiro.

Nessa ambiência, São Paulo, potência econômica e política à época, destacou-se a partir das reformas educacionais empreendidas na década de 1890. Essas reformas trouxeram como inovação a adoção do método intuitivo pela lição de coisas, novas instituições de ensino primário com destaque para sua organização administrativa, divisão curricular, organização do ano letivo, dentre outros. Outro diferencial foi a importância dada à formação de professores, vistos como agentes indispensáveis para a modernização

e eficácia do ensino para o progresso social esperado, com a criação de espaços para treinamento prático docente.

Em conformidade com o exposto, o modelo paulista tornou-se exemplo para os demais entes federados, que buscaram adotar as mesmas medidas para impulsionar o projeto republicano local. Mediante a isso, nas primeiras décadas do século XX, os demais estados enviaram educadores para serem treinados nas escolas paulistas e/ou contrataram técnicos paulistas para reorganizarem seus sistemas estaduais de ensino.

Com isso, como já vinha ocorrendo desde o início da República, as aspirações pela abertura de escolas de ensino primário destacaram-se. Esperava-se que, pelo ensino eficaz para a alfabetização e pelos padrões de nacionalismo e cidadania, a população brasileira poderia revelar sujeitos civis ativos social e politicamente. Para tal fim, foram abertas inúmeras aulas em turnos variados para alfabetizar a população. Esse combate ao analfabetismo deu-se pelo fato de que as elites dirigentes e intelectuais concebiam que este era a raiz principal de todos os outros males que a nação naquele momento enfrentava, herança do período imperial.

No fluxo desse debate, entre 1910 e 1920, com a persistência dos altos índices de analfabetismo que emperrava o progresso nacional, através da ação de intelectuais de diferentes estados ligados a congregações pela defesa do projeto republicano ampliaram o debate acerca da educação, destacando que era necessária uma revisão da concepção pedagógica adotada. Como resultado, tem-se a defesa da Escola Nova como base para se pensar e reorganizar o ensino nacional com vistas ao progresso do Brasil para o mesmo patamar das potências do ocidente naquele período histórico.

Desse movimento eclodem várias reformas educacionais estaduais nos ensinos primário e normal ao longo do território brasileiro na década de 1920 e início de 1930, baseadas no escolanovismo. Dentre os principais teóricos adotados nessas ações estavam John Dewey, William Kilpatrick, Jean-Ovide Decroly e Maria Montessori. Consideram que nesse mesmo período iniciava-se a industrialização no Brasil e o fortalecimento da urbanidade, tais reformas foram pertinentes para dar à educação o objetivo de formar e preparar os homens para a cidadania, o trabalho e as novas demandas da vida social no contexto da sociedade industrial/capitalista.

Para garantir um ensino eficiente e eficaz, essas remodelações educacionais das décadas de 1920/1930 deram atenções à formação docente por meio das escolas normais.

Essas instituições foram criadas no Brasil desde 1830, contudo, até as primeiras décadas do século XX, ainda não tinham alcançado seu objetivo primordial que era formar normalistas para melhoramento do ensino ofertado nas escolas elementares e combate ao analfabetismo.

Por meio dos princípios do escolanovismo, o ensino normal foi remodelado, tendo sua parte formativa didático-pedagógica ampliada com disciplinas específicas do âmbito educacional, tais como didática, pedagogia, história da educação, biologia, higiene, psicologia e sociologia educacional, com ações de treinamento prático em espaços de ensino primário anexo e foco em processos intuitivos, entre outros aspectos.

Pode-se afirmar que foi a partir das bases epistemológicas da Escola Nova que o ensino normal e a formação de normalistas no Brasil foram modernizados com vistas a atender o projeto das lideranças nacionais de reforma social pela educação, tendo o professor primário como peça fundamental para a eficácia do ensino e para o alcance dos objetivos que foram traçados para a educação nesse período de fortalecimento da economia capitalista/industrial no Brasil.

CAPÍTULO II - O ESCOLANOVISMO EM GOIÁS E O SEU REFLEXO NO ENSINO NORMAL E NA FORMAÇÃO DE NORMALISTAS ATÉ A DÉCADA DE 1930

Neste capítulo, enuncia-se o escolanovismo em Goiás e seu reflexo no ensino normal e na formação de normalistas até a década de 1930. Com isso, objetiva-se entender o processo de entrada, difusão e consolidação dos princípios da Escola Nova no cenário educacional goiano entre as décadas de 1910 e 1930, destacando nessa abordagem a influência no ensino normal e na formação de normalistas goianos.

Tal fato relaciona-se com as aspirações das elites dirigentes de Goiás em modernizar o ensino na lógica do projeto republicano, ou seja, melhorar a educação para o progresso social e o desenvolvimento do estado. Nesse processo, a chegada da Escola Nova em Goiás ocorreu juntamente com a criação de grupos escolares, instituições que representavam o que se tinha de moderno e inovador em matéria de ensino primário à época.

O capítulo está dividido em três tópicos. O primeiro versa sobre as reformas educacionais no contexto goiano na década de 1910, que marcaram a introdução do escolanovismo no estado. No tópico segundo, trabalha-se sobre a ampliação da influência da Escola Nova a partir da remodelação dos ensinos primário e normal entre as décadas de 1920 e 1930. No terceiro, discutem-se os aspectos do escolanovismo na organização do ensino normal goiano e sua relação com a ênfase dada à formação de normalistas no estado no período de 1930 a 1937.

2.1 A introdução do escolanovismo em Goiás, a partir das reformas no ensino elementar na década de 1910

Em Goiás, a introdução dos princípios escolanovistas deu-se na década de 1910, por meio de reformas³¹ no ensino primário, mediante à perspectiva da modernização do ensino para o progresso (ALVES, 2008; CANEZIN; LOUREIRO, 1994). Para se compreender esse fato, faz-se necessário adentrar nos meandros da história da educação

³¹ Segundo Canezin e Loureiro (1994), a introdução do escolanovismo em Goiás ocorreu através do Regulamento do Ensino Primário de 1916, Lei n. 527, de 07 de julho (GOYAZ, 1916), porém restringiu-se ao plano discursivo. Só em 1918, pela Lei n. 631, de 02 de agosto, a influência da modernização educacional via Escola Nova foi aplicada no ensino público goiano (GOYAZ, 1918a; b).

goiana, destacando como os anseios de modernização no ensino coincidiram com a chegada dos ideais da Pedagogia Nova em Goiás.

Substanciado no pensamento de Silva (1975), a história da educação goiana, em virtude de suas especificidades³² (geográficas, materiais, estruturais e etc.), não seguiu as mesmas periodizações da educação em âmbito nacional, divididas em colonial, imperial e republicana.

A autora destaca que a compreensão da história da educação em Goiás é dividida em três momentos distintos e sequenciais

[...] de 1773 (data que assinala o interesse da administração da Capitania [de Goiás] para a Instrução) a 1835, quando o governo provincial [goiano] promulga o primeiro regulamento de instrução [lei n. 13/1835], por força do Ato Adicional do ano anterior [1834], que deixava à alçada da Província a administração do ensino secundário e primário, outra chega até 1920, quando das primeiras iniciativas de modernização do ensino e uma terceira que se inicia na década de vinte e chega até os nossos dias [referência aos anos 1970]. (SILVA, 1975, p. 233).

Nessa periodização, Silva (1975) destaca que no primeiro momento predominou as aulas avulsas, no bojo das reformas pombalinas; na etapa seguinte, mesmo com a criação das instituições de ensino secundário, teve-se o predomínio das escolas de ensino primário, como via de superação do atraso social, vivenciado em Goiás desde o fim do período de mineração no final do século XVIII; e, no último período, ocorreu a modernização do ensino elementar com a instalação dos grupos escolares e, conseqüentemente, a introdução da Escola Nova no estado.

Nessa ambiência, ao considerar a instrução em Goiás até as primeiras décadas do século XX, tem-se, a partir da ótica dos governantes, um quadro insatisfatório, marcado por várias dificuldades arrastadas desde que o governo goiano assumiu a instrução

³² A região em que hoje está situado o Estado de Goiás teve sua povoação a partir do século XVIII, devido à descoberta de ouro na região da Cidade de Goiás, antiga capital goiana. A partir de então, foram sendo fundadas as primeiras povoações na localidade. No final do referido século, a produção aurífera foi sendo reduzida, somado a relatos pessimistas de viajantes e presidentes da província, foi constituído um estigma de estagnação e atraso econômico, social e político em relação a Goiás, que se prolongou no período imperial até a primeira república (CHAUL, 1997). Devido à sua posição geográfica e à falta de vias de comunicação, Goiás permaneceu isolada dos centros mais desenvolvidos econômica e culturalmente do país, o que contribuiu para a afirmação do estigma de atraso social e cultural da região. Tal situação repercutiu nos quadros da instrução pública do estado, pois, até as primeiras décadas do século XX, o ensino primário era considerado ineficaz e incipiente, marcado pelo número insuficiente de escolas, professores mal habilitados, inspeção escolar ineficiente, baixos vencimentos dos professores, precariedade dos imóveis onde as escolas funcionavam, falta de recursos para a manutenção do ensino, entre outros (SILVA, 1975).

primária local em 1835, tais como baixa frequência dos alunos, fiscalização ineficaz, professores considerados desabilitados e não competentes, falta de recursos financeiros e materiais didáticos, estrutura precária das escolas, entre outros (ARAÚJO, 2012; SILVA, 1975). A partir da segunda metade da década de 1910, de maneira lenta, realizaram-se inovações no âmbito educacional goiano (SILVA, 1975).

A modernização no ensino goiano a partir do século XX foi resultado do desenvolvimento político e econômico vivenciado no estado. Isso se deve à chegada da estrada de ferro, dos primeiros automóveis, da construção das estradas de rodagem, do fortalecimento da pecuária para exportação, dentre outros aspectos (BORGES, 2011; PALACÍN; MORAES, 1994).

Desses fatores, destacou-se a chegada da estrada de ferro que foi importante para ligar Goiás aos estados mais economicamente desenvolvidos do país, o Centro-Sul, inserindo o estado no mercado nacional, a partir da agricultura comercial com os cafeicultores paulistas. Essas vias de comunicação também facilitaram o fluxo tanto de mercadorias como de pessoas, o que proporcionou ao estado goiano maior contato com a região Sudeste e a dinamização da vida econômica e cultural (BORGES, 2011).

A partir dessas novas dinâmicas, uma nova mentalidade socioeconômica e cultural começou a adentrar lentamente no solo goiano, rompendo com o isolamento do estado em relação às principais metrópoles do país, haja vista que “A melhoria nas comunicações abria a possibilidade de mudanças nas estruturas da tradicional sociedade goiana” (BORGES, 2011, p. 35). Outro efeito desse fato foi que “A Estrada de Ferro de Goiás possibilitou a comunicação do estado com o restante das regiões brasileiras, redimensionando as relações comerciais e sociais de Goiás, levando produtos e trazendo ideias de modernização” (ARAÚJO, 2012, p. 35), sendo assim os trilhos representaram “[...] não só a principal artéria de exportação de manufaturados, como também a principal via de penetração de novas culturas” (BORGES, 2011, p. 34).

Nesse contexto, compreendido nas duas primeiras décadas do século XX, o ensino em Goiás foi impulsionado. Isso se deve pelo fato das elites goianas dirigentes, assumindo o projeto republicano de progresso e formação do cidadão para os novos tempos modernos, buscarem modernizar a educação seguindo o modelo educacional de São Paulo, já em andamento desde os primeiros anos da república (ALVES, 2008).

Conforme destacado, o projeto republicano, tendo São Paulo como principal difusor, objetivava regenerar o país do atraso econômico, social e cultural em que os

tempos imperiais deixaram o Brasil. Nesse ínterim, a escola era concebida como civilizatória, via para o progresso pelo saber e para a cidadania (CARVALHO, 1989).

A escola arcaica e tradicional, que vigorou desde o período colonial, voltava-se para os filhos das famílias mais abastadas no sentido de formar os quadros burocráticos e administrativos que o Brasil necessitava (NEPOMUCENO, 1994). Com a proclamação da república, as aspirações em torno da educação mudaram, requerendo assim uma nova escola e novos métodos e novas práticas de ensino que preparassem as mentalidades para o exercício da cidadania, para o progresso e o trabalho, sendo acessível às massas populares. Para o andamento do progresso no país, em distintos âmbitos (social, econômico, cultural etc.), era preciso combater seu principal inimigo, o analfabetismo (CARVALHO, 1989).

Em Goiás, segundo Alves (2007), esse discurso republicano ganhou forma entre as décadas de 1890 e 1910. Isso pode ser percebido na Mensagem do presidente goiano do ano de 1913, publicado no Correio Oficial de Goyaz

[...] os povos que mais prosperam, aquellos que mais ciosos se mostram de suas liberdades, aquellos que mais sabem defender os seus direitos, que mais energia mostram no repelir a implantação das tyrannias, são aquellos que dispensão especial cuidado a educação do povo
 Já em 1878, disia o illustre brasileiro Leoncio de Carvalho que toda a despesa com a instrucção do povo, importa na realidade uma economia, porque está provado por escrupulosos trabalhos estatísticos que a educação, diminuindo consideravelmente o número dos indigentes, dos enfermos e dos criminosos, aquillo que o Estado despense com escholas poupa em maior escala com asylos, hospitaes e cadeias. Por outro lado, a instrucção, moralisando o povo, inspirando-lhe, o habito do amor ao trabalho, que è tanto mais fecundo quanto mais intelligente e instruído é aquelle que o executa, desenvolve todos os ramos da industria, augmenta a produção e com esta a riqueza publica e as rendas do Estado. Incontestavelmente, senhores representantes do Estado, a ignorância só pode gerar males para o indivíduo e para a sociedade e só a instrucção, privada de preconceitos, faculta ao cidadão a noção exacta dos seus direitos e dos seus deveres (...) (MENSAGEM, 1913, p. 3).

Pelo exposto neste excerto, percebe-se que a instrução popular era considerada uma via de regeneração social, econômica e do homem, sendo mais útil que outras instituições de acolhimento de “malezas” (hospitais, prisões, hospícios) para recuperar os homens das consequências oriundas da falta da difusão da instrução e da ignorância do povo. Contudo, nessa mesma mensagem, o presidente goiano relata que os novos anseios destacados para o ensino popular não foram concretizados em virtude da precariedade dos recursos financeiros estaduais.

Na sequência temporal, valendo-se dos princípios de modernização educacional, o presidente goiano Salathiel Simões de Lima (1914-1917) empreendeu a Reforma do Ensino Primário pela Lei nº 527, de 07 de julho de 1916. Segundo Canezin e Loureiro (1994), a referida legislação é o marco da introdução dos princípios escolanovistas em solo goiano. Além disso, tal empreitada destacava a modernização da organização e da administração das escolas primárias por meio da criação de um grupo escolar.

A Lei n. 527/1916 caracterizou-se como a busca de romper com a escola tradicional, que até então prevalecia na instrução primária pública goiana. O documento é composto por 107 artigos, divididos em 3 títulos, sendo o primeiro com 4 capítulos, o segundo e terceiro com 5 capítulos respectivamente (GOYAZ, 1916a; 1916b).

A legislação de 1916 estabelecia o ensino primário obrigatório e uniforme, destinado a sujeitos de ambos os sexos entre as idades de 7 e 17 anos, a ser ofertado em escolas isoladas mistas, regidas por professoras, ou de sexos separados. Tais instituições seriam divididas em quatro classes, sendo que o critério de julgamento do nível seria o quantitativo de frequência dos alunos³³ (GOYAZ, 1916a; 1916b).

Quanto ao ensino, a Lei n. 527/1916 destacava, em seu artigo 19, que teria “[...] feição essencialmente intuitiva formando um complexo tendentes a substituir no aluno pela reflexão e a observação o esforço da memória” (GOYAZ, 1916a, p. 2). Diante disso, percebe-se a intenção de despertar o aluno como ativo através da educação dos sentidos e pelo raciocínio em oposição aos processos passivos.

Em relação ao professor, a legislação destacava este como importante na formação do homem moderno. Isso pode ser evidenciado na incumbência do professor de: “[...]por todos os meios possíveis procurará captivar a atenção e o interesse dos alunos, de modo que a escola lhes não desperte a ideia de castigo ou de prisão” (GOYAZ, 1916a, p. 2). Assim, o centro dos processos de ensino deveria estar nos alunos, em seus centros de interesse e atenção, bem como tornar a escola um lugar prazeroso e não de violência. Outro ponto que ressalta a valorização da figura docente no projeto de progresso via escolarização está no fato da lei em questão apontar entre os deveres do professor a responsabilidade de “[...] dar caráter prático ao ensino e incutir no espírito dos alunos sentimentos moraes e cívicos” (GOYAZ, 1916b, p. 1).

³³ As escolas de 1ª classe compreendiam aquelas com frequência máxima de 60 alunos e mínima de 25, as de 2ª classes deveriam ter frequência de 24 a 21 alunos, já as de 3ª classe frequência menor que 20 alunos e as de 4ª classe frequência menor que 15 alunos (GOYAZ, 1916b).

Ademais, outra inovação foi a criação de um grupo escolar na capital da época, a Cidade de Goiás, através da transformação do curso primário anexo à Escola Normal Oficial. Nesse objetivo, segundo afirmam Canezin e Loureiro (1994), a reforma goiana baseou-se no programa dos grupos escolares paulistas, sendo modificada a organização curricular com o acréscimo das disciplinas de trabalhos manuais, ginástica, música e canto. Vale ressaltar que na proposta de currículo aparecem as lições de coisas, que, pode-se deduzir, seria para o desenvolvimento do ensino intuitivo.

Entretanto, apesar dos esforços de modernização das escolas e do ensino primário em Goiás, devido à alegação da falta de recursos financeiros para a efetuação da reforma em questão, nada foi feito (MENSAGEM, 1918).

Nesse espírito de modernização do ensino primário como via de progresso e desenvolvimento, em 1918, o governo goiano assumiu novamente a responsabilidade pela difusão e manutenção da rede de ensino elementar. O poder público, buscando renovar as práticas de ensino e métodos pedagógicos, bem como a reorganização da estrutura do ensino primário em Goiás, reformou a instrução primária pela Lei nº 631, de 02 de agosto (ALVES, 2007). O documento de 1918 era composto de 172 artigos, divididos em 10 capítulos (GOYAZ, 1918).

Baseando-se na Reforma paulista de Caetano de Campos, ocorrida na década de 1890, que criou os grupos escolares, a Lei nº 631/1918 trouxe novamente a criação do grupo escolar da Capital e diretrizes para a criação de instituições congêneres nas demais sedes municipais do estado, ofertando um curso primário de 4 anos, a serem seguidos também nas escolas isoladas. O ensino seria gratuito, obrigatório e mais uniforme possível, destinado à população de 7 a 14 anos, sendo as instituições escolares divididas em grupos escolares, a serem fundados na capital e em cidades ou vilas mais adiantadas, cujas matrículas excedessem 300 alunos e a frequência mínima de 200 discentes, podendo ser de ensino misto ou para os sexos separados, e escolas isoladas, cuja frequência era de até 300 alunos. Não obstante, as diretrizes prescreviam também a construção de prédio escolar adequado aos municípios que pleiteassem a instalação de grupos escolares, cujas despesas contariam em parte com recursos financeiros do estado (GOYAZ, 1918).

As práticas de ensino seriam ministradas a partir do método intuitivo, inseridas na perspectiva da educação moral e cívica, educação física e educação intelectual, cuja finalidade era a formação do cidadão moral e civilizado para os novos tempos, como

também difundir práticas de higiene indispensáveis para a saúde e a vida em sociedade (GOYAZ, 1918).

Outrossim, para dar andamento à reforma e aos aspectos de modernização do ensino, a legislação em questão destacou a valorização do professor normalista. Isso pode ser notado pelo fato que os professores efetivos e a figura do diretor do grupo escolar eram cargos destinados exclusivamente aos diplomados em qualquer escola normal do país (GOYAZ, 1918).

No ano seguinte, pelo aproveitamento do curso primário anexo à Escola Normal Oficial, criou-se o primeiro grupo escolar de Goiás. Nesse mesmo período, outros municípios, mais alavancados economicamente no estado, despertaram interesses para a criação de grupos escolares, contudo o governo encontrou dificuldades nesse atendimento, dentre as quais estava a escassez de professores normalistas. Como solução para suprir a carência que se apresentava, o poder público estadual subvencionou e equiparou à Escola Normal Oficial os cursos normais estabelecidos nos colégios mantidos por congregações católicas (ALVES, 2008).

Em suma, observa-se que a introdução do escolanovismo em Goiás ocorreu no processo de transformações em âmbito estadual, tais como a chegada dos trilhos e a inserção do estado na economia de mercado nacional. Com o contato com a região Sudeste, as ideias de modernização do ensino elementar no bojo do projeto moralizador, civilizatório e progressista republicano, despertaram os ânimos e as primeiras reformas no ensino primário na década de 1910, que resultaram na entrada dos princípios da Escola Nova em Goiás.

2.2 A ampliação da influência da Escola Nova em Goiás: a remodelação do ensino normal e as atenções à formação de professores normalistas (1920-1930)

Com a criação dos primeiros grupos escolares em Goiás entre o final da década de 1910 e início dos anos de 1920, a instrução primária e normal entraram em uma nova fase de desenvolvimento, tendo como base pedagógica os princípios da Escola Nova. Nessa fase, ocorreu a ampliação do referido ideário, através das iniciativas do governo estadual, e o suporte técnico e intelectual de São Paulo.

Conforme exposto, a chegada dos trilhos efetuiu mudanças profundas no contexto econômico, cultural e social em Goiás, aproximando o estado aos centros mais

desenvolvidos do país (ARAÚJO, 2012; BORGES, 2011; SILVA, 1975). Com a inserção de Goiás no mercado nacional, percebeu-se, a partir da década de 1920, o aumento da procura e das vagas na instrução primária, normal e secundária, resultantes do desenvolvimento econômico (ARCE; VALDEZ, 2004).

Devido à criação dos grupos escolares, aumentou a demanda por professores normalistas. Esses educandários trouxeram inovações quanto à organização, à administração e ao quadro de funcionários, criou-se a figura do diretor. Nesse contexto, os grupos escolares e as escolas isoladas requeriam o diploma de curso normal para ocupação dos cargos de professor efetivo³⁴ (GOYAZ, 1918).

Isso resultou em novas atenções à formação docente, que levou o governo estadual a equiparar à Escola Normal Oficial os cursos normais dos colégios dirigidos por congregações católicas, instalados em Goiás a partir de 1889 (ALVES, 2008; CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

Outra estratégia do governo para diplomar com o título de normalista os candidatos ao magistério na educação primária foi a realização de exames das matérias do curso normal perante a congregação do Liceu (GOYAZ, 1921). Esse movimento seguiu o projeto republicano da reforma paulista da década de 1890, que, segundo Monarcha (2010), tinha foco de valorização não só do ensino primário, mas também da figura docente, concebido como o responsável pela difusão da nacionalidade.

Nessas circunstâncias do estado de Goiás, na primeira metade da década de 1920, percebeu-se o aumento das instituições de ensino elementar, de grupos escolares goianos e das escolas isoladas ao longo do território do estado, além das matrículas conforme o quadro abaixo:

Quadro I – Quantitativo de grupos escolares, escolas isoladas e matrículas em Goiás na primeira metade de 1920 (1921-1925)

Ano	Número de grupos escolares	Número de escolas isoladas	Número de matrículas
1921	02	125	7.924
1922	05	156	9.620
1923	06	176	11.170
1924	08	185	12.000

³⁴ Segundo o Regulamento do Ensino Primário de 1918, haviam três categorias de professores: efetivos, interinos e substitutos. Os docentes efetivos eram aqueles servidores públicos do governo em regime vitalício, sendo necessário para isso o diploma de normalista. Já os professores interinos eram aqueles que possuem habilidade para o ensino, contudo não eram diplomados, e os substitutos eram os nomeados para assumir cadeiras de ensino primário temporariamente no lugar de efetivos e interinos, afastados do magistério seja por licença ou outros impedimentos (GOYAZ, 1918).

1925 ³⁵
--------------------	-----	-----	-----

Fonte: ALVES, 2007.

O fenômeno da criação dos grupos escolares em Goiás também representou a consolidação de perspectivas para o ensino, discutidas desde o século XIX, tais como a centralidade do método e a escolarização dos saberes, mas, sua execução foi a passos lentos (ALVES, 2008; CAMARGO, 2019). Segundo Silva (1975), apesar das iniciativas das elites goianas dirigentes em criar tais estabelecimentos, devido às precárias condições estruturais e materiais, foi necessário fazer adequações nessa empreitada.

Todavia, mesmo com as referidas ações, a efetivação dos aspectos de modernização no ensino elementar em Goiás, até 1924, ainda não haviam sido alcançadas. Acerca disso, Camargo (2019, p. 57) explicita que “Apesar do aumento do número de escolas, a situação do ensino público primário goiano, no período de 1922 a 1924, ainda não se encontrava nos patamares de modernidade educacional, apesar de toda estratégia discursiva dos governantes[...]”.

Segundo os governadores goianos da época, as realizações empreendidas de 1918 a 1922 demonstraram que “[...] é impressionante o que falta comparado ao que se tem feito” (MENSAGEM, 1922, p. 8). Dentre os impasses de melhoria no ensino estavam o amplo território do estado com população dispersa, a escassez de professores diplomados e considerados competentes, a fiscalização inoperante e ineficaz que não apresentava de fato as dificuldades e os lugares em que estas ocorriam mais atenuadas. No discurso do referido governador, percebe-se também as atenções quanto à função e à responsabilidade social do curso normal ao destacar como seu objetivo o de “[...] regeneração da educação popular [...]” (MENSAGEM, 1922, p. 10).

Nos anos seguintes, 1923-1924, os discursos dos presidentes goianos reafirmaram as dificuldades que barravam a modernização do ensino primário goiano com destaque para a má formação e falta de competência dos professores e a fiscalização falha e ineficiente (MENSAGEM, 1923; 1924).

De 1925 a 1930, a oligarquia que assumiu o governo goiano adotou mais ainda o discurso de mobilizadores do progresso e da modernização de Goiás. Nesse período, o ensino elementar foi modificado com a criação de novas instituições para o atendimento da infância, remodelação do ensino primário e normal, que, segundo Arce e Valdez

³⁵ Não foram encontrados dados nas fontes documentais e nas produções científicas sobre as instituições de ensino primário e das matrículas realizadas do ano de 1925.

(2004), alinhavam-se às mudanças qualitativas via escolanovismo. Assim sendo, foi nesse período que o ideário escolanovista foi ampliado nos níveis de ensino primário e normal, seguindo a influência paulista.

Nesse ínterim, entre 1925 e 1926, os níveis de ensino primário, normal e secundário foram reformulados. Os grupos escolares receberam um novo regulamento e programa de ensino, já o Liceu e a Escola Normal, por meio da Reforma do Ensino de João Alves Rocha Vaz, Decreto Federal n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, foram modificados pela União, visando estabelecer maior controle político e ideológico nos quadros discentes e docentes dos ensinos primário, normal e secundário, com a introdução de disciplinas voltadas ao ensino moral e cívico (CANEZIN; LOUREIRO, 1994; CATÃO, 2016). Diante dessa ação, notou-se o objetivo do governo federal em alinhar a formação dos quadros burocráticos e administrativos, bem como dos professores, responsáveis pela formação do espírito moral e cívico dos alunos, em conformidade com os novos tempos e o progresso do país.

No que concerne ao regulamento do ensino primário nos grupos escolares, a reforma foi mediante o Decreto n° 8.538, de 12 de fevereiro de 1925. Essa legislação trouxe normas gerais para a organização das aulas, do curso, do pessoal administrativo, dos funcionários, acerca do material e do prédio escolares, entre outros. Ele era composto de 149 artigos, divididos em 22 capítulos com uma parte final específica acerca do programa de ensino e número de aulas para cada semestre distinto do ano (GOYAZ, 1925).

Segundo Camargo (2019), o Regulamento dos grupos escolares de 1925 não se distanciou do anterior, de 1918, seu destaque foi acerca das prescrições pedagógicas para as práticas de ensino dos variados saberes disciplinares. Nesse mesmo sentido, Alves (2008) destaca que o referido decreto gerou maior organização estrutural, pedagógica e das práticas e processos de ensino.

Na análise do Decreto n° 8.538/1925, tem-se que o curso primário nos grupos escolares era composto por 4 anos, com o ano letivo indo de 15 de março até 1° de dezembro, sendo o ensino público, laico e obrigatório para crianças de 6 a 13 anos de idade. O regulamento trouxe descrição acerca de mobiliário e matérias escolares indispensáveis para as práticas de ensino, bem como normas a serem seguidas nos prédios em que tais educandários fossem instalados, mediante critérios higiênicos e pedagógicos (GOYAZ, 1925).

Assim como no regulamento de 1918, a legislação em análise apresentou aspectos de influência escolanovista. Isso porque o ensino continuou a ser na perspectiva da educação física, da educação cívica e moral e da educação intelectual. O método adotado seria o analítico, visto que favorecia o raciocínio em vez da memorização e trazia o teor prático ao ensino, como é destacado no artigo 15

Art. 15 – As lições organizadas dentro do programa que acompanha o presente regulamento, devendo os professores seguir o methodo analítico, ter em vista o desenvolvimento do raciocínio em vez do da memoria evitando a parte doutrinaria, as teorias, ficando expressamente prohibido o uso dos alumnos decorarem compêndios ou mesmo apontamentos fornecidos ou dictados pelos professores. (GOYAZ, 1925, p. 5).

Outro aspecto que sinalizava a presença da Pedagogia Nova estava nas bases sociológica e psicológica na busca de formação do novo homem para a conformação/adaptação ao meio social.

Nessa conjuntura, a influência das teorias sociológicas pode ser destacada quanto ao ensino da língua nacional ser importante para o exercício social da cidadania e para a solidariedade nacional, pois que “[...] o homem difficilmente poderá tornar-se um membro útil á sociedade, se não dispuzer de aptidão e destreza para exprimir seu pensamento” (GOYAZ, 1925, p. 14).

Quanto às bases psicológicas aplicadas aos processos de ensino, o regulamento dos grupos escolares destacava que, o professor, valendo-se de processos intuitivos com ênfase no desenvolvimento da observação, deve atentar para o desenvolvimento gradual e harmônico das faculdades das crianças, ou seja, seria necessário o professor considerar o grau de desenvolvimento em que o aluno está e dominar meios para que este se desenvolva de forma completa e no mesmo ritmo em suas faculdades (GOYAZ, 1925).

Não obstante, o Decreto nº 8.538/1925 apontou também acerca da educação moral e cívica de maneira diferente do regulamento de 1918. No regulamento de 1925, o ensino moral e cívico deixou de ser uma disciplina específica para ser tratada em todas as matérias escolares, como um assunto que objetivava a formação de costumes, valores, hábitos e comportamentos para a urbanidade e desenvolvimento de práticas de higiene necessários para o homem moderno e para o progresso social (GOYAZ, 1925).

Outrossim, após a aplicação do referido decreto na segunda metade da década de 1920, Alves (2008) sinaliza que foi um período fértil para a criação de grupos escolares, ilustrado abaixo:

Quadro II – Quantitativo de grupos escolares, escolas isoladas e matrículas em Goiás na segunda metade de 1920 (1926-1930)

Ano	Número de grupos escolares	Número de escolas isoladas	Número de matrículas
1926 ³⁶
1927	09	150	12.000
1928	14.000
1929	12
1930	16	193	15.754

Fonte: ALVES, 2007

Na mesma década de 1920, mediante o andamento do projeto republicano em Goiás, era preciso ainda combater o inimigo principal do progresso que era o analfabetismo. Além das escolas isoladas e dos grupos escolares criados nesse período, em 1928, segundo Arce e Valdez (2004), foi criado e instalado em 1929 o primeiro jardim de infância na capital goiana.

Os jardins de infância eram destinados ao ensino de crianças menores, antecedendo seu ingresso no ensino primário, fato este que esse nível recebeu o nome de pré-primário. No Brasil, os educandários pré-primários foram criados como vias de combate e eliminação do analfabetismo, constituído como impasse para a modernização da sociedade brasileira. Eles começaram a ser criados no Brasil na década de 1870, seguindo o modelo pedagógico de Friederich Froebel, sendo oferecido inicialmente em instituições privadas (ARCE; VALDEZ, 2004).

Na concepção froebeliana, os jardins de infância destacavam-se como instituições de ensino devido à sua concepção de infância, sua organização e didática para o ensino da primeira infância. Froebel defendia que essas escolas deveriam ser mais que locais de recolhimento de crianças, mas espaços apropriados e orientados por professoras para o desenvolvimento livre e espontâneo da infância em uma relação harmônica do homem com a natureza, objetivando potencializar o aspecto criativo do trabalho e da atividade infantil (CAMBI, 1999).

³⁶ Não foram encontrados dados nas fontes documentais e nas produções científicas sobre as instituições de ensino primário e das matrículas realizadas do ano de 1926.

Nessa ambiência, deveriam ser valorizados os jogos e as brincadeiras próprias da fase da infância, bem como atividades em grupo, como o canto, considerando materiais didáticos, denominados “dados”, (cubos, pedaços de madeira etc.) e a arte (cores, sons, formas, ritmos) nesses processos. Isso se explica pelo fato de que “Brincando com os “dados”, compondo-os e decompondo-os, a criança apreende as formas elementares do real, além de exprimir a própria atividade criadora” (CAMBI, 1999, p. 426, grifos do autor). Diante disso, nota-se como as ações nos jardins de infância pautavam-se em processos intuitivos mediados pelos “dados”.

Como o centro dos processos estava na atividade livre e espontânea dos alunos, diferentemente do ensino primário, os centros de ensino da infância não deveriam adotar a organização rígida e sistemática das atividades que limitassem a ação criadora infantil (CAMBI, 1999)

Segundo Nagle (2001), os jardins de infância, apesar de criados no Brasil desde a década de 1870, só foram difundidos nas primeiras décadas do século XX. Assim sendo, a instalação dessas instituições deu-se acompanhando o movimento de renovação educacional do período, tendo como base pedagógica as ideias do escolanovismo.

[...] o movimento reformista provocou considerável disseminação dos jardins de infância. Devido ao aparecimento tardio dessas instituições nos sistemas escolares, elas foram, desde o início, estruturadas de acordo com o modelo escolanovista; dessa forma, a difusão desse nível de escolarização constituía, por si mesmo, expressivo exemplo de penetração dos princípios das novas ideias [da Escola Nova]” (NAGLE, 2001, p. 271).

O jardim de infância goiano do final da década de 1920 era regulamentado pelo Decreto nº 9.951 – A, de 17 de setembro de 1928, composto de 7 artigos, acrescido do programa de ensino. Segundo Fonseca (2014), tal educandário seguiu o modelo paulista, baseando-se no regulamento das escolas maternais, tendo como interesse das oligarquias goianas a difusão do ensino elementar para a sociedade como um todo, alcançando também a infância, concebida como fase decisiva para a formação do homem moderno.

O regulamento prescrevia que o público atendido seria de crianças até 7 anos de idade, vacinadas e que não sofressem de nenhuma moléstia contagiosa e/ou que não portassem algum tipo de deficiência, como pontuado abaixo

Art. 4 - Serão somente admittidas á matricula no Jardim da Infancia creanças de 4 a 7 annos, mediante prova de vaccinação anti-variolica e de que não soffrem de nenhuma moléstia contagiosa ou repulsiva.

§ Unico – As creanças cegas, as surdas-mudas e idiotas não poderão ser matriculadas (GOYAZ, 1928, s/n).

Ao analisar este excerto, percebe-se o discurso higienista e excludente apregoadado quanto ao ensino da infância. As questões de higiene mensuradas nesse trecho eram condizentes com o projeto de progresso civilizatório, que só considerava sujeitos ditos saudáveis (vacinados e que não sofressem de doenças contagiosas). Segundo Camargo (2019), as noções quanto ao discurso higienista iam muito além, estavam presentes nas rotinas educativas, considerando a saúde física e mental das crianças.

Quanto à orientação pedagógica, o jardim de infância goiano seguia o movimento de modernização educacional, como destacado no artigo 1º

Art. 1. – O Jardim da Infancia comprehende tres periodos e tem por fim:
1) – Dar á creança antes dos 7 annos, a idea e a noção das cousas pela via dos sentidos;

2) – Imprimir ao ensino, desde o inicio, um caracter puramente sensorial, e cuidar do desenvolvimento da attenção e da aptidão motora;
3) – Estimular as actividades espontaneas e livres da creança, induzindo-a a tentativas e experiencias, banidas as imitações e reproducções servis;

4) – Desenvolver, gradativamente, as faculdades, por meio de exercicios adequados sobre objectos e seres familiares ao espirito infantil;

5) – Imprimir o gosto pelo bem e pela verdade, por meio de historietas proprias e accessiveis á comprehensão da creança;

6) – Despertar o espirito de observação da creança, estimular a sua imaginação e satisfazer os interesses proprios de sua idade;

7) – Aproveitar os objectos da natureza para desenvolver as actividades occultas da creança;

8) – Apresentar á creança um programma de ideas associadas pelo principio do centro da curiosidade;

9) – Cultivar e desenvolver os dons de linguagem e de expressão por meio de jogos vocaes que appellem para os interesses instinctivos da creança;

10) – Cuidar da educação do ouvido, para a percepção e comprehensão das gradações dos sons, que despertem a attenção infantil;

11) – Preparar a creança para receber com proveito a instrucção primaria, iniciando-a na leitura, escripta, desenho, calculo, por meio de brinquedos apropriados;

12) – Combater os automatismos e tregeitos inuteis, servindo-se, para estes fins, de exercicios variados e occupações uteis em todos os momentos livres;

13) – Não intervir na actividade infantil, senão para disciplinal-a, corrigil-a, e oriental-a para o fim da formação dos primeiros habitos moraes, hygienicos e sociaes;

14) – Fazer, finalmente, do Jardim da Infancia um laboratorio de actividades, experiencias e exercicios educativos. (GOYAZ, 1928, s/n).

Neste excerto, considerando os pontos de 1 a 5, percebe-se que o ensino deveria considerar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança, sendo este gradual, através da educação pelos sentidos, mediante observação, experimentação e imaginação (CAMARGO, 2019). Isso revela a influência de Froebel nesse momento do jardim de infância goiano e o teor do ensino ativo pelas coisas e a ação do aluno. Além disso, outro aspecto da influência froebeliana é a questão do ensino centrado na criança valorizando os jogos, o canto e as atividades didático-estéticas para o desenvolvimento da ação criadora e da imagem simbólica de mundo, presentes nos pontos 5, 7, 9 e 11.

Outro teórico escolanovista a ser destacado nessas diretrizes é Jean-Ovide Decroly. Esse fato se deve pela ênfase em centralizar as práticas e os materiais didáticos nas crianças, mediante seus interesses, expressos nos pontos 6, 8 e 9.

Outrossim, segundo Arce e Valdez (2004), a legislação em questão preocupava-se, desde a mais tenra idade, com a construção da nacionalidade e civilidade das crianças, através do amor pela pátria e do desenvolvimento de um espírito moral e cívico, buscando um ensino de saberes úteis para a vida em sociedade. Isso pode ser constatado no trecho do Regulamento acima, nos pontos 12 e 13.

Quanto aos cargos de professores e diretor, as normas do jardim de infância de Goiás estabeleceram o critério de diploma de normalista, mas sendo restrito apenas para candidatas femininas³⁷ (GOYAZ, 1928). Esse fato contribuiu ainda mais para a valorização e procura pela Escola Normal.

Tais instituições de formação docente foram inicialmente criadas no Brasil na década de 1830, a partir da vigência do Ato Adicional de 1834, que modificou a Carta Constituinte de 1824, entregando às províncias a responsabilidade pela organização dos ensinos primário e secundário³⁸, bem como pela formação dos quadros docentes (TANURI, 2000; VILLELA, 2000).

³⁷ Segundo Arce e Valdez (2004), o Jardim de Infância de Goiás seguiu a perspectiva de Froebel quanto à concepção do gênero feminino para atuação na referida instituição pré-primária.

³⁸ Em tese, o Ato Adicional de 1834, o governo central incumbiu-se do ensino em todos os níveis na capital do Império e do ensino superior em todo o Brasil. Já as províncias ficaram responsáveis pelos ensinos primário e secundário. Todavia, devido ao monopólio do ensino superior pelo governo imperial, foi exercida uma administração indireta em relação ao ensino secundário em todo o império com o objetivo de estabelecer padrões quanto aos requisitos exigidos para o ingresso no nível superior (TANURI, 2000).

Em Goiás, os primeiros anseios acerca da criação de uma escola normal surgiram na década de 1830, diante dos resultados insuficientes do ensino elementar, que destacavam que um dos agravantes para essa situação era a falta de habilitação dos professores (BRETAS, 1991; CANEZIN; LOUREIRO, 1994; MASCARENHAS, 1839; SANTOS; ABREU, 2021).

Tal objetivo concretizou-se de fato em 1882, com a Resolução nº 676. Só em 1884, a Escola Normal de Goiás foi regulamentada e instalada junto ao Liceu de Goiás na capital goiana. O regulamento de 1884 (Ato nº 3.374, de 12 de março de 1884) tinha 88 artigos distribuídos em 10 capítulos, organizando o curso normal misto, destinado a alunos e alunas na mesma sala de aula, em 3º anos/séries com as seguintes disciplinas:

1º (primeiro) ano: 1ª cadeira: Língua Nacional, análise gramatical; 2ª cadeira: Aritmética, metrologia; 3ª cadeira: Cosmographia, geografia em geral 5 (cinco) partes do mundo e especialmente do Brasil; 4ª cadeira: Pedagogia teórica e 5ª cadeira: Rudimentos da química e da física; 2º (segundo) ano: 1ª cadeira: Literatura pátria, análise lógica, leitura de clássicos e exercícios de estilo, 2ª cadeira: Língua francesa, gramática, leitura e versão, 3ª cadeira: História do Brasil até a independência, 4ª cadeira: Pedagogia, metodologia e 5ª cadeira: Geometria elementar, desenho linear e 6ª cadeira: Rudimentos da zoologia e botânica; e 3º (terceiro) ano: 1ª cadeira: Aritmética e suas aplicações até logaritmos, álgebra até equações do 2º grau, 2ª cadeira: Corographia da Província de Goyaz, 3ª cadeira: História do Brasil – Império, 4ª cadeira: Noções de geologia, física, química e suas aplicações e 5ª cadeira: Noções de lógica, métodos lógicos de explorar, descobrir, verificar e demonstrar; estudos das regras e processos formais dos diversos métodos (Goyaz, 1884, p. 1).

No tocante às prescrições, além do curso de formação de docentes, seriam criadas duas aulas primárias anexas, uma masculina regida por um professor e uma feminina dirigida por uma professora, que seriam utilizados para a prática dos normalistas em formação. Para pleitear matrícula no curso normal, os candidatos prestavam exames de admissão, além de satisfazer critérios de saúde e de moralidade (GOYAZ, 1884).

Entretanto, a Escola Normal goiana, mesmo sendo reivindicada desde 1830 e diante das dificuldades no ensino primário, teve vida efêmera, sendo fechada e reduzida apenas a uma cadeira de pedagogia no Liceu em 1886. Essa cadeira não teve êxito, pois não havia candidatos inscritos e nem professor para regê-la, o que culminou em seu fechamento em 1888. Dentre as adversidades que frustraram essa primeira instalação da escola normal estavam a intolerância ao ensino misto, que levou os liceanos a embates com os normalistas, à descontinuidade política em torno da escola normal devido às novas

lideranças conservadoras que assumiram o governo goiano a partir de 1885, entre outros aspectos (BRETAS, 1991; CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

Apesar da breve atuação e de não formar nesse período nenhum normalista, a Escola Normal de Goiás, pode ser considerada símbolo de inovação em relação ao atendimento de estudantes femininas, possibilitando estas irem além do ensino primário (ARAÚJO, 2012).

O encerramento do referido educandário e os poucos esforços para mantê-lo não afetaram as filhas da elite goiana que, a partir de 1889, resultado da aliança entre Estado-Igreja Católica-elites goianas, trouxeram as Irmãs Dominicanas para a Cidade de Goiás (CAMARGO, 2019). Segundo Canezin e Loureiro (1994), as religiosas fundaram na capital um educandário feminino, ofertando um curso primário e posteriormente um curso normal, que se destacaram pela disciplina e pelo ensino voltado para a formação da figura da mulher para o papel de mãe e do lar. Esse estabelecimento foi subvencionado pelo Estado em meados de 1907 e teve seu curso normal equiparado ao da Escola Normal de Goiás em 1919.

Ademais, Gonçalves (2006) explica que nos primeiros anos republicanos, no cenário goiano, os debates e interesses quanto à organização do ensino elementar e normal foram deixados de lado em virtude das intensas disputas políticas locais. Só a partir de 1892, tais questões do âmbito educacional foram retomadas. Foi nesse período que, mediante Alves (2007), as ideias republicanas adentram os debates no âmbito educacional goiano, sendo a escola concebida como via de regeneração da sociedade para o progresso.

Nesse contexto, em 1893, através da reforma da instrução pública goiana, Lei nº 38, de 31 de julho de 1893, o ensino foi organizado em primário e secundário, sendo neste último compreendidos a Escola Normal, o Liceu e as respectivas instituições congêneres. Outro destaque consiste em que foi outorgado aos municípios a incumbência de manutenção do ensino primário e a seleção/contratação de seus respectivos professores, seguindo a tendência do projeto republicano que concebia os municípios como cooperadores na missão de formação dos cidadãos, dentre outras ações (ALVES, 2007). Quanto ao último aspecto, este não foi positivo para alavancar o ensino elementar no território goiano, haja vista que a maioria dos municípios não detinha recursos financeiros para a manutenção do ensino. Já para o governo estadual foi uma via de conter gastos (ALVES, 2007; BRETAS, 1991).

Tal legislação criou a Escola Normal novamente, fechada desde o final da década de 1880, que funcionaria no mesmo prédio do Liceu, além de receber o mesmo quadro docente e direção. O curso normal deveria ser realizado em mais de três anos de duração, sendo as matérias escolares: língua nacional e francesa, matemáticas elementares, história, geografia e cosmografia e pedagogia e metodologia. Para ingressar nesse nível de ensino, o candidato realizaria um exame para comprovação de sua habilidade nas matérias do curso primário (GOYAZ, 1893).

Contudo, nos anos posteriores, a Escola Normal goiana não foi instalada. Dentre os motivos estavam a falta de professores capacitados para a regência da cadeira de pedagogia. Mesmo com incentivos do governo goiano, como o aumento dos vencimentos dos professores que assumissem a Escola Normal, Lei nº 107, de junho de 1896, não foi suficiente para suprir essa carência, o que culminou em sua não instalação (CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

Nesse mesmo período, entre 1895 e 1898, Canezin e Loureiro (1994) destacam que o governo goiano desempenhou maior articulação de recursos junto ao governo federal, o que possibilitou maiores ações de manutenção do ensino, tais como a construção de prédios e a difusão da rede escolar, contando para isso com a subvenção de colégios particulares.

Nessa ambiência, no ano de 1898, o ensino público goiano passou por mais uma reforma pela Lei nº 186, de 13 de agosto. Devido a isso, a rede de ensino em Goiás dividiu-se em ensinos primário, normal, secundário, profissional ou técnico e superior. A referida lei estabeleceu regime de colaboração entre os municípios e o Estado na manutenção do ensino primário e na seleção de docentes (GOYAZ, 1898).

Quanto ao ensino normal, este foi reestabelecido, seguindo as mesmas diretrizes de 1893. Assim como a Academia de Direito, instituição de ensino superior criada no ano em questão, a Escola Normal seria instalada anexa ao Liceu. Para a prática docente dos normalistas, a reforma goiana orientava para a criação de duas aulas primárias junto à instituição de formação de professores, sendo uma masculina, dirigida por professor, e uma feminina na responsabilidade de uma professora (GOYAZ, 1898).

No que se refere à formação de professores, o diploma de normalista tornou-se critério para a contratação destes como efetivos. Assim, enquanto não houvesse professores normalistas, eles seriam contratados como interinos (GOYAZ, 1898). Esse fato revela os novos olhares que a figura do professor habilitado ganhava nesse período

de organização do ensino alinhado ao projeto republicano, visto como agentes de elevação do nível de ensino do povo (ALVES, 2007).

Novamente, nos anos que se seguiram (1899 a 1902), apesar da influência do discurso político republicano, a Escola Normal, como também a Academia de Direito, não foram instaladas, em virtude da falta de reforma do prédio do Liceu para acomodar as referidas aulas e da pouca procura por matrículas (MENSAGEM, 1899; 1900; 1901; 1902).

Não obstante, em 1903, dentro das ações das oligarquias no poder estadual de melhoria dos quadros jurídicos e do ensino elementar, após as adequações no prédio do Liceu, instalou-se a Escola Normal e a Academia de Direito. A instituição de formação docente seguiu as prescrições da Lei de 1893, conforme indicação da reforma do ensino público de Goiás de 1898 (GOYAZ, 1903).

De 1903 a 1929, a Escola Normal de Goiás foi reinstalada e consolidada, permanecendo anexa ao Liceu, ganhou também valorização devido às melhorias de modernização no ensino elementar e a respeito da figura do normalista, mediante à influência do projeto republicano. Nesse contexto, o ensino normal foi remodelado nos anos de 1904, 1906, 1911 e 1926, e o curso normal foi expandido para o interior do Estado de Goiás a partir da equiparação e da subvenção de colégios particulares (CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

Diante disso, tem-se que a Escola Normal e a Academia de Direito foram instaladas em sessão solene no salão do Liceu no dia 24 de fevereiro de 1903 (GOYAZ, 1903). Para isso, o governo estadual investiu na reforma do prédio do Liceu para receber tais instituições, além das aulas do curso primário anexo para a prática dos normalistas (BRETAS, 1991).

Pela Lei nº 186 de 1898, a Escola Normal goiana foi reorganizada juntamente com o Liceu em 1904, mediante o Decreto nº 233, de 15 de março. Assim, o curso normal ficou subordinado à mesma direção e adoção do mesmo quadro de professores liceanos com o acréscimo de mais um professor para a regência da matéria de Pedagogia e Metodologia, sendo dividido em 4 anos/séries compostos pelas disciplinas: Português, Francês, Matemáticas elementares (Aritmética e Geometria), História, Geografia, Cosmografia, Pedagogia, Metodologia e Desenho (GOYAZ, 1904).

Ao analisar o programa de ensino da Escola Normal, percebe-se um rompimento com o ensino tradicional. Isso porque, quanto às matérias de Português e Francês, bem

como às de Pedagogia e Metodologia, o ensino ganhou feições práticas. Mais adiante, essas disciplinas específicas de formação didático-pedagógicas, apesar de restritas apenas ao 4º ano Normal, deveriam pautar-se no ensino prático, nos saberes acerca da legislação do ensino público e considerar os aspectos da educação física, moral e intelectual (GOYAZ, 1904).

Pelo exposto é possível perceber que o ideário da modernização educacional no ensino normal goiano, no sentido do ensino prático, que fosse útil para a vida, e a educação integral do homem moderno para a construção da sociedade moderna (ALVES, 2007).

Para ingresso no curso normal e no Liceu, os candidatos deveriam apresentar declaração de filiação e naturalidade, comprovar ser vacinado, não sofrer de doenças contagiosas e não possuir nenhuma deficiência física, atestado de bom comportamento e documento que comprovasse a habilitação nas aulas do ensino primário (GOYAZ, 1904). Aqui, como pode ser verificado, tem-se a presença do discurso higienista e de ordenamento para o progresso social.

Aos diplomados normalistas, o regulamento em questão concedia privilégios e vantagens, a saber: ser nomeado como professor efetivo em qualquer escola de ensino primário, assumir a matéria de Pedagogia e Metodologia no curso normal de maneira interina e o uso de anel de brilhantes com pedra de ametista, gravados um livro e uma pena na lateral (GOYAZ, 1904). Com isso, fica notória a valorização da figura do professor, sendo agente indispensável no processo de modernização do ensino da época.

Essa organização da Escola Normal exposta anteriormente foi de certa forma mantida nas reformas e reorganizações que se efetuaram nos anos de 1906, 1911, 1913 e 1926. As diferenciações ficaram restritas ao conjunto de matérias, sendo conservados a anexação ao Liceu, o curso primário anexo e as regalias, e os privilégios dos normalistas (GOYAZ, 1906; 1911; 1913; 1926).

Em 1929, percebeu-se a consolidação e difusão do ensino normal goiano. Nesse contexto, diante das dificuldades na convivência entre os alunos do Liceu com o aumento dos normalistas, através do Decreto nº 10.445, de 22 de agosto, a Escola Normal Oficial passou a funcionar nos horários livres do Liceu, isto é antes e/ou depois das aulas dos liceanos (BRETAS, 1991; CANEZIN; LOUREIRO, 1994). Só em 1930, pela Lei n. 908, de 29 de julho, a Escola Normal da Capital conquistou sua independência em relação a

quaisquer outros estabelecimentos, sendo instalada no prédio onde já funcionava o Grupo Escolar e o Jardim de Infância, o Palácio da Instrução³⁹ (GOYAZ, 1930b).

Quanto à difusão do curso normal, na segunda metade de 1920, como estratégia do governo em ampliar os cursos de formação docente, ocorreu o incentivo à iniciativa privada por meio de subvenções estaduais e equiparações à Escola Normal Oficial, principalmente às congregações religiosas católicas, sendo requerida a adoção dos parâmetros organizacionais e pedagógicos desta. Em 1929, a rede de ensino normal de Goiás contava com 6 instituições educativas, sendo elas a Escola Normal Oficial e outros 5 colégios católicos equiparados à primeira⁴⁰ (MENSAGEM, 1929).

Ademais, conforme mensurado no primeiro capítulo desta dissertação, a década de 1920 foi um período de intensas remodelações e reformas dos ensinos primário e normal em vários estados, seguindo “[...] uma renovação das concepções de educação escolar, sobretudo das dimensões didáticas, que vieram do ideário escolanovista” (CAMARGO, 2019, p. 41).

No campo educacional goiano, mediante o discurso das elites goianas no poder de levar modernização e progresso ao estado, sendo a escola um instrumento de difusão dessa visão, em 1929, ocorreu a ampliação da reforma educacional e maior introdução dos princípios da Escola Nova, através da atuação de técnicos educacionais paulistas (ALVES, 2007; CAMARGO, 2019). Segundo Canezin e Loureiro (1994), esse período foi de maiores atenções às questões pedagógicas, buscando ampliar a consolidação do escolanovismo no cenário goiano.

Sob tais perspectivas, em outubro de 1929, chegaram a Goiás, a partir de solicitação do governo goiano, uma comitiva de três técnicos educacionais⁴¹, denominada de Missão Pedagógica Paulista, sendo seus componentes os “[...] professores: Humberto

³⁹ Segundo Bretas (1991, p. 517), o imóvel que serviu para a instalação do Palácio da Instrução, inaugurado em 1929, era um “[...]edifício que destinava ao beneficiamento do algodão”. Diante disso, pode-se inferir que este foi reformado e adequado para funcionamento como um prédio escolar que abrigasse as instituições pré-primária, primária, complementar e normal.

⁴⁰ “São equiparados à Escola Normal do Estado os seguintes collegios: Sagrado Coração de Jesus, de Porto Nacional; Sant’Anna, da Capital; Mãe de Deus, de Catalão; São José, de Formosa; e Santa Clara, de Campinas” (MENSAGEM, 1929, p. 49).

⁴¹ Segundo Souza (2011), os professores paulistas comissionados para a reorganização do ensino em vários estados do Brasil (Piauí, Paraná, Sergipe etc.) eram denominados “técnicos” devido a sua experiência no âmbito educacional, seja como professor do ensino primário, seja como diretor de Grupo Escolar, tanto da capital como do interior de São Paulo.

de Souza Leal⁴², que chefiava a missão e este técnico em ensino normal; José Cardoso⁴³, técnico em métodos pedagógicos e diretor de ensino, e Cícero Bueno Brandão⁴⁴, especialista em educação física escolar” (RODRIGUES, 2009, p. 144).

O objetivo da Missão era de impulsionar a modernização do ensino em Goiás, mediante à reforma dos métodos e das práticas de ensino, bem como a formação de professores, tendo como base a pedagogia moderna escolanovista. Todavia, tais técnicos encontraram outras dificuldades que precisavam ser resolvidas para cumprir seus objetivos, como expresso a seguir:

Logo ao chegar ao Estado Vizinho [Goiás], notou a precariedade⁴⁵ das instalações e prédios onde funcionavam as escolas e grupos e a falta de orientação didática. Os alunos saindo dos grupos escolares passavam diretamente para o curso normal sem um preparo intermediário, por sua vez nos grupos escolares eram admitidas crianças com 6 anos de idade. Quando chegavam aos 11 anos, idade mínima para o ingresso nas escolas normais paulistas, diplomavam-se professores em Goiás (BANDEIRISMO, 1946, p. 72 *apud* MONARCHA, 2010, p. 257).

Diante disso, dentre as principais ações dos técnicos paulistas estavam a reforma e reorganização nos ensinos primário e normal, o acompanhamento de aulas, a vistoria da aplicação dos novos métodos, curso de aperfeiçoamento docente e publicação de artigos pedagógicos para difusão dos princípios da renovação pedagógica via Correio Oficial de Goyaz (BARROS, 2007; MONARCHA, 2010).

A primeira medida realizada pela Missão Pedagógica foi o curso de aperfeiçoamento docente

⁴² Humberto de Souza Leal era professor normalista, formado pela Escola Normal Secundária de São Paulo em 1914. Sua experiência no âmbito educacional era pelo fato dele ter sido diretor do Grupo Escola “Dr. Almeida Vergueiro”, em Espírito Santo do Pinhal, no interior de São Paulo (SOUZA, 2011). Em Goiás, Souza Leal ocupou a direção da Escola Normal pública e era considerado o líder da Missão Pedagógica Paulista (BARROS, 2009).

⁴³ José Cardoso era integrante da Missão Pedagógica Paulista incumbido das ações no que concerne aos temas de metodologia, pedagogia e música, ministrados no Curso de aperfeiçoamento pedagógico em 1929. Ele também era o responsável pela organização das publicações na Seção Pedagógica, veículo midiático no Jornal “Correio Oficial” para difusão do ideário da renovação educacional em Goiás, no ano de 1930 (BARROS, 2009).

⁴⁴ Cícero Bueno Brandão era incumbido de inspecionar e acompanhar as aulas de ensino primário, verificando a aplicação dos princípios de renovação educacional. No Curso de aperfeiçoamento pedagógico, ele ministrou as aulas de ginástica (BARROS, 2009).

⁴⁵ No projeto republicano paulista, a criação de grupos escolares representava a modernização em vários âmbitos, incluindo dos prédios escolares. Tais edificações paulistas destacavam-se por ser majestosas, construídas seguindo aspectos da pedagogia moderna, questões higiênicas e de iluminação, localizados em áreas centrais das cidades (CARVALHO, 1989). Em Goiás, infere-se que a precariedade dos prédios diz respeito ao não atendimento das questões seguidas no modelo paulista, o que veio a ser resolvido, de certa forma, com a construção do Palácio da Instrução em 1929.

Com a assistencia de sua excelência o senhor Presidente do Estado, dos seus mais graduados auxiliares, de altos funcionarios federaes, estaduaes e municipaes, de professores de nossos institutos de ensino superior, secundário e primario, officiaes do exercito e da policia e representantes de outras classes sociaes, constituindo numerosa concorrência, foi inaugurado a partir de 31 de outubro pretérito o curso de aperfeiçoamento, professado pelo tecnico de ensino que o governo de S. Paulo, por iniciativa do nosso governo, deputou ao nosso Estado, para a renovação de methodos na esphera do ensino normal e primário. Confirmando-se nos foros de orador fluente e harmonioso, o Sr. Dr. Gumercindo Otéro, ilustre Secretario do Interior e Justiça, as suas vistas sobre o ensino, sugerindo medidas que devem ser tomadas para a sua diffusão e desenvolvimento, entre as quaes não é somenos a instituição do curso que ia ter principio, sob a direção do competente professor paulista Sr. Humberto Sousa Leal. (CORREIO OFICIAL, 1929, p. 6).

O referido curso era voltado para a formação de professores e diretores das instituições de ensino elementar públicas de Goiás, como também para professores e alunos da Escola Normal. Dentre as ações realizadas nessa formação estavam “[...] alfabetização (método analítico), didática da escrita, música, ginástica e didática prática que seria elaboração de cartazes e material de uso pedagógico” (CAMARGO, 2019, p. 96).

Não obstante, os professores paulistas realizavam vistorias nas escolas em que atuavam os docentes que participavam do curso de aperfeiçoamento para acompanhamento da efetivação das práticas e dos métodos na perspectiva da renovação educacional (BARROS, 2009).

Outra medida de formação docente realizada no mesmo período foi ministrada pela professora Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro⁴⁶. Formada na Escola Normal de São Paulo, ao assumir a direção do Grupo Escola da Capital, a referida professora realizou encontros formativos com os professores primários da instituição de ensino para disseminação dos métodos e das práticas da Pedagogia Nova (RODRIGUES, 2009; SILVA, 1975).

Outrossim, com o intuito de trazer mais aprofundamento aos saberes do ensino primário e preparar os ingressantes no ensino normal foi criada, em 1929, a Escola Complementar em Goiás. Tal nível de ensino era denominado também de pré-normal,

⁴⁶ Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro (1900-1986) era normalista diplomada na Escola Normal de São Paulo no ano de 1918. Em 1925, ela assumiu a direção do Grupo Escolar da capital goiana e em 1930 lecionou didática na Escola Normal. Escreveu vários livros, por meio dos quais se destacou no âmbito do civismo na formação via escolarização (RIBEIRO, 2017).

sendo requerido dos candidatos para matrícula: certidão que comprovasse idade mínima de 11 anos, atestado médico que constasse vacinação e que não sofresse de doenças contagiosas, provar boa conduta moral e certificado de aprovação dos três anos do curso primário. Na ausência desse último documento, era requerida a aprovação no exame de admissão, concernente aos saberes do último ano do ensino primário (CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ, 1929b).

Como parte da reforma, a partir de 1930, os educadores paulistas criaram a Seção Pedagógica no veículo de imprensa do governo estadual, o Correio Oficial de Goyaz. Nela, objetivam a difusão dos métodos e das práticas escolanovistas, bem como a capacitação dos professores ao longo do estado. Nesse periódico eram publicados:

[...] Artigos, crônicas, textos filosóficos, planos de ensino, instruções metodológicas e divulgação de eventos, tendo como temática a Reforma do Ensino em Goiás, devidamente vinculada às instruções paulistas em termos de método, conteúdo e forma, conforme anunciado em diferentes documentos e discursos (BARROS, 2010, p. 96).

Ainda no ano de 1930 foram aprovados os novos regulamentos do ensino primário e do ensino normal, sendo eles o Decreto nº 10.640, de 10 de fevereiro, e a Lei nº 908, de 29 de julho respectivamente (ARAÚJO, 2012; BRETAS, 1991; CAMARGO, 2019; CATÃO, 2016). Por meio dessas ações, nota-se em Goiás o ideário de reconstrução nacional via educação que transformou os objetivos, os conteúdos e a função social da escola (NAGLE, 2001)

Iniciando pela reforma do ensino primário, o Decreto nº 10.640/1930 dividiu o ensino elementar em pré-primário, primário e complementar. O primeiro compreendia o jardim de infância para crianças de 4 a 6 anos, o segundo era o curso primário de três anos, sendo ofertado nos grupos escolares, nas escolas isoladas urbanas e/ou rurais para crianças de 7 a 12 anos, e o ensino complementar de três anos de duração para alunos maiores de 10 anos, concluintes ou que fossem habilitados no ensino primário (GOYAZ, 1930a).

Como inovação, Silva (1975) destaca as disciplinas de Música e de Educação Física. Além disso, a autora reflete que a disciplina de Trabalhos Manuais era voltada para “[...]desenvolver a destreza manual, a criatividade e a capacidade de trabalho da criança” (SILVA, 1975, p. 250).

Em 1930, manteve-se a perspectiva do ensino ativo e intuitivo, via a educação dos sentidos, valorizando a observação, a experimentação, o interesse e a experiência do

aluno. Em relação ao objetivo da escolarização, o regulamento de 1930 focou mais na educação do que na instrução, pois a valorização da formação integral (física, mental, moral e intelectual) dos sujeitos com um fim em si, considerando o ensino para a vida em sociedade e centrado na criança e não no adulto, como destacado abaixo:

Art. 59. – O ensino primario tem por fim não somente a instrução, mas antes e sobretudo, a educação, compreendendo-se como tal toda obra destinada a auxiliar o desenvolvimento physico, mental e moral das creanças, para o que deverá ser considerada a infancia não do ponto de vista do adulto, mas do ponto de vista dos motivos e interesses proprios dela. (GOYAZ, 1930a, s/n).

Na análise deste excerto, verifica-se o rompimento nas práticas de ensino via instrução somente, sendo apenas verbalistas e informativos, e o deslocamento do centro do ensino do professor para o aluno, características da escola tradicional. Devido a isso, Camargo (2019) indica que foi a partir da década de 1930 que foram verificados os indícios de rompimentos com a escola tradicional em Goiás.

Nesse contexto, tendo a criança no centro das práticas e dos métodos de ensino, a legislação em questão trouxe a atenção quanto à consideração das individualidades, do nível de desenvolvimento e dos interesses particulares dos alunos. Para tal fim, pode-se perceber a influência da psicologia como fundamental para o docente em seu fazer pedagógico coerente com os aspectos psicológicos (GOYAZ, 1930a).

Outra influência notada pela análise do Regulamento do Ensino Primário de 1930 é a teoria de John Dewey. Como já destacado anteriormente, Dewey propôs aproximar a escola e sociedade, transformando objetivos sociais em educacionais, partindo da experiência do aluno. Assim sendo, a escola deveria organizar-se como uma sociedade em miniatura, formando sujeitos para o enfrentamento e os dilemas da vida social (VALDEMARIN, 2010).

Seguindo essa visão, as diretrizes goianas em questão defendiam que

Art. 61 – A escola não se destina apenas a ministrar noções, mas é também uma fôrma de vida em commum, cabendo-lhe preparar a criança para viver na sociedade a que pertence e a comprehender a sua participação na mesma, para o que é indispensável introduzam-se na escola os usos e processos da vida em commum, transformando-a de classe sem sociabilidade em uma sociedade em miniatura.

§ Unico – Para este fim os processos de ensino devem ser o mais possível socializados, estabelecendo-se entre o professor e os alumnos e entre estes, uns com os outros, uma verdadeira cooperação no estudo,

nas lições e nas experiências, de maneira a manter sempre activo o espirito da classe e a despertar nos alumnos o estímulo que resulta do sentimento de sua colaboração no desenvolvimento das lições.

Art. 62 – As materias que constituem o programma do ensino primario não deve ser ensinados como se fossem fins em si mesmas, mas como meio de desenvolver o raciocinio, o julgamento e a iniciativa das crianças, offerecendo-lhes oportunidade de exercer o seu poder de observação, de reflexão e de invenção e de aplicar as noções adquiridas.

(...)

Art 63 – Os programmas devem ser organizados e executados não com a preocupação de quantidade de noções e conhecimentos a serem ministrados, mas com a do minimo essencial, tendo em vista a qualidade das noções para os usos da vida, a sua organização em torno dos centros de interesses da criança, de maneira que o ensino não seja uma memorização de factos e de dados desconexos, mas a compreensão das suas relações e da importancia e significação de cada um no contexto das lições, experiencias e problemas.

§ Unico – Os temas das lições devem ser, sempre que possivel, tirados da vida ordinaria e expostos em termos da experiencia infantil. (GOYAZ, 1930a, s/n).

Pelo exposto, é evidenciado o carácter ativo e prático do ensino. Isso porque os conteúdos e as matérias deveriam ser pensados mediante sua praticidade na vida em sociedade, despertando nas crianças sua iniciativa de aplicar o saber convertido em conhecimento sistemático na resolução prática dos problemas emergentes das dinâmicas escolares.

Na mesma acepção, percebe-se o método dos centros de interesses desenvolvidos por Jean-Ovide Decroly no artigo 63. Seu método considera que a vida social é uma projeção das necessidades vitais dos indivíduos, isto é, a educação é a própria vida. Dessa forma, o ensino deve ter relação direta com a vida social e deve ser organizado a partir do estudo da criança e do ambiente que ela vive, no sentido de este ser o meio dos sujeitos satisfazerem suas necessidades e se autorrealizarem (LOURENÇO FILHO, 1969).

De igual modo, o artigo referenciado busca imprimir o método dos centros de interesses, como via de desenvolvimento dos objetivos sociais em educacionais e no teor ativo e prático do ensino, tendo um fim não em si, mas para a vida individual e social dos alunos.

Em relação ao professor primário, a legislação em foco aponta que ele deveria ser normalista. Em seu fazer pedagógico, o docente deveria considerar a criança em seu nível de desenvolvimento e em suas particularidades, como também buscar promover um ambiente de socialização com o aluno. O professor também deveria trabalhar de maneira a tornar as lições em sala de aula atraentes e compreensíveis para os alunos, devendo

evitar dar aulas sentado e estático. Com o intuito de trazer mais significado ao ensino, o mestre deveria realizar passeios e excursões em contato com a natureza e visitas aos laboratórios e a criação de um museu para o ensino de ciências naturais, geografia, higiene e lições de coisas⁴⁷. Além do diploma de normalista, para provimento de professores era solicitada a experiência profissional (GOYAZ, 1930a).

Outrossim, outra inovação do Decreto nº 10.640/1930 foi a incumbência dada ao Conselho Superior de Ensino⁴⁸, seção técnica acerca de assuntos educacionais, de observar e interpretar teóricos escolanovistas para a proposta de novas práticas de ensino que contribuíssem no processo de renovação pedagógica (GOYAZ, 1930a).

Ao considerar a análise da reforma do ensino primário de 1930, Nepomuceno (1994) destacou que essa proposta buscou superação da mentalidade arcaica e tradicional, sendo que “[...] a educação nova “apareceu” como solução, isto é, como meio eficaz e disponível para solução do conjunto de problemas que a sociedade vinha produzindo (NEPOMUCENO, 1994, p. 23, grifos do autor). Tal fato explica a ênfase do Decreto nº 10.640/1930 no que concerne aos princípios e às teorias da educação nova.

Mais adiante, seguindo com a remodelação do ensino goiano, o ensino normal e, novamente, o complementar foram reformados pela Lei nº 908, de 29 de julho de 1930, por iniciativa dos técnicos paulistas. A legislação possuía 243 artigos, dispendo sobre a formação institucionalizada de professores em Goiás (GOYAZ, 1930b).

A lei em questão organizou o curso normal com fins de formação de professores primários com duração de três anos, constituído pelas disciplinas: Português, Calefasia, Francês, Geografia, História da Civilização, História do Brasil, Educação Cívica, Aritmética, Álgebra, Geometria, Física, Química, História Natural, Higiene, Psicologia, Pedagogia, Didática, Música, Desenho, Ginástica e Trabalhos Manuais (GOYAZ, 1930b).

⁴⁷ O Decreto nº 10.640/1930 destacava acerca da criação de laboratório e museu escolares equipados com objetos, mapas e quadros representativos acerca de espécies de plantas e animais, figuras geométricas, sistemas do corpo humano, entre outros, que fossem contribuintes para tornar o ensino mais intuitivo e significativo para os alunos (GOYAZ, 1930a).

⁴⁸ O Conselho Superior de Ensino compreendia a reunião de autoridades escolares, como os diretores do Liceu, da Escola Normal Oficial, do médico escolar e do secretário do interior, mais pessoas ligadas a temas educacionais para debater, propor e analisar ações e perspectivas para aperfeiçoamento do ensino primário e normal em Goiás. No processo de modernização educacional de 1929, a ele foi incumbido, dentre outras coisas, “[...]estudar e ensinar, a introdução gradativa dos recentes processos de instrução primaria de Decroly, Dalton, Montessori, Plane, suggerindo meios praticos de adoptal-os á instrução publica do Estado [...]”. (GOYAZ, 1930a, s/n).

Ao analisar a referida organização curricular do ensino normal, percebe-se uma ampliação em relação à formação didático-pedagógica com a introdução das disciplinas de Psicologia e Didática. Seguindo a relevância do aspecto higienista, tem-se a criação da disciplina de Higiene e, quanto aos aspectos do desenvolvimento de aptidões físicas e da criatividade, a introdução da matéria de Trabalhos Manuais (CATÃO, 2016).

Quanto aos processos de ensino e métodos pedagógicos no âmbito da Escola Normal, tem-se a ênfase na perspectiva do ensino ativo, como destacado abaixo:

Art.5. – O ensino nas Escolas Normais deve ser feito, quanto possível, pelo aprendizado activo e individual do estudante, e, além do fim de aplicação utilitária de cada cadeira ou aula, deve procurar desenvolver o espírito do alumno, dando-lhes iniciativa intellectual e faculdade critica (GOYAZ, 1930b, p. 2).

Diante do exposto, tem-se o princípio escolanovista do aprender fazendo e do aprender a aprender, visto que o normalista seria formado na perspectiva do ensino ativo e prático para a vida social, desenvolvendo-se mediante iniciativa intelectual e criticidade para tornar seu fazer pedagógico alinhado com o processo de modernização educacional via ensino primário. Todo esse processo seria acompanhado pelo diretor da Escola Normal (GOYAZ, 1930b).

Aos professores da Escola Normal estavam proibidas quaisquer práticas de ensino referentes à escola tradicional voltadas à memorização e que trouxessem prejuízos para o desenvolvimento da inteligência do aluno (GOYAZ, 1930b).

Para ingressar nas escolas normais goianas, o regulamento de 1930 estabeleceu preferência para os concluintes do curso complementar, mediante apresentação de diploma, cuja idade mínima seria de 14 anos. Além disso, os candidatos deveriam apresentar documento de vacinação contra varíola, não possuir deficiências físicas ou mentais, ter documento de autorização dos pais e de identidade (idade e naturalidade). Quando o número de diplomados na Escola Complementar não preenchia o quadro de vagas disponíveis, eram realizados exames de admissão, para aqueles que não possuíam o diploma de complementaristas, sendo realizados sob a fiscalização dos inspetores do estado (GOYAZ, 1930b).

Aos que concluíssem o curso normal eram-lhes outorgados o diploma de normalistas e o reconhecimento de sua habilitação para o magistério público no estado de Goiás, sendo registrados na Secretaria do Interior (GOYAZ, 1930b). Os diplomados

normalistas detinham prioridade em assumir aulas nas escolas isoladas urbanas e rurais, no Jardim de Infância para as normalistas e nos grupos escolares (GOYAZ, 1930b).

Além do curso normal, a Lei nº 908, de 29 de julho, à semelhança do Decreto nº 10.640/1930, regulamentou também a Escola Complementar como sendo um nível de ensino para ampliação dos saberes do ensino primário e de preparação para o ensino normal (GOYAZ, 1930a; 1930b). O curso Complementar seria destinado aos concluintes do curso primário, compreendendo um curso de três anos de duração composto das disciplinas: Língua Vernácula e Caligrafia; Francês; Matemáticas e Logicidade; Geografia e História do Brasil; Ciências Físicas e Naturais; Desenho; Música; Trabalhos Manuais e Ginástica (GOYAZ, 1930b).

Na capital goiana, assim como o Grupo Escolar Modelo e o Jardim de Infância, a Escola Complementar seria anexa à Escola Normal Oficial no prédio “Palácio da Instrução”. Buscando imprimir o mesmo padrão de São Paulo, os técnicos paulistas transformaram a referida Escola Complementar da capital goiana em um *locus* de formação institucionalizada docente:

Art. 128. – Os diplomados pela Escola Complementar oficial, que tiverem 17 anos de idade e que fizerem dois meses de pratica no Grupo Escolar anexo, poderão reger as escolas publicas isoladas e na falta de professores normalistas terão preferencia para substituições interinas em grupos escolares (GOYAZ, 1930b, p. 7).

Pelo excerto, nota-se uma estratégia da Missão Pedagógica em ampliar os espaços institucionalizados de formação e do quantitativo de docentes em meio à carência nas escolas primárias. Entretanto, diferentemente da Escola Normal, aos complementaristas diplomados na Capital goiana que desejassem o magistério era requerida uma formação didático-pedagógica de maneira prática de dois meses, como professor adjunto, no Grupo Escolar Modelo, o que constituía uma formação docente inferior a dos normalistas.

Ademais, pelo Regulamento da Escola Normal e Complementar de 1930, os critérios para equiparação de escolas normais à Escola Normal Oficial foram enrijecidos em Goiás, indo além de apenas seguir os parâmetros didáticos e a organização do ensino, como destacado:

Art. 19. – Estabelecimentos de ensino secundário podem ser equiparados á Escola Normal official.

Art. 20. – A equiparação será concedida mediante requerimento ao Secretário do Interior e Justiça, instruindo com documento que provem:

- 1º - ter o estabelecimento funcionado com regularidade durante um anno;
- 2º - serem seus cursos e programmas organizados de accordo com o regime adoptado na escola official;
- 3º - possuir o estabelecimento um patrimonio minimo de 50 contos, constituídos por prédios, immoveis ou apolices de divida publica;
- 4º - ser observada a mesma orientação didactica da escola official;
- 5º - ser o lente de pedagogia e didactica um professor normalista;
- 6º - serem observados as disposições contidas neste regulamento, a respeito do curso normal. (GOYAZ, 1930b, p. 3).

Pelos artigos em destaque, nota-se que a única escola normal pública era parâmetro organizacional para aquelas que almejassem ser reconhecidas pelo governo goiano. Porquanto, depreende-se que, para manter as diretrizes pedagógicas e organizacionais, era requerido professor normalista para a disciplina de formação didática e pedagógica e a observação e implementação do regulamento em questão. Como garantia para manutenção do ensino, a Lei nº 908/1930 estabeleceu como critério de equiparação de escolas normais a questão do patrimônio mínimo.

Em suma, na década de 1920 em Goiás, seguindo as ações de modernização do ensino, ocorreu a ampliação da influência da Escola Nova na organização dos ensinos primário e normal, a partir da ação da Missão Pedagógica Paulista. Os resultados disso foram a valorização do professor, como agente fundamental do processo de regeneração e progresso social via escola elementar, e a unificação da orientação pedagógica e dos métodos de ensino, além da centralização da formação institucionalizada de professores nas Escolas Normais e dos diplomados na Escola Complementar com formação prática no Grupo Escolar da Capital, Goiás.

2.3 O escolanovismo em Goiás no pós-1930: a organização do ensino normal e a ênfase na formação de normalistas (1930-1937)

Observado o movimento que repercutiu desde 1918 até 1930, encabeçado pelas oligarquias tradicionais depostas com o golpe de Vargas, em Goiás, no pós-1930, ocorreu a continuidade do processo de modernização do ensino na política educacional implantada pelos novos dirigentes do estado, tendo como base o escolanovismo. Todavia, a ênfase nesse período, dentre outros aspectos, recaiu na formação docente, a partir do ensino normal.

Com a instalação de Getúlio Vargas no governo federal em novembro de 1930, tem-se o rompimento das estruturas de base oligárquica que comandavam o país, desde os primeiros anos republicanos, e a composição do estado burguês. Porém, em Goiás, não houve a superação do estado oligárquico, mas a alternância de tais forças no poder, isto porque os grupos dissidentes das regiões sul e sudoeste assumiram a direção do estado, depondo as forças oligárquicas tradicionais até então vigentes (CAMPOS, 2009; CANEZIN; LOUREIRO, 1994; NEPOMUCENO, 1994; NEPOMUCENO; GUIMARÃES, 2007; SILVA, 1975).

Os novos gestores instaurados no poder pós-1930 assumiram para si o discurso de propulsores da modernização, do progresso social e do desenvolvimento econômico de Goiás, objetivando consolidar a região no cenário de produção capitalista nacional (NEPOMUCENO, 1994; NEPOMUCENO; GUIMARÃES, 2007).

Em tais circunstâncias, a educação ganhou também destaque não só em Goiás, mas em âmbito nacional. As forças governamentais federais, seguidas dos entes federados, empenharam-se no processo de reconstrução nacional em coerência com a nova fase de produção capitalista do país, advinda com o fortalecimento da produção industrial, o que resultou em repensar a educação com vistas a superar seu caráter bacharelesca, emperradora do progresso, que gerava uma mentalidade tradicional e arcaica (CAMPOS; SHIROMA, 1999; NEPOMUCENO, 1994).

Como solução para a educação, concebida como empecilho do progresso econômico, social e da modernização, visando a reconstrução nacional, era preciso sua remodelação a partir de bases racional e científica, que buscassem não só formar o homem moderno, mas contornar o problema nacional do analfabetismo (NEPOMUCENO, 1994).

Nesse viés, “[...] a educação nova “apareceu” como solução, isto é, como meio eficaz e disponível para a solução do conjunto de problemas que a sociedade vinha produzindo” (NEPOMUCENO, 1994, p. 23, grifos do autor). A grosso modo, segundo Araújo (2012), a educação foi concebida como via de formação do novo homem produtivo na lógica da ordem capitalista.

Valendo-se desse discurso, no que se refere a Goiás, as oligarquias dissidentes, representadas por Pedro Ludovico Teixeira, atribuíram a culpa do atraso do estado às estruturas arcaicas e tradicionais que os governos anteriores desenvolveram, fator de impedimento para o progresso local, e assumiram para si a figura de propulsores da modernidade e do progresso (NEPOMUCENO, 1994). A adoção de tal premissa

configurava-se dentro das estratégias para assegurar a consolidação das novas forças dirigentes no poder em Goiás. Dentre as ações desse processo, teve-se a bandeira de mudança da capital de Goiás para uma nova cidade, que começou a ser construída em 1933 (CAMPOS, 2009).

Dessa forma, o governo no pós-1930 assumiu a responsabilidade sobre a redenção do estado em relação ao atraso e ao impulso da modernização. Essa mentalidade concebia que era “[...] imperioso redimir Goiás da situação de atraso em que o haviam deixado as forças oligárquicas depostas, pelo caminho “renovador” da educação” (NEPOMUCENO, 1994, p. 55, grifos do autor).

Diante disso, as oligarquias dissidentes tinham a educação como estratégia para a consolidação do progresso local e da integração de Goiás na economia e no mercado nacional, que vinha do centro-sul do país em direção ao oeste. Para esse fim, tais grupos dirigentes romperam com a educação voltada para as necessidades administrativas e burocráticas do estado, empreendendo uma nova concepção em busca da formação de mão de obra para a produção de capital pelo trabalho (NEPOMUCENO, 1994).

A partir desse período, entre 1930 e 1937, segundo Nepomuceno (1994), a educação passou a ser vista como caminho para o avanço do capitalismo. Tal projeto econômico alinhado ao educacional voltou-se para a renovação educacional via escolanovismo.

Entretanto, no que se refere à educação, o governo de Pedro Ludovico Teixeira aproveitou-se das ações de remodelação do ensino em Goiás realizadas entre 1929 e 1930, sendo que “[...] copiar-se-lhe-iam a filosofia, os objetivos e a sistemática organizacional” (SILVA, 1975, p. 256). Assim sendo, o estado goiano pós-1930 deu continuidade à expansão e ao melhoramento da rede de ensino primário e à valorização do ensino normal, com maior destaque para o segundo. Além disso, tem-se também medidas em âmbito educacional que alcançaram os demais níveis de ensino, tais como a reinstalação do ensino superior com a reabertura da Faculdade de Direito (1931) e os investimentos para sua equiparação aos cursos congêneres do país (1936), ampliação do ensino secundário via subsídios à iniciativa privada, remodelação do Liceu, entre outras ações (NEPOMUCENO, 1994).

Igualmente, na esteira do projeto de modernização de Goiás na década de 1930, o governo local buscou medidas para combater o analfabetismo, que mesmo com as reformas e medidas adotadas até então, ainda configurava altas taxas. Ao analisar esse

quadro, o Secretário do Interior destacou que o combate ao analfabetismo não se deve fazer apenas por reformas no ensino elementar ou difusão de instituições escolares, mas primeiramente com a formação de professores eficazes

Mas, se o problema da educação popular é, para muitos, o grande problema da nacionalidade, em Goyaz deverá constituir absorvente preocupação de todos os governos, conscios estes – é verdade – de que elle não poderá ser solucionado no decorrer de uma administração, conscios, porém, de que cada passo dado no sentido de maior difusão e efficiencia do ensino, é segura caminhada que nos levará a desvendar o segredo do *nó gordio* que embarga as maiores possibilidades de nossa terra. Dahi a necessidade de ser Goyaz dispensado carinho ao ensino normal. E isto porque, com uma proporção de 80% de analfabetos, disseminados em um território superior a 700.000 km², forçoso é a conclusão de que só podemos combater eficientemente o analfabetismo no dia que houvermos arregimentado um professorado numeroso e capaz. E este só nos poderá ser fornecido pelas escolas normaes, devendo, para isto, o governo dar a estas organização eficaz e apta a contornar as dificuldades do nosso meio. (CORREIO OFFICIAL, 1931, p. 1).

Coerente ao ideário preconizado, em seu relatório de 1930-1933, Pedro Ludovico Teixeira destacou que as reformas empreendidas pelos governos anteriores não atentaram com o devido cuidado à formação dos professores, o que resultou na perpetuação da ineficácia do ensino primário e, conseqüentemente, no atraso de Goiás (RELATÓRIO, 1930-1933).

Nessa ambiência, o governo goiano de 1930-1937 adotou, como foco da política educacional, a expansão e interiorização do ensino normal, com destaque para as regiões sul e sudoeste do estado. Para isso, e como estratégia de não sobrecarregar os cofres públicos, incentivou a iniciativa privada nesse processo por meio de subsídios financeiros e menos rigor burocrático na abertura de cursos normais (MENSAGEM, 1936; NEPOMUCENO; GUIMARÃES, 2007).

Como andamento do seu projeto educacional, dentre as medidas do governo de Pedro Ludovico Teixeira, estavam o aumento dos investimentos na educação e a reforma do ensino normal e complementar em 1931 pelo Decreto nº 659, de 28 de janeiro (CANEZIN; LOUREIRO, 1994; NEPOMUCENO, 1994; NEPOMUCENO; GUIMARÃES, 2007).

No referido período, o governo goiano pós-1930, seguindo o exemplo das oligarquias depostas⁴⁹, continuou a aumentar os investimentos na educação de maneira significativa com média de 20% de sua receita global. Não obstante, a partir de 1937, o percentual caiu para 15%, sendo apontadas como explicação as despesas com a nova capital (NEPOMUCENO, 1994).

Quanto à reforma do ensino normal, o Decreto nº 659/1931, alinhado com o desejo de expansão e interiorização dos cursos de formação de professores, buscou melhorias na formação de professores normalistas e facilitação dos critérios de abertura e reconhecimento de tais cursos no estado (CANEZIN; LOUREIRO, 1994; NEPOMUCENO, 1994; NEPOMUCENO; GUIMARÃES, 2007).

Segundo Bretas (1991), o Regulamento do Ensino Normal e Complementar de 1931 não se distanciou das diretrizes da Lei nº 908/1930, mantendo a mesma orientação pedagógica e metodológica. Pela análise do documento, observou-se que os diferenciais na nova legislação estavam na distribuição e organização do documento, na duração do curso normal, no rol de disciplinas e nas atenções à prática profissional dos professorandos, à Escola Complementar, aos seus critérios e às questões do reconhecimento do Estado quanto às escolas normais.

O Decreto nº 659/1931 era composto por duas partes, sendo a primeira referente ao ensino normal e a segunda ao ensino complementar. A primeira parte era formada por 157 artigos, divididos em 30 capítulos, e a outra parte constituída por 28 artigos distribuídos em 4 capítulos (GOYAZ, 1931a).

Segundo a legislação em análise, o curso normal seria ministrado em quatro anos/séries, destinado a ministrar o curso de “[...] cultural geral indispensável à formação do magistério primário” (GOYAZ, 1931a, p. 2). Tal curso era composto pelas matérias: Português e Caligrafia; Francês; Aritmética, Álgebra e Geometria, Geografia, Corografia do Brasil e Cosmologia; História da Civilização, de Goyaz, do Brasil e Educação Cívica; Física, Química, História Natural e Higiene; Pedagogia e Noções de Psicologia; Didática; Música; Desenho e Trabalhos Manuais; e Ginástica. Tais disciplinas deveriam ser ministradas pela quantidade de professores que fossem necessários (GOYAZ, 1931a).

Considerando a propositura de disciplinas escolares que compunham o curso de formação de professores primários goianos destacados acima, percebe-se sua ênfase na

⁴⁹ Segundo Alves (2007), no ano de 1930, as oligarquias tradicionais investiram 17,44% da receita global na instrução pública, sendo o maior desde 1919, quando o governo goiano reassumiu as responsabilidades de manutenção do ensino.

formação cultural geral dos docentes em detrimento das questões concernentes ao aspecto didático-pedagógico, reduzido às matérias de Pedagogia e Noções de Psicologia e Didática, ministradas nos 3º e 4º anos do ensino normal (GOYAZ, 1931a).

Em se tratando da formação didático-pedagógica, o Decreto nº 659/1931 deu atenção especial à prática profissional dos alunos. Esse ensino era compreendido como: “Art. 68 – A pratica profissional constituirá objecto do ultimo anno normal e tem por fim a aquisição por parte dos alumnos de technica methodologica da pratica dos processos e methodos do ensino primário” (GOYAZ, 1931a, p. 4).

Semanalmente, os professorandos do 4º ano normal eram submetidos ao acompanhamento de aulas-modelo ministradas por colegas de sala, juntamente com os professores do Grupo Escolar Modelo ou da Escola Complementar, ao preparo de aulas, à regência de aulas primárias, à avaliação da prática dos colegas, às apreciações e críticas dos professores de Didática ou de Pedagogia quanto ao seu desempenho profissional (GOYAZ, 1931a). Esses processos almejavam formar docentes mais preparados e eficazes, agentes de transformação da escola tradicional para a escola nova em Goiás (CAMARGO, 2019).

A prática profissional era etapa indispensável na formação de professores, capacitando-os na perspectiva da Escola Nova para serem agentes de transformação do ensino em eficiente e moderno, rompendo assim com as estruturas do ensino tradicional. Isso pode ser percebido na seguinte referência: §Único: Em hypotese alguma, será o candidato ao diploma de normalista dispensado da pratica profissional” (GOYAZ, 1931a, p. 9).

Ademais, outra modificação da nova legislação de 1931 foi acerca da Escola Complementar. O curso em questão tinha como fim a preparação dos alunos concluintes do curso primário ofertado nos grupos escolares e que desejassem prosseguir os estudos no curso normal (GOYAZ, 1931a).

Pelo Decreto nº 659/1931, o curso complementar passou a ter dois anos de duração, sendo constituído pelas disciplinas: Língua Vernácula e Caligrafia; Francês; Geografia e História do Brasil; Matemática e lógica; Ciências Físicas e Naturais; Música; Desenho; Trabalhos Manuais; e Ginástica. O corpo docente do curso complementar seria de 4 (quatro) professores (GOYAZ, 1931a).

Diferentemente da Lei nº 908/1930, os diplomados pela Escola Complementar deixaram de ter como regalia assumir a regência de aulas nas escolas isoladas na ausência

de normalistas. Isso explica-se pela consolidação da Escola Normal como único espaço de formação para o magistério do ensino primário e pelo anseio do governo em transformar tais instituições em grupos escolares em que o ensino era de incumbência apenas de professores diplomados no curso normal (MENSAGEM, 1936). Todavia, as escolas isoladas permaneceram no contexto goiano até 1942 (ALVES, 2008).

Aos normalistas diplomados pela Escola Normal era concedido o “[...] direito de nomeação efetiva para o logar de professor de qualquer estabelecimento primário do Estado e poderá incumbir-se da regencia interina das cadeiras de pedagogia e didática” (GOYAZ, 1931a, p. 6). Além disso, os diplomados também poderiam usar anel de ouro com pedra ametista, rodeado de brilhantes e com a inscrição de uma pena e um livro na lateral (GOYAZ, 1931a).

Na observância das diretrizes do ensino normal de 1931, era permitido aos concluintes do 5º ano do curso do Liceu, mediante matrícula e conclusão das aulas das matérias de pedagogia e metodologia da Escola Normal, diplomarem-se como normalistas (GOYAZ, 1931a). Tal ação revela o incentivo do governo goiano em atrair pessoas estudiosas e de “aptidões⁵⁰ notáveis” para ingresso no magistério primário, objetivando a melhoria no ensino elementar.

No desdobramento, a reforma no ensino normal objetivou trazer mais facilidades para a abertura por parte de particulares e municipalidades quanto à instalação de cursos normais, preservando as normas e diretrizes didático-pedagógicas da legislação estadual, com foco na expansão rumo ao interior do estado, de maneira a formar um maior contingente de professores na perspectiva da renovação educacional para melhoramento do nível e ensino nas escolas primárias goianas, como relatado pelo Secretário do Interior em 1931:

[...] só podemos combater eficientemente o analfabetismo no dia que houvermos arregimentado um professorado numeroso e capaz. E este só nos poderá ser fornecido pelas escolas normaes, devendo, para isto, o governo dar a estas organização eficaz e apta a contornar as dificuldades do nosso meio. Dahi facilitar o regulamento [...] a criação e o reconhecimento de novas escolas normaes no Estado, sem que, entretanto, fosse olvidada sua eficiencia. Assim é que, se entre as novas exigencias está a de dispôr o instituto de corpo docente idoneo, o que deverá ser attestado por um professor da escola normal da Capital e não

⁵⁰ Pela análise do Relatório de 1930-1933, o governo goiano assumiu a seletividade dos candidatos ao Liceu, ressaltando sua tradição na formação das mentes intelectuais de Goiás. Nesse sentido, o ingresso no Liceu limitou-se, como já vinha sendo desde sua fundação, aos ditos mais capazes cognitivamente e abastados financeiramente (RELATÓRIO, 1930-1933).

era previsto no antigo regulamento, dispensa, entretanto, a nova lei a exigência de possuir o estabelecimento patrimônio mínimo de 50.000\$000. Ora, dada a garantia por que se traduz a idoneidade do corpo docente, superflua e inexpressiva se torna a condição de um patrimônio mínimo superior à receita anual de alguns municípios do Estado, sobre ser manifesto o entrave ao desenvolvimento do ensino entre nós. (CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ, 1931, p. 1).

Nesse sentido, o Decreto nº 659/1931 estabeleceu como critérios para o reconhecimento de escolas normais que os estabelecimentos tivessem funcionamento regular durante o ano, a apresentação de corpo docente idôneo e a observação e implementação das normas do regulamento em vigência. Além disso, era necessário que as instituições de ensino que desejassem a implantação e o reconhecimento de seus cursos normais submetessem à fiscalização do governo, mediante um professor da Escola Normal Oficial, visto que o deferimento ou indeferimento desse processo dependia do relatório do fiscal. Após o deferimento, era concedido o reconhecimento provisório do curso normal que, após um ano de fiscalização por parte do mesmo inspetor designado pelo governo estadual, seria concedido o reconhecimento permanente. Aos estabelecimentos reconhecimentos pelo poder público goiano era autorizada a emissão de diploma de normalistas aos concluintes do curso de formação docente (GOYAZ, 1931a).

Como resultado dessa medida, o número de escolas normais no estado cresceu significativamente no período posterior a aprovação do Decreto nº 659/1931, indo até o final da década de 1930, como ilustrado abaixo:

Quadro III – Número de Escolas Normais em Goiás na década de 1930

Ano	Número de escolas/cursos normais	Denominação dos educandários/Localidade
1929	6	Escola Normal Oficial (Goiás/Capital); Colégio Sagrado Coração de Jesus (Porto Nacional); Colégio Santana (Goiás/Capital); Colégio Mãe de Deus (Catalão); Colégio São José (Formosa); e Colégio Santa Clara (Campinas)
1930	7	Não informado
1933	11	Escola Normal Oficial (Goiás/Capital); Colégio Santana (Goiás/Capital); Colégio Santa Clara (Campinas); Escola Normal de Anápolis; Escola Normal de Morrinhos; Colégio São José (Formosa); Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus (Catalão); Colégio Sagrado Coração de Jesus (Porto Nacional); Escola Normal de Pouso Alto; e Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (Bomfim)
1936	16	Escola Normal Oficial (Goiás); Colégio Santana (Goiás); Colégio Santa Clara (bairro de Campinas/Goiânia); Colégio São José (Formosa);

		Colégio Mãe de Deus (Catalão); Colégio Sagrado Coração de Deus (Porto Nacional); Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (Bomfim); Colégio São José (Pouso Alto); Escola Normal de Morrinhos; Escola Normal de Anápolis; Escola Normal de Rio Verde; Escola Normal de Itaberaí; Escola Normal de Santa Luzia; Escola Normal de Pires do Rio; Escola Normal anexa ao Ginásio de Catalão; e Escola Normal anexa ao Ginásio de Ipameri
1939	18	Não informado

Fontes: SILVA, 1930; IBGE, 1939-1940; MENSAGEM, 1929; 1936; RELATÓRIO, 1930-1933

Pela análise do quadro III pode-se perceber o crescimento e a interiorização da rede de ensino normal em Goiás no período pós-1930. Isso porque, no período governado pelas oligarquias tradicionais, haviam apenas 6 escolas normais em 1929, indo para 7 em 1930. Com a chegada dos grupos oligárquicos ligados à produção capitalista do sul e sudoeste do estado e a implantação da política de incentivo e flexibilização para a abertura de instituições de formação docente, o quantitativo de escolas cresceu para 11 em 1933, 16 em 1936 e alcançou no final da década em questão, em 1939, 18 unidades, o triplo do que havia no início do período.

Está evidenciado que o governo goiano pós-1930 buscou centrar a formação de professores primários no contexto das escolas normais, o que garantiria a solução para o combate da ineficácia do ensino elementar e do analfabetismo. Nesse quadro, o estado estabeleceu regras para a admissão de professores nas escolas públicas que tinham destaque para diplomados em escolas normais, sendo elas:

[...] a) recrutar os professores para as vagas que se abrirem, e os cargos novos, que se crearem, de preferencia entre os portadores de diploma válido de normalistas; b) nomear em primeiro lugar os ou as normalistas que se tiverem distinguido, pela dedicação e pelo aproveitamento, durante o curso; c) dificultar, em consequência, o ingresso de leigos e impedir o de incompetentes no magistério publico estadual. (RELATÓRIO, 1930-1933, p. 11).

Como via de incentivar o esforço e a aplicação dos alunos nos estudos, bem como garantir a formação de professores competentes, o governo criou prêmios para os estudantes mais destacados em suas trajetórias no curso normal, por meio dos Decretos

nº 1.607, de 09 de novembro de 1931⁵¹, e nº 1.656, de 25 de novembro de 1931⁵². Segundo essas diretrizes, os normalistas que concluíssem o ensino normal com destaque em notas, dedicação e assiduidade eram contemplados com prêmios, que consistiam na nomeação por um ano como professor suplementar em qualquer escola do estado, além de terem preferência de nomeação como efetivos nas vagas para as escolas elementares que vagassem no tempo de vigência da concessão do laureamento.

Segundo Camargo (2019), o conjunto de ações em torno da centralização das escolas normais em Goiás, vistas como únicos espaços legais de formação de professores primários em coerência com a Escola Nova para formação do homem para a produção capitalista, marcou o processo de transição em Goiás da escola tradicional para a escola nova.

Nesse viés, o interventor Pedro Ludovico Teixeira, em seu Relatório de 1930-1933, analisou que, mesmo com as ações estabelecidas, a escola goiana ainda era marcadamente tradicional, pois faltava pessoal habilitado nas teorias da renovação educacional escolanovista, sendo isso expresso no excerto a seguir:

Visualizado do ângulo qualitativo, o ensino primário que atualmente se ministra neste Estado, quer pelas escolas estaduais, quer pelas municipais, quer pelas particulares, ainda se filia ao tipo tradicional, que é o régio ligeiramente evoluído.

O professorado primário de Goyaz, com poucas exceções, ainda desconhece os métodos e os recursos da verdadeira Escola Nova, também chamada de Escola Progressiva, ultimamente adotados em quase todas as unidades brasileiras, notadamente no Distrito Federal, em São Paulo, em Minas, no Espírito Santo, na Baía, em Pernambuco e no Estado do Rio.

[...] o Estado de Goyaz está, infelizmente fadado a coxear na retaguarda, enquanto os seus co-irmãos marcham longe, alguns passos acelerados, outros com mais ou menos lentidão, mas quasi todos na sua frente.

Como é sabido, a adesão de qualquer classe profissional a novos métodos depende mais da propagação intensa da idéia que os preconiza do que da adoção de qualquer medida oficial. [...]

⁵¹ O Decreto nº 1.607/1931 era referente apenas à Escola Normal Oficial da Capital, denominado de Prêmio “Félix de Bulhões”. Além de professores suplementares, os premiados também poderiam assumir como adjuntos, sendo que em ambos os casos receberiam gratificações e a preferência de assumir vagas como efetivos no Grupo Escolar Modelo e/ou na Escola Complementar anexa à Escola Normal (GOYAZ, 1931b).

⁵² O Decreto nº 1.656/1931 dispunha sobre a criação e nomeação dos prêmios para as demais escolas normais goianas da época, sendo estes: Prêmio D. Prudêncio do Colégio Santana (Capital), Prêmio Damiana da Cunha do Colégio Santa Clara (Campinas), Prêmio Padre Bartolomeu Marques do Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus (Catalão), Prêmio General Curado da Escola Normal de Anápolis, Prêmio Dr. Joaquim Rodrigues da Escola Normal de Morrinhos, Prêmio Padre Silva e Souza do Colégio São José (Formosa), Prêmio Padre Gonzaga da Escola Normal de Santa Luzia e o Prêmio Coronel Santa Cruz do Colégio Sagrado Coração de Jesus (Porto Nacional). (GOYAZ, 1931c).

O trabalho atual de extinção da rotina, para o fim de substituir em Goyaz, a escola tradicional pela escola nova, deve consistir somente na formação cuidadosa de professores novos, que já saíam do curso normal em condições mentais de romper com os métodos e até com os fins da escola antiga. E` o que temos procurado fazer. (RELATÓRIO, 1930-1933, p. 13).

Ademais, as primeiras nuances concretas da transição da escola tradicional para a escola nova foram resultado das ações do governo goiano pós-1930 quanto à difusão dos princípios escolanovistas via formação de professores, evidenciados entre os anos de 1934 e 1936.

Effetivamente, melhor servida de entidades escolares, a instrução primaria no Estado ganha vulto cada vez maior, A` proporção que augmentam os estabelecimentos onde é ella ministrada, renovam-se os processos pedagogicos postos em pratica. Já se nota o interesse de quasi todo o professorado pelas modernas conquistas que traduzem o grau de desenvolvimento do ensino em outros meios. (MENSAGEM, 1936, p. 10).

Pelo indicado nestas referências, as ações do poder público quanto ao melhoramento dos serviços de instrução primária foram além de formar professores, também foram construídas instituições modulares, grupos escolares. Tal ação configurava a transformação de escolas isoladas em grupos escolares, resultando na substituição de professores leigos por normalistas. Isso porque os vencimentos para as vagas de tais escolas eram baixos⁵³, não atraindo os normalistas, o que abria espaço para pessoas sem a habilitação adequada, os leigos. Essa realidade é exposta a seguir:

E` frizante, de anno para anno, o decréscimo do professorado leigo. E, certamente, a difusão do ensino primário já estaria confiada exclusivamente a pessoal tecnicamente habilitado, se fosse possível a transformação immediata em grupos escolares das escolas isoladas. A diminuta remuneração fixada para desempenho dos cargos de professores de institutos assim considerados faz afastar de sua regencia as normalistas. De modo que, em via de regra, são sempre dirigidos por leigos, muitas vezes esforçados, mas nem sempre com a cultura especializada para o exercício do magistério. Dahi porque adoptamos como norma de conducta criar, sempre que se offerece oportunidade, grupos escolares.[...]. (MENSAGEM, 1936, p. 11).

⁵³ Art. 254 – Perceberão os professores e directores de grupos e demais empregados do ensino mais 20% dos vencimentos, quando trabalharem em turnos. (GOYAZ, 1930, s/n).

Nesse cenário, o governo de Pedro Ludovico Teixeira, como estratégia de elevação da eficiência do ensino e da consolidação da Escola Nova na instrução primária em Goiás, empenhou-se no período pós-1930 em fundar grupos escolares, aproveitando, para esse fim, as próprias escolas isoladas. Essa premissa é ilustrada no quadro a seguir:

Quadro IV – Instituições de ensino primário em Goiás (1929-1939)

Ano	Número de grupos escolares	Número de escolas isoladas
1929	16	161
1930	20	161
1933	26	261
1935	31	182
1936	38	152
1939	46	145

Fonte: NEPOMUCENO, 1994

Ademais, como via de aperfeiçoamento contínuo do ensino elementar e do professorado público nos princípios escolanovistas, Pedro Ludovico Teixeira criou outros órgãos e instrumentos de difusão: o Conselho de Educação, a Revista de Educação e História de Goiás e o Cinema Escolar (CATÃO, 2016; NEPOMUCENO, 1994).

Criado pelo Decreto nº 800, 06 de março de 1931, o Conselho de Educação, “[...] enquanto espaço educativo criado pelo Estado intervencionista, cabia planejar, pôr em prática, coordenar, supervisionar, avaliar [as ações do âmbito educacional] [...]”, além também de “[...] pensar e fazer a educação em conformidade com objetivos e meios que escapavam ao controle dos próprios educadores: [...] principalmente *...de formar um exército de trabalho para o bem da Nação...*(leia-se: para o bem do capital) (NEPOMUCENO, 1994, p. 65, grifos do autor). Em síntese, o referido órgão estadual era voltado para manter a educação alinhavada com a produção do homem no espírito e na mentalidade do capitalismo que era defendido pelas oligarquias goianas no poder nessa época.

Outra atitude foi a criação de uma revista mensal especializada em assuntos pedagógicos de assinatura obrigatória para os docentes da rede pública. Por meio do Decreto nº 3.482, de 12 de junho de 1933, baseado na revista congênere de divulgação no estado de Minas Gérias, foi criada a Revista Goiana de Educação e História de Goiás (GOYAZ, 1933a). Seu objetivo consistia na divulgação de práticas modernas de ensino em aplicação nos centros mais desenvolvidos do país (NEPOMUCENO, 1994). Todavia, sua regulamentação e publicação só ocorreram a partir de 1937 indo até meados de 1962 (CATÃO, 2016). Nesse período, seu conteúdo consistiu na publicação de “[...] resoluções

oficiais atinentes à educação, programas de ensino, artigos de educadores de Goiás e de outros Estados” (NEPOMUCENO, 1994, p. 74), que deram destaque maior para o escolanovismo.

Nesse mesmo propósito foi criado o Cinema Educativo pelo Decreto nº 3.771, de 12 de setembro de 1933 (GOYAZ, 1933b). Seu objetivo era atingir diretamente com práticas e valores cívicos, de higiene e de ordem, os professores, os alunos e os seus pais, visando a transformação social em coerência com os novos padrões exigidos na sociedade urbana/capitalista. Mais ainda, o uso das produções cinematográficas para os processos educativos alinhava-se com o escolanovismo no que concerne ao aprendizado espontâneo da criança. Tais noções são destacadas por Catão (2016, p. 71):

[...] o discurso modernizador da política educacional goiana visava adaptar a sociedade ruralista a um padrão urbanizado. O cinema, símbolo da arte moderna e do progresso, é compreendido como um importante recurso para a aquisição do conhecimento e da cultura humana que facilitaria essa adaptação. Recurso este que vai ao encontro da lógica escolanovista na medida em que propõe um aprendizado que se grava com mais facilidade no espírito do aluno, sem forçar a memória. Nota-se também, nessas considerações, a preocupação do governo com a possibilidade de apresentar à população princípios de higiene.

No contexto do Cinema Educativo, as exhibições destinavam-se a filmes de produções nacionais, fornecidos pela Diretoria do Interior. As sessões eram desenvolvidas nas escolas normais e nos grupos escolares, como ações recreativas extraescolares (NEPOMUCENO, 1994).

Em 1937, com a instalação do Estado Novo, tem-se início as atenções do governo federal quanto ao ensino rural, tornando-se hegemônico nos debates educacionais no âmbito nacional. Sua importância dava-se como solução para o êxodo rural, pois visava a formação da mentalidade do homem do campo para sua fixação na zona rural, realizada via modernização da educação na lógica capitalista. Em Goiás, até 1940, o ruralismo ocorreu apenas no plano discursivo, pois não houve nenhuma regulamentação quanto ao ensino rural (ARAÚJO, 2012).

Como resultado das ações acerca da formação e do recrutamento de professores no âmbito goiano, no ano de 1937, segundo Lourenço Filho (1978 *apud* CAMARGO, 2019), cerca de 50% dos docentes estaduais eram normalistas, permanecendo a perspectiva da importância do professor habilitado e competente como agente de

renovação e melhoramento do ensino elementar. O reflexo desse movimento pode ser evidenciado na década de 1940 em que a taxa de analfabetismo teve um retrocesso, sendo que no início de 1930 era de 80% da população e em 1940 era cerca de 77,07% dos 668.611 habitantes do estado que não sabiam ler e escrever (ARAÚJO, 2012).

Em síntese, pode-se concluir que em Goiás no período pós-1930 até meados de 1937, as ações no âmbito educacional alinharam-se com maior intensidade ao escolanovismo para a formação do novo homem no contexto da sociedade e da produção capitalistas. Dentro desse projeto, a formação docente centrada no ensino normal tornou-se fator indispensável para a formação desse sujeito pela educação. Para esse fim, no contexto goiano, o ensino normal foi reorganizado e facilitado aos particulares à abertura do referido curso, como também valorizados os normalistas diplomados quanto ao preenchimento de vagas públicas no ensino, atitudes essas que visavam melhorar e elevar o nível da instrução goiana e a sua modernização dentro do projeto ambicionado pelas oligarquias ligadas à produção capitalista.

Enquanto sínteses parciais indicadas neste capítulo, visualizou-se a convergência dos princípios do movimento escolanovista em Goiás, comparados às prescrições no âmbito nacional. Isso porque, a partir das primeiras décadas da república, no estado goiano, as elites dirigentes buscaram adotar o projeto republicano de reconstrução da nação e do progresso social, cultural e econômico, sendo a instrução, a partir da perspectiva da Pedagogia Nova, uma via para dar andamento e concretização a esse processo.

Seguindo tal premissa, a partir da década de 1910, realizaram-se reformas no ensino primário goiano, tendo como base o escolanovismo, sendo estas atitudes o marco de inserção de tal perspectiva em solo goiano. Todavia, pela falta de pessoal habilitado em tal perspectiva pedagógica, os objetivos de modernização e superação do atraso social não foram alcançados.

Mais adiante, no bojo das reformas estaduais educacionais que eclodiram no Brasil na década de 1920, ocorreram outras reformas no âmbito goiano mais consistentes no ensino primário, bem como no ensino normal dentro das condições locais sob a orientação de técnicos educacionais paulistas, professores experientes e formados nos ideais da Escola Nova. Assim, teve-se a adoção e maior difusão dos princípios do escolanovismo no contexto da instrução pública em Goiás, tais como o método de ensino intuitivo via educação dos sentidos, a concepção da educação integral (física, moral,

intelectual), tendo o aluno como o centro dos processos de ensino e aprendizagem, e a união entre a escola e a sociedade, preparando os educandos para a vida em sociedade, ou seja, reformar a sociedade pela educação escolar.

Além disso, pela atuação dos técnicos paulistas, foram dadas ênfases no curso normal e na formação de normalistas, considerados, a partir de então, indispensáveis agentes no projeto de regeneração social via escola. Tal concepção foi defendida na década de 1930 em Goiás, haja vista que o governo goiano empreendeu maiores ações para expansão e aberturas de cursos normais no estado, flexibilizando as exigências materiais para essa criação, e para valorização do professor diplomado em escolas normais, concedendo prêmios e prioridades em vagas no ensino público para aqueles normalistas mais destacados durante sua trajetória no curso de formação.

O resultado desse quadro de atitudes com vistas ao progresso social e cultural foi percebido a partir dos anos 1934 em diante, com as primeiras evidências de superação de fato de aspectos marcadamente da escola tradicional/arcaica (RELATÓRIO, 1936), o que possibilita afirmar a consolidação do escolanovismo em Goiás, e o aumento do número de professores diplomados no ensino público, diminuindo a taxa de analfabetismo entre os goianos (CAMARGO, 2019).

Teoria, empiria, fontes e dados evidenciam descobertas parciais no desdobramento da investigação, destacando que em Goiás, seguindo as ações de outros estados brasileiros e com o suporte técnico e intelectual de São Paulo, buscou-se modernizar seu sistema de ensino público a partir da ótica da renovação educacional via Escola Nova para a formação do homem para as novas demandas sociais e para as exigências da sociedade capitalista. Assim, este capítulo mostra que a adoção em Goiás dos princípios da Pedagogia Nova como via de unir a escola e a vida, preparando e adequando os sujeitos para a sociedade em progresso, sendo ressaltados nesse processo os cursos normais e a figura do professor normalista, concebido como indispensável para a efetivação do ensino eficaz e eficiente para superação das práticas de ensino e aprendizagem arcaicas e emperradoras do progresso.

CAPÍTULO III - O ESCOLANOVISMO, O ENSINO NORMAL E A FORMAÇÃO DE NORMALISTAS NO CONTEXTO DA ESCOLA NORMAL DE ANAPOLIS/GO (1931-1937)

Neste capítulo, aborda-se sobre a presença dos princípios escolanovistas no ensino normal e na formação de normalistas no âmbito da Escola Normal de Anápolis/GO no período de 1931 a 1937. Cientes que esta instituição educativa foi fundada no período de incentivo à expansão do ensino normal em Goiás e que deveria seguir a mesma orientação didático-pedagógica vigente na legislação estadual, o escolanovismo, buscamos compreender como os princípios da renovação educacional estavam presentes e norteavam a formação de professores normalistas na Escola Normal anapolina em seu período de atividades, isto é, de 1931 a 1937.

Nesse sentido, para compreender tais aspectos, foi realizada uma análise dos documentos escolares, tais como o estatuto interno, as atas de exames, as portarias expedidas referentes às mudanças quanto ao ensino, as atas de reuniões da congregação da escola, entre outros, lançando um olhar investigativo sobre as questões concernentes à formação didático-pedagógica dos professorandos no âmbito da referida instituição.

O capítulo está organizado em três tópicos para melhor compreensão dos conteúdos. No primeiro, dedicou-se aos fatos históricos que contribuíram para o desenvolvimento social e econômico de Anápolis/GO entre as décadas de 1920 e 1930, que influenciaram na criação do primeiro grupo escolar e das primeiras instituições de ensino normal da cidade. No segundo, destacou-se o processo de criação e organização da Escola Normal de Anápolis/GO no início da década de 1930. Por último, analisou-se, fundamentada nas referências e nas fontes, a manifestação do escolanovismo no ensino normal e na formação de normalistas da Escola Normal de Anápolis/GO, no período de 1931 a 1937.

3.1 O contexto histórico de Anápolis/GO e a criação do primeiro grupo escolar e dos primeiros cursos normais nas décadas de 1920 e 1930

A evolução histórica, social e econômica de Anápolis/GO, compreendida entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a converteu em um centro comercial e econômico de destaque na região sul goiana e no estado em questão

(FRANÇA, 1974). Com o processo de inserção de Goiás na economia nacional e o fortalecimento das atividades agropastoris e comerciais em Anápolis, teve-se, a partir de 1920, a criação das primeiras instituições escolares de ensino primário e normal na cidade (ABREU; GONÇALVES NETO, 2018).

A área onde atualmente está situada a delimitação urbana de Anápolis, em seus primórdios, fora lugar de passagem e descanso de comitivas de viajantes, tropeiros e mineradores que iam em direção às cidades da região meridional de Goiás, tais como Bonfim (atual Silvânia), Meioponte (atual Pirenópolis), Vila de Corumbá, Vila Boa (atual Cidade de Goiás, sendo a capital goiana à época) e Santa Luzia (atual Luziânia), bem como às regiões economicamente desenvolvidas do Sudeste brasileiro (BORGES, 1975; LUZ, 2009).

Segundo Luz (2009), dessas paradas de viajantes, considerando que as referidas terras estavam localizadas na região mais férteis do Mato Grosso Goiano, apresentando abundância de águas (rios, córregos), um clima tropical com temperaturas amenas, devido sua altitude de aproximadamente 1.017 metros acima do nível do mar, e uma vegetação de cerrado e mata ciliar, foram surgindo na região as primeiras edificações em meados do século XIX no lugar que hoje é Anápolis/GO.

Ainda segundo Luz (2009), concordando com Borges (1975) e Ferreira (2011), pontuam que existe outra explicação para o início da ocupação das terras em que se situa Anápolis. Essa visão apresenta a origem da cidade a partir de um sinal divino recebido por Dona Ana das Dores Almeida para construir no local uma capela em homenagem à Nossa Senhora de Santana⁵⁴, à qual aquela era devota. Todavia, segundo Borges (1975), antes da referida iniciativa já eram realizados festejos a Santana na região pelos que ali habitavam.

Dessa feita, em 1871, o referido povoado ali reunido recebeu a denominação de Capela de Santana das Antas. Em 1872, com a conclusão da construção da capela, foram sendo erguidas outras edificações ao seu redor, que, em 1872, eram em torno de 3.000 pessoas (ABREU, 1997; FRANÇA, 1974). Diante desse número, requereu-se junto às autoridades da província de Goiás através da ação de Gomes de Souza Ramos, a elevação do referido povoado à categoria de freguesia, o que aconteceu através da Lei Provincial nº 514 de 06 de agosto de 1873, sob a denominação de Freguesia de Santana das Antas,

⁵⁴ Segundo Oliveira (1957), as obras de construção da Capela de Santana das Antas foram iniciadas em 1870 pelo filho de Dona Ana das Dores de Almeida, Gomes de Souza Ramos, sendo concluídas em 1872.

ligado à Meiaponte (GOYAZ, 1873). Nesse mesmo ano, foi criada na freguesia uma escola de primeiras letras para meninos, fato que se insere no processo de expansão dos referidos estabelecidos em todo o território goiano, iniciado em 1835 até 1881 (ABREU, 2006)⁵⁵.

Na década de 1880, a região em questão continuou a atrair famílias, sendo desenvolvidas nela atividades agropastoris voltadas para a produção de subsistência. Com a chegada de figuras de Pirenópolis, como José da Silva Batista, conhecido como Zeca Batista, tiveram início as lutas pela emancipação político-administrativa da Freguesia de Santana das Antas em relação à Meiaponte (BORGES, 1975; FRANÇA, 1974). Como resultado desse processo, obteve-se em 1887, pela Resolução Provincial nº 811, de 15 de dezembro, sua elevação à categoria de Vila, denominando-se Vila das Antas. Entretanto a “[...] instalação [...] só se fez em 10 de março de 1892” (FRANÇA, 1974, p. 639). Não obstante, foi também em 1892, segundo Abreu (2020) e Ribeiro (2016), instalada na localidade a primeira escola de primeiras letras feminina.

No final do século XIX, com a chegada da estrada de ferro em Minas Gerais, da Companhia Oeste de Minas em Formiga em 1878 e da Mogiana em Araguari no ano de 1892, ocorreu a aceleração da ocupação e do povoamento de Anápolis. Ainda nesse período, devido à expansão do cultivo de café da região sudeste em direção ao interior do Brasil, principalmente às terras na bacia do rio Paranaíba, teve-se ainda maior fomento ao povoamento de Goiás, com destaque para o sul goiano em comparação ao centro-norte do estado (FRANÇA, 1974).

Atraídos pelas terras férteis, abundância de águas, amplos espaços para ocupação, entre outros fatores, ocorreu grande fluxo migratório para a região rural de Vila das Antas, resultando no crescimento populacional, sendo a população em 1900 de 6.296 habitantes, um incremento de 109,86% em comparação com os dados de 1872. Nesse ínterim, os primeiros povoados agrícolas surgiram nos últimos anos do século XIX: Boa Vista dos Farias (depois Aracati) e Campo Alegre (depois Cerrado). Esses foram elevados a distritos em 1903 e 1904, respectivamente (FRANÇA, 1974). O resultado desse quadro foi a elevação da vila à categoria de cidade em 1907, pela Lei nº 320, de 31 de julho de

⁵⁵ A partir de 1834, após a aprovação do Ato Adicional, as províncias do Brasil incumbiram-se de fundar suas assembleias legislativas, sendo também outorgada a organização dos níveis de ensino primário e secundário. Durante esse período, com vistas à superação da estagnação local, foram disseminadas escolas elementares em todo território goiano (ABREU, 2006; CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

1907, denominando-se Anápolis (BORGES, 1975; FRANÇA, 1974; FERREIRA, 2011; LUZ, 2009).

Ademais, entre 1910 e 1935, Anápolis teve o maior crescimento populacional de sua história (POLONIAL, 1995). Oriundos a partir da estrada de ferro de Araguari, os fluxos migratórios entravam em Goiás em grandes volumes buscando novas terras para o cultivo do café e a criação de gado, em virtude da concorrência de mercado e do empobrecimento do solo na região Sudeste, arrasados pelas geadas prolongadas (FRANÇA, 1974).

Nesse período vieram à região imigrantes de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Piauí e Maranhão, estendendo-se também para o centro-norte e leste goianos. Em Anápolis ocorreu também a entrada de italianos e japoneses. Os primeiros foram fundamentais para a valorização da cafeicultura na região, sendo instalados no sudoeste anapolino, fundando o povoado de Nova Veneza, conhecido à época como “Cafeilândia Goiana”, devido ao seu destaque na produção de café. Já os japoneses, por terem se situado em uma região de solo empobrecido e com pouca disponibilidade de água, não tiveram êxito no cultivo do café. Porém, a cidade não se destacou apenas pela produção cafeeira, se não também pela do arroz e de fumo (FRANÇA, 1974).

O aumento da produção agrícola transformou a feição de subsistência para comercial das atividades agropecuárias anapolinas, sendo que, no final de 1910, a cidade destacava-se pela exportação de gado bovino, fumo, arroz e café. Tal ação, segundo França (1974, p. 644), realizava-se da seguinte forma: “Transportava-se os gêneros exportados, as manufaturas importadas, as mudanças daqueles que entravam para a região e as malas postais, em carros de boi e tropas”.

Não obstante, as mudanças não se limitaram ao aspecto populacional e econômico em Anápolis. Nesse processo evolutivo e dinâmico, a partir da década de 1920, ocorreu a transição dos aspectos urbanos de Anápolis, deixando para trás seus elementos típicos de Vila do século XIX ligado à cultura colonial. Ampliaram-se na cidade as construções de casas e comércios a partir de materiais de construção modernos⁵⁶, abertura de ruas e estradas, construção de praças e passeios nas vias centrais, tal como os loteamentos na sede e nos distritos da cidade, que contribuíram para ampliação da malha urbana e para o crescimento expressivo da arrecadação das receitas orçamentárias (FRANÇA, 1974).

⁵⁶ Nessas edificações, França (1974) aponta a presença de tijolos e o revestimento a partir de telhas francesas, o que contribuiu para desconfigurar o aspecto colonial da cidade.

Na esteira dessas transformações ocorreu a ampliação da prestação de serviços bancários, comerciais, de iluminação pública, médico-hospitalar, de imprensa para os anapolinos e a população das cidades vizinhas. Nesse aspecto, considerando Abreu (1997), Borges (1975) e França (1974), teve-se a instalação na cidade de uma representação da Casa Bancária Amorim & Cia, de Araguari/MG, a chegada do telégrafo, a abertura de várias casas comerciais, a fundação do Hospital Evangélico Goiano, entre outros.

No que se refere ao serviço educacional, adveio a criação do primeiro grupo escolar e do curso normal em Anápolis (OLIVEIRA, 1957). Segundo Abreu e Gonçalves Neto (2018), o primeiro grupo escolar anapolino foi criado em 1925, sendo instalado em 1926, inserindo-se no primeiro momento de expansão das referidas instituições em Goiás. Essa criação em Anápolis explica-se, mediante Alves (2007), pelo fato de que a cidade, pelo exposto anterior, ganhou relevância econômica regional e estadual, inserindo-se assim no projeto do governo goiano para criação de grupos escolares.

A exemplo dos principais centros urbanos do sudeste brasileiro, o grupo escolar anapolino, denominado inicialmente de Grupo Escolar Dr. Brasil Caiado⁵⁷, instalou-se na região central da cidade na Praça Moisés Santana⁵⁸, próximo às ruas mais movimentadas⁵⁹ (ABREU; SOUTO, 2015).

Como destacado no quadro abaixo, de 1926 a 1929, o grupo escolar anapolino atendeu ao seguinte número de alunos.

Quadro V – Número de alunos do Grupo Escolar Dr. Brasil Caiado (1926-1929)

Ano letivo	Número de alunos frequentantes
1926	178
1927	192
1928	117
1929	124

Fonte: ABREU; GONÇALVES NETO, 2018.

⁵⁷ Segundo Abreu e Souto (2015), o grupo escolar de Anápolis teve as seguintes denominações: Grupo Escolar “Dr. Brasil Caiado” (1926-1931), Grupo Escolar “24 de Outubro” (1932-1935, 1942-1944 e 1945-1948), “Grupo Escolar” (1937-1943) e Grupo Escolar “Antensina Santana” (1949). Atualmente, tem-se no mesmo prédio da referida instituição o Colégio Estadual Antensina Santana, ofertando os anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano) e o ensino médio (1º ao 3º ano).

⁵⁸ Atualmente, o local recebe a denominação de Praça das Mães (ABREU; SOUTO, 2015).

⁵⁹ Segundo Abreu (2013) e Abreu e Souto (2015), a arquitetura e a localização dos grupos escolares seguiam o ideal de modernização, sendo instalados em prédios suntuosos na parte central das cidades, próximo aos prédios de órgãos públicos e à Igreja Matriz. Tais aspectos “[...] tentavam demonstrar a modernidade e o zelo dos republicanos com a educação do povo brasileiro, uma contraposição com as casas (casebres) que serviam de escolas durante o período imperial” (ABREU, 2013).

Dentre a clientela que frequentava a instituição estava a elite anapolina à época. Isso pode ser confirmado através de Abreu e Gonçalves Neto (2018, p. 88), pelo fato de que “[...] alguns sobrenomes de alunos [...] relacionados a famílias tradicionais da cidade de Anápolis à época”.

Nesse contexto, por iniciativa do advogado paulista Carlos Pereira de Magalhães⁶⁰, foi criado em 1925 e instalado em 1926 o Instituto de Ciências e Letras⁶¹ (BORGES, 1975; BRETAS, 1991; MORAES, 2012). Essa instituição de ensino era particular, contudo, recebia subvenções municipais⁶² e estaduais, tendo em 1927 seu curso normal equiparado à Escola Normal Oficial, através da lei nº 830, de 23 de julho de 1927 (GOYAZ, 1927), aprovado em 1928 pelo Decreto nº 9.642, de 03 de fevereiro (BORGES, 1975).

Tal estabelecimento foi aceito pelas famílias tradicionais e lideranças anapolinas, o que pode ser afirmado ao analisar os sobrenomes dos alunos matriculados na referida instituição em 1930 (BORGES, 1975) e em 1931 (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931 a 1937c), sendo uma via dos estudantes anapolinos concludentes do curso primário continuarem seus estudos em sua própria cidade⁶³.

Na mensagem dos presidentes goianos de 1927 e 1928, o Instituto de Ciências e Letras consta na lista das escolas subvencionadas e equiparadas à Escola Normal Oficial⁶⁴ (MENSAGEM 1927; 1928). Já na mensagem de 1929, o educandário anapolino

⁶⁰ Carlos Pereira de Magalhães foi um advogado paulista, que chegou em Anápolis, juntamente com sua esposa, Dona Gertrudes Pereira de Magalhães, e sua filha, Alice Pereira de Magalhães, em 1924 (ABREU, 1997). Sua vinda à região de Goiás, como explica Moraes (2012), deu-se em virtude de seu interesse por terras férteis para atividades agrícola e criação de gado. Segundo Abreu (1997), o pai do referido advogado, Eduardo Carlos Pereira de Magalhães, foi destacado missionário protestante fundador da Igreja Presbiteriana Independente no Brasil, gramático com obras reconhecidas nacionalmente à época e professor da Escola Americana de São Paulo, instituição escolar fundada por protestantes em 1870, que se destacou pelo seu ensino pelo método intuitivo e sistema de coeducação, sendo também um instrumento de propagação da fé protestante. Nessa escola, Carlos Pereira estudou e sua filha havia sido professora.

⁶¹ Conservou-se a escrita original da época de fundação do referido educandário.

⁶² Na receita orçamentária de Anápolis para o ano de 1926, a subvenção destinada ao Instituto de Ciências e Letras foi de 6.000\$000 (seis mil réis) (ANNAPOLIS, 1925). Esse valor também foi verificado em 1931 no Decreto nº 17, de 06 de abril de 1931 (ANNAPOLIS, 1931).

⁶³ No rol de ex-alunos do Instituto de Ciências e Letras de Anápolis/GO pertencentes às famílias tradicionais e lideranças locais, destacamos: Adalia de Faria e João de Faria, filhos de Francisco Silvério de Faria (1879-1952), que foi delegado de polícia, juiz e vice intendente de Anápolis, Benedito Lourenço Dias, filho de José Lourenço Dias, que foi advogado e jornalista de influência na cidade, Iraídes Silva e Luiza Silva, filhas de Graciano Antônio da Silva (1881-1964), que foi intendente e prefeito de Anápolis, José Poty Verano, filho do professor e diretor do Grupo Escolar “Dr. Brasil Caiado” Alarico Torres Verano (1871-1954), Tula Tula de Pina e Tulia Tula de Pina, filhas de Achilles de Pina (1894-1968), este foi comerciante, chefe executivo e deputado estadual (BORGES, 1975; ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931 a 1937c).

⁶⁴ Consta na Mensagem do Presidente de Goiás de 1928 que o Instituto de Ciências e Letras teve em 1928 frequência de 36 alunos, sendo 10 do sexo masculino e 26 do sexo feminino (CANEZIN; LOUREIRO, 1994; MENSAGEM, 1928).

configura apenas na tabela das escolas subvencionadas (MENSAGEM, 1929). Todavia, pela documentação da Escola Normal de Anápolis/GO, através da ficha de matrícula dos alunos, pode-se afirmar que o curso normal continuou em atividades até 1931 (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931 a 1937c).

Outrossim, na década de 1930, o processo de desenvolvimento urbano, comercial, populacional e econômico continuou em Anápolis, tendo como fator principal a chegada da Estrada de Ferro de Goiás em 1935 (FRANÇA, 1974; LUZ, 2009).

Nos primeiros quatro anos de 1930, “[...]às vésperas da inauguração da estação da estrada de ferro, Anápolis foi embelezada com reparações dos leitos das ruas, pinturas dos prédios da zona central e a construção da praça em frente à estação” (FRANÇA, 1974, p. 651). Todavia, tais gastos deixaram um déficit nos cofres públicos de 142.000\$000 (cento e quarenta e dois contos de réis), o que foi contornado por meio da venda de loteamentos na cidade (FRANÇA, 1974).

No bojo desse processo, o setor de prestação de serviços no contexto anapolino foi ampliado. Nesse sentido, quanto ao setor financeiro, foi instalado o Banco Hipotecário e Agrícola de Minas Gerais em 1934 (LUZ, 2009). No que se refere ao setor médico-hospitalar, em 1933, foi criada a Escola de Enfermagem Florence Nightingale. Surgiram também novos jornais, *Voz do Sul* (1931) e *O Anápolis* (1933), que contribuíram para a ampliação da imprensa na cidade e na região ao redor (ABREU, 1997).

Outro fato importante foi a construção da nova capital goiana Goiânia a partir de 1933. Isso porque Anápolis serviu tal obra no comércio de materiais de construção, o que impulsionou as indústrias de cerâmica da cidade (LUZ, 2009).

No que se refere ao âmbito educacional, novas instituições escolares de ensino primário e secundário foram criadas, como a Escola Normal de Anápolis/GO em 1931, segundo curso normal criado na cidade, e o Colégio Couto Magalhães⁶⁵ em 1932 (MORAES, 2012). Foi também nesse período, especificamente em 1931, que foram diplomados os primeiros normalistas por uma instituição da cidade, o Instituto de Ciências e Letras (FERREIRA, 2011). Segundo Ferreira (2011, p. 134), o referido educandário “[...] teve a primazia de ser a semente do ensino secundário em Anápolis”.

⁶⁵ O Colégio Couto Magalhães foi criado por iniciativa dos doutores Carlos Pereira de Magalhães e James Fanstone. Assim como o Hospital Evangélico Goiano, Fanstone, missionário, médico inglês com doutoramento em doenças tropicais e professor, concebia esse centro de ensino como via de difusão da fé protestante na cidade e região. O interesse pela educação era em virtude do combate ao analfabetismo, capacitando os novos convertidos a crescer na fé através da leitura das sagradas escrituras (ABREU, 1997).

A inauguração da Estrada de Ferro de Goiás em Anápolis ocorreu no dia 07 de setembro de 1935, sendo esta constituída como ponto terminal dos trilhos goianos (OLIVEIRA, 1957; POLONIAL, 1995). Esse fato colocou a cidade em posição privilegiada, servindo e exercendo influência sob as demais localidades que não dispunham da via férrea (ABREU, 1997).

Assim como as demais cidades servidas pela ferrovia, Anápolis vivenciou a modernização de sua economia e intensificação de seu povoamento. Segundo Abreu (1997, p. 87, grifos do autor), esse acontecimento acelerou o processo de modernização da cidade, em virtude de que “Dinamizou, urbanizou e modernizou a vida da “pacata” cidade”.

Nesse período, outros grupos de imigrantes chegaram à cidade. Dentre esses grupos, destacaram-se os sírios, que atuaram de forma relevante para o desenvolvimento e a expansão do comércio anapolino, aumentando seu potencial (ABREU, 1997).

Acerca dos efeitos da chegada dos trilhos em Anápolis, houve a aceleração do crescimento populacional, como apresentado abaixo:

Quadro VI - Crescimento populacional de Anápolis (1872 – 1950⁶⁶)

Ano	População	Período	Incremento absoluto
1872	3.000	1872-1900	3.296
1910	6.296	1901-1910	2.180
1920	8.476	1911-1920	7.561
1935	16.037	1921-1933	17.338
1940	33.375	1936-1940	5.773
1950	50.338	1941-1950	11.190

Fonte: FRANÇA, 1974.

Pela análise destes dados, a partir do ano de 1935, em comparação com os períodos anteriores, houve um rápido crescimento. Isso pode ser comprovado pelo fato de que entre 1936 e 1940, a população anapolina teve crescimento real de 5.773 habitantes, número alto se comparado aos demais períodos que compreendem o incremento populacional em uma década ou mais.

⁶⁶ Segundo França (1974), os impactos da chegada da ferrovia em Anápolis foram uma crescente até a década de 1950. Já em 1940 e acentuando-se na década seguinte, ocorreu o processo da desvalorização dos trilhos, pois “A via de férrea, de bitola estreita e com composição em número reduzido, era insuficiente para a exportação dos volumes estocados. Além disso, a relativa velocidade das locomotivas, as baldeações de cargas, as retenções de vagões pela articulação com a [Estrada de Ferro] Mogiana e os problemas de extravios e danificações de mercadorias, afetaram tanto a exportação como a importação de bens” (FRANÇA, 1974, p. 654). Outro fator contribuinte para tal quadro foi o racionamento de combustível motivado pela Segunda Guerra Mundial (FRANÇA, 1974; LUZ, 2009).

Influenciado por estes processos, a zona urbana também teve o aumento no número de residentes. Até 1935, a população de Anápolis era essencialmente rural, alcançando no referido ano cerca de 77,35% dos habitantes, distribuídos nos 5 distritos e 2 povoações agrícolas que compunham o território anapolino (FRANÇA, 1974). A partir da chegada dos trilhos na cidade, houve aumento acelerado da população urbana, conforme o quadro a seguir:

Quadro VII – População urbana e rural de Anápolis/GO (1910-1950)

Ano	População Rural	Percentual (%)	População Urbana	Percentual (%)	Total
1910	6.484	76,50	1.992	23,50	8.476
1935	25.816	77,35	7.559	22,65	33.375
1940	29.662	75,76	9.486	24,24	39.148
1950	31.988	63,55	18.350	36,45	50.338

Fonte: POLONIAL, 1995.

Por meio das informações do quadro VII, pode-se perceber que a população urbana começou a despontar de maneira crescente a partir de 1935, época da chegada da via férrea em Anápolis, representando 22,65% da população anapolina, passando em seguida para 24,24% e 36,45% nos anos de 1940 e 1950, respectivamente.

Diante dessa demanda, a prestação de serviços na cidade aumentou. No que tange ao âmbito educacional, houve a ampliação da rede de atendimento através da abertura de várias escolas de níveis primário, ginásial, complementar e normal nessa segunda metade da década de 1930, das quais destacamos o Colégio Santa Teresinha e o Colégio Dom Bosco, criados no ano de 1935 (FERREIRA, 2011), além do Ginásio Municipal e da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, instalados em 1937 e 1938, respectivamente (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931 a 1937b).

Em síntese, com o desenvolvimento econômico da cidade de Anápolis entre os séculos XIX e as primeiras décadas do século XX, ocorreu a modernização, a urbanização e o desenvolvimento populacional local. Nesse processo, a prestação de serviços na cidade aumentou, sendo que, com relação ao âmbito educacional, entre as décadas de 1920 e 1930, foram criados o primeiro educandário modular de ensino primário, o Grupo Escolar Dr. Brasil Caiado e os primeiros cursos normais, ofertados pelo Instituto de Ciências e Letras e pela Escola Normal de Annapolis/GO.

3.2 A criação e a organização da Escola Normal de Annapolis/GO (1931-1937)

Nesse processo de desenvolvimento urbano, econômico e populacional de Anápolis/GO, na década de 1930, teve lugar a criação da Escola Normal de Anápolis/GO, sendo este o segundo curso normal da cidade. Este estabelecimento de ensino esteve em atividades ininterruptas de 1931 a 1937 (SANTOS; ABREU, 2022).

Nessa ambiência, às origens da Escola Normal anapolina surgiram da tentativa de lideranças locais e da municipalidade em ajudar o Instituto de Ciências e Letras a superar as dificuldades por qual passava no ano de 1931. Tal educandário continuava a receber as subvenções anuais do estado e do município. Todavia a direção do instituto recusou a oferta de assistência disponibilizada, mesmo diante do quadro de problemas que enfrentava, como destaca Santos e Abreu (2022, p. 114):

Diante das dificuldades financeiras pelas quais passava o Instituto de Ciências e Letras, as autoridades acima mencionadas [lideranças locais e a municipalidade] sugeriram que a instituição fosse encampada pelo município. Como o criador da instituição não concordou, decidiram criar uma Escola Normal em Anápolis.

A partir do destacado acima deu-se início aos trâmites junto ao governo goiano para criação de uma escola normal anapolina por parte do município no primeiro quadrimestre de 1931. Nesse processo, de acordo com as diretrizes legais, Regulamento do Ensino Normal e Complementar de 1931 (GOYAZ, 1931), foi designado um professor catedrático do Liceu, a saber o professor de filosofia Victor Coelho de Almeida, para analisar o atendimento dos critérios necessários para a abertura de cursos normais em Goiás à época (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931 a 1937a).

Nesse período, a Escola Normal de Anápolis/GO foi criada em sessão solene no prédio do grupo escolar anapolino no dia 04 de abril de 1931. Estiveram presentes nessa cerimônia autoridades e lideranças locais, o prefeito municipal à época, o inspetor designado pelo estado, alguns professores e o diretor do grupo escolar⁶⁷. Este grupo

⁶⁷ As lideranças e autoridades anapolinas presentes na criação da Escola Normal de Anápolis/GO em abril de 1931 foram: Jovelino de Campos, Juiz de Direito da Comarca, João Luiz de Oliveira, Prefeito Municipal, Alarico Torres Verano, diretor do grupo escolar, Genesrico Gonzaga Jaime, médico, Cristalino Bernardino da Costa, cirurgião dentista, José Honório Ferreira, farmacêutico, Joaquim Firmino de Velasco, juiz Municipal, Júlio Masciocchi, engenheiro, as normalistas Zamira Campos e Belizaria Correa, professoras do grupo escolar, Aquiles de Pina e Graciano Antônio da Silva, comerciantes, José Lourenço Dias, advogado, e Jarbas Jayme, funcionário municipal. Como inspetor estadual esteve nesse ato o Dr. Vitor Coelho de Almeida, professor de filosofia do Lyceu de Goyaz (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931 a 1937a).

converteu-se posteriormente no pessoal docente e administrativo da escola⁶⁸. Ainda durante a referida sessão foram compostas a diretoria provisória e a comissão para elaboração do documento estatutário do centro de ensino criado (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931 a 1937a).

Após a concepção da Escola Normal anapolina, tendo em vista a precariedade dos serviços prestados e da desorganização financeira em que o Instituto de Ciências e Letras se encontrava, o Conselho Municipal, por meio do Decreto nº 17, de 06 de abril de 1931, resolveu transferir a subvenção municipal ali investida para a Escola Normal de Annapolis/GO, como expresse abaixo:

Art.1- Fica de nenhum efeito a subvenção de seis contos de réis, dada ao Instituto de Ciências e Letras, constante no n. III do art. n. 1 de 27 de novembro de 1930

Art. 2- Seja a mesma subvenção de 6.000\$000 [seis mil réis] paga á Directoria da Escola Normal de Annapolis, estabelecimento fundado a 4 do corrente. (ANNAPOLIS, 1931, s/n).

Nesse mesmo sentido, o governo do estado também transferiu a subvenção anual de 2.400\$000 (dois contos e quatrocentos mil réis) do Instituto de Ciências e Letras para a novo educandário anapolino através do Decreto nº 1.325, de 08 de agosto de 1931 (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931).

Diante de tais ações, pode-se inferir que a situação difícil do Instituto de Ciências e Letras de Annapolis piorou. Somado a isso, incluiu-se a concorrência da Escola Normal de Annapolis/GO, que culminou ainda no ano de 1931, em seu fechamento⁶⁹, haja vista

⁶⁸ Do grupo de fundadores da instituição em questão, foi decidida a seguinte diretoria provisória: diretor, Cristalino Bernardino da Costa, vice-diretor, Júlio Masciocchi, secretário, Jarbas Jayme, e tesoureiro, Joaquim Firmino de Velasco, e a constituição de conselheiros para a escola, sendo composto por Achilles de Pina, João Luiz de Oliveira e Graciano Antônio da Silva. Quanto aos demais, juntamente com outros nomes, estes foram locados como professores dos cursos normal e complementar. Para o primeiro, os docentes foram Padre Trindade na disciplina de Português para o 1º e 2º anos e Jovelino de Campos para o 3º e 4º anos, Victor Coelho de Almeida em todas as séries na disciplina de Francês, Alarico Torres Verano nas disciplinas de Pedagogia e Metodologia, Jarbas Jayme em Aritmética do 1º e 2º anos, Joaquim Propício de Pina Junior e Júlio Masciocchi na disciplina de Álgebra e Trigonometria, Zamira Campos na matéria de História do Brasil, Nicanor de Faria em História Universal, José Honório Ferreira na cadeira de História Natural, Abel Camelo em Instrução Moral e Cívica, Belisária Correia nas matérias de Desenho e Música, Júlio Masciocchi em Cosmografia, Christalino Bernadino em Corografia, Joaquim Firmo de Velasco em História de Goyaz, Genserico Gonzaga Jayme na disciplina de Química, Esther Campos do Amaral em Geografia do 1º e 2º anos, Maria do Espírito Santo Costa e Maria Conceição Costa nas matérias de califasia e trabalhos manuais e Arlindo Costa na responsabilidade da cadeira de ginástica. No rol de professores do curso complementar anexo, seguindo o “Estatutos”, estavam Brasil Xavier Nunes e Adahyl Lourenço Dias no primeiro ano e Maria José da Costa Pofico e Maria Azevedo Crispim (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931 a 1937a).

⁶⁹ A partir da ficha de matrícula dos alunos que ingressaram na Escola Normal de Annapolis/GO no ano inaugural, 1931, as últimas matrículas de alunos oriundos do Instituto de Ciências e Letras ocorreu no

que “[...] a maioria dos alunos deixou o Instituto, matriculando-se na nova escola, o que inviabilizou sua continuidade” (BORGES, 1995 *apud* MORAES, 2012, p. 146).

Durante o mês de abril do ano em questão, 1931, o regulamento interno da Escola Normal anapolina foi aprovado pelo Secretário do Interior, sendo comunicado pelo fiscal estadual no dia 15 de abril. O documento elaborado recebeu o nome de “Estatutos”, sendo construído pela observação do Regulamento do Ensino Normal e Complementar de 1931, Decreto nº 659/1931 (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931).

O “Estatutos” era composto de 124 artigos distribuídos em 27 capítulos, cujos títulos eram: I - Do ensino normal, II - Do ensino, III - Dos exercícios e provas, IV - Dos exames, V- Da matrícula, VI - Das aulas, VII - Da prática profissional, VIII - Do reconhecimento oficial, IX - Deveres dos alunos, X - Diploma e colação de grau, XI - Da administração, XII - Atribuições, XIII - Do secretário, XIV - Do tesoureiro, XV - Do disciplinário e da inspetora, XVI - Do porteiro e do servente, XVII - Da escrituração, XVIII - Do corpo docente, XIX - Das congregações, XX - Do recurso, XXI - Das substituições, XXII - Das faltas, XXIII - Das faltas dos professores, XXIV - Da nomeação e posse, XXV - Da escola complementar, XXVI - Do ensino complementar e XXVII - Da escrituração.

Na primeira seção (Capítulos I ao XXIV), o “Estatutos” tratava acerca do ensino normal, sendo seu objetivo a formação de professores normalistas, que funcionaria no prédio do Grupo Escolar de Anápolis até a aquisição do prédio próprio. O currículo para esse ensino era composto por 12 (doze) disciplinas, que variavam de acordo com o ano cursado, sendo elas: 1º Português, calígrafia e literatura, 2º Francês, 3º Aritmética, álgebra e geometria, 4º Geografia, cosmografia, corografia do Brasil, 5º História universal e história do Brasil, 6º História, corografia e minerologia de Goiás, 7º Física, química, zoologia, botânica, geologia e minerologia, 8º Pedagogia, didática, psicologia e lógica, 9º Instrução moral e cívica, e higiene, 11º Música e orfeão e 12º Ginástica e escotismo (Arts. 1º, 2º e 3º, Estatutos).

As cadeiras/disciplinas eram semanais divididas pelos 4 (quatro) anos do curso Normal. Cada aula teria a duração de 50 (cinquenta) minutos com lotação de até 40 alunos por disciplina. Caso o número de discente excedesse o limite estabelecido, seriam formadas aulas suplementares (Arts. 4º, 46 e 47, Estatutos).

mês de setembro do ano em questão. Diante disso, pode-se inferir que o Instituto tenha persistido até meados do segundo semestre desse ano letivo (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931 a 1937c).

O “Estatutos” direcionava para a realização de aulas para além do prédio escolar. Uma vez por mês, as aulas de ginásticas realizavam-se através de passeatas pela cidade e da execução de exercícios em uma das praças públicas da cidade (Art. 12º, §2º, Estatutos).

Outrossim, o Capítulo XVII - Da prática profissional dava especial destaque para os processos práticos na formação dos normalistas. Tais ações eram referentes às cadeiras de Didática e Pedagogia do 4º ano normal⁷⁰ (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931).

Semanalmente, o regente da cadeira de Didática escolhia um aluno para dar uma aula diante dele e dos demais alunos, sendo o tema desta aula definido em consenso do professor da cadeira em questão com outro docente, seja do curso normal ou da Escola Complementar, cujo o tempo para a regência era de 40 minutos. Após acertados esses pontos, o normalista teria o prazo de dois dias para preparar-se. Concluída a aula por parte do professorando, o docente de Didática realizaria uma crítica metodológica do desempenho do professorando (Arts. 54, 55 e 56, Estatutos).

Nesse mesmo âmbito, a cada semana, um normalista da última série do curso, aluno-mestre, era convocado pelo professor de Pedagogia para substituir⁷¹ um professor do curso complementar, dando no mínimo 3 aulas semanais. Essas aulas eram acompanhadas pelo docente da cadeira de Pedagogia, que, 10 minutos antes do término da regência, realizava a crítica pedagógica (Art. 57, Estatutos).

Nessas avaliações, os regentes das cadeiras de Pedagogia e Didática consideravam o uso da linguagem e das expressões usadas pelo aluno-mestre. Ao fim desse processo, eram atribuídas notas aos professorandos (Arts. 58 e 59, Estatutos).

No que concerne aos docentes, estes seriam professores humanistas formados por um número de 12 (doze) pessoas, nomeados pelo diretor do estabelecimento (interinos) ou pela aprovação em concursos (vitalícios). A metodologia aplicada nas aulas deveria ser a intuitivo-analítica, do aprendizado ativo e individual. Cada docente receberia a partir de 100\$000 (cem mil réis) mensais, dependendo da disponibilidade do caixa da escola (Arts. 5º, 9º, 48, 49, 82, 100 e 101, Estatutos).

Dentre os deveres dos professores, o “Estatutos”, no artigo 83º, aponta que

⁷⁰ Apesar de não ser expresso qual ou quais séries do curso normal eram destinadas à prática profissional, inferimos que sejam voltadas aos normalistas do 4º ano, como estava prescrito o Decreto nº 659/1931.

⁷¹ Tal substituição era realizada pela não presença do professor da escola anexa naquele dia para realizar suas funções por motivos particulares ou mediante acordo com os professores da Escola Normal (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931).

- 1) dar lições em dias e horas marcados, só encerrando a aula ao toque da sineta;
- 2) em caso de impedimento, dar aviso prévio;
- 3) sujeitar diariamente as folhas, a presença e a nota de cada aluno;
- 4) comparecer às reuniões da Congregação, e tomar parte nas bancas de exames e concursos;
- 5) observar o programa de ensino normal;
- 6) fornecer, até ao 5º dia de cada mês, a lista de faltas e notas dos alunos;
- 7) manter na aula respeito, atenção e silêncio;
- 8) comparecer às festas escolares;
- 9) ensinar toda a matéria do programa;
- 10) realizar sabatinas escrita, ou debate oral, na última aula de cada mês, e enviar as notas ao Diretor;
- 11) transmitir ao Diretor as suas impressões sobre os alunos, e tudo o que possa interessar a boa disciplina e a eficiência do ensino (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931, s/n).

Aos professores da Escola Normal anapolina que infringissem quaisquer parâmetros estabelecidos no artigo 83 eram admoestados pelo diretor. Além destes, outros casos, como denúncias de desídia, desleixo no ofício do magistério, abandono do cargo por mais de 40 dias, entre outras denúncias graves, seriam julgados pela Congregação da Escola, tendo em vista a honra da escola e a eficiência do ensino (Arts. 98 e 99, Estatutos).

Acerca do ano letivo, o “Estatutos” indicava o início das aulas em 1º de março e o término em 14 de novembro. Eram considerados feriados os domingos, os dias de festa e os de luto nacional e estadual, os três últimos dias da semana santa, a segunda quinzena de junho, o período compreendido entre o último dia de exames e a reabertura das aulas, o dia da criação da Escola Normal de Annapolis (04 de abril), além de outros dias de festas estabelecidos por ordenança da diretoria (Arts. 12 e 16, Estatutos).

Antes do início do ano letivo, as matrículas para alunos eram abertas a partir do dia 15 de fevereiro até o último dia do referido mês. Para realizar a matrícula no curso Normal era necessário apresentar preenchido um requerimento ao diretor, sendo este assinado pelos pais, pelos responsáveis ou pelos procuradores do solicitante, além do diploma do curso Complementar ou do certificado de promoção. Aos alunos transferidos de outros estabelecimentos de ensino, solicitava-lhes guia de transferência e certificado de promoção. Nesse processo, a taxa de matrícula era de 20\$000 (vinte mil réis) (Arts. 43, 44 e 45, Estatutos).

Após ingressar na referida instituição de ensino, os alunos eram incumbidos a apresentar-se na escola usando uniforme⁷², que remetia aos dos escoteiros, não se retirar

⁷² Segundo o “Estatutos”, o uniforme era distinto quanto ao sexo do educando, sendo para os meninos composto de calça comprida e blusa de brim caqui, lenço vermelho à gola da blusa, chapéu de brim caqui

do estabelecimento de ensino sem autorização do diretor, proceder de maneira correta fora da escola, estar atento durante as aulas, ser pontual e assíduo, não portar armas e canivetes na escola, não danificar o patrimônio escolar e pagar as mensalidades de 15\$000 (quinze mil réis) adiantado (Arts. 12, 61 e 62, Estatutos).

Além dos deveres, os alunos estavam sujeitos a faltas. Estas representavam o não cumprimento das obrigações definidas acima. Sobre essa questão, os Estatutos, a partir dos artigos 94 e 97, norteiam que

Artº. 94º - Os alunos que faltarem aos deveres, que este regulamento impõe, serão admoestados; insubordinando-se, serão suspensos das aulas por oito dias; mostrando-se incorrigíveis, ser-lhes-á cancelada a matrícula.

Artº. 95º - Consideram-se faltas graves: desrespeito ao Diretor, a qualquer Professor, ao Disciplinário, à Inspetora; injúria, a quem quer que seja por palavras grosseiras; agressão física; desordens nas proximidades da escola; atos deshonestos.

Artº. 96º - A prática de ato imoral ou abominável, dentro do edifício escolar, importa em cancelamento da matrícula.

Artº. 97º - Só a pena de cancelamento é de exclusiva competência da Congregação (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931, s/n).

Outrossim, o documento previa também critérios rígidos para o processo de avaliação da aprendizagem. Os alunos da escola normal realizavam prova escrita de todas as matérias no final de cada mês (Art. 55, Estatutos). Essas notas eram avaliadas de 0 a 10 (Art. 50, Estatutos). No final do ano, segunda quinzena de novembro, eram realizados os exames de promoção e final⁷³ (Art. 17, Estatutos). Não faziam o exame de 1ª época os alunos que não tivessem executado $\frac{3}{4}$ dos exercícios estabelecidos pelos professores e que tivessem tido 30 (trinta) faltas durante o ano (Art. 18, Estatutos). Os exames de promoção constavam de provas escritas perante banca examinadora (Art. 19, Estatutos). Os exames finais eram compostos por provas escritas, orais e/ou práticas⁷⁴, cujos temas eram sorteados no momento anterior ao início das mesmas⁷⁵, perante banca examinadora,

com medida de 8 cm nas abas com uma fita vermelha e botinas pretas. Para as meninas, recomendava-se saiote, calções e blusas caqui com um lenço vermelho à gola da blusa, meias e chapéu com abas de 10 cm da mesma coloração do fardamento e sapatos pretos (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931).

⁷³ Pela análise dos documentos, pode-se indicar como exame de promoção o teste realizado ao final do ano letivo de uma determinada cadeira que habilitava o educando para continuar os estudos dela no ano e na série subsequente. Já o exame final consistia na prova que fechava as aprendizagens em determinada cadeira no curso em que o educando estivesse matriculado.

⁷⁴ As provas práticas eram referentes às cadeiras de Ginástica, Música, Trabalhos Manuais, Pedagogia, Didática e Desenho (Arts. 28 e 36, Estatutos).

⁷⁵ Nos dias de exames finais e de promoção, eram listados 20 (vinte) pontos que contemplassem o conteúdo da matéria durante todo o ano. Semelhantemente, para a prova oral no contexto do exame final, eram

(Art. 20º, Estatutos). Os exames de pedagogia e didática constavam de uma prova escrita de correspondência e escrituração escolar e prova de regência de classe (Art. 36, Estatutos).

Após aprovação em todas as cadeiras/disciplinas do 4º ano Normal, completando todo o programa do ensino Normal, os normalistas poderiam colar grau. Essa etapa ocorria em sessão solene em local e dia marcados pelo diretor da escola. O diploma de normalista era confeccionado de acordo com o modelo indicado pela Secretaria do Interior (Art. 63, Estatutos).

O “Estatutos” da Escola Normal de Anápolis/GO não trata das regalias dos normalistas formados, mas, ao considerar o documento que o fundamentou, o Regulamento do Ensino Normal de Goiás (Decreto nº 659/1931), no capítulo XI, artigos 93 e 94, salientavam que aos professores que concluíram o curso normal era concedido assumir quaisquer aulas do ensino primário do Estado e a regência interina das cadeiras de pedagogia e didática em qualquer escola normal (GOYAZ, 1931).

Ademais, a administração da Escola Normal era composta por 8 (oito) funcionários diferentes. Estes são diretor, vice-diretor, secretário, disciplinário, inspetora, porteiro e servente (Arts. 64, Estatutos).

As incumbências do diretor eram convocar e presidir as reuniões da Congregação, designar os substitutos para os professores faltosos, rubricar os termos dos livros de escrituração do referido estabelecimento, verificar as folhas de pagamento, fiscalizar o ensino, assistir às aulas, enviar relatório anuais à Secretaria do interior, encerrar o livro de ponto, organizar os horários, atender as relações dos alunos, representar a Escola Normal em atos públicos, inspecionar a disciplina e os exames, aplicar punições e demitir empregados, admoestar e aplicar penas nos professores em descumprimento do regulamento, premiar os alunos (banco de honra) e mandar os boletins aos pais dos alunos (Art. 69, Estatutos).

A nomeação para ocupação do cargo de diretor ocorria pelo voto dos representantes da Congregação, sendo os critérios de escolha ser um professor catedrático e de boa idoneidade. Esse processo ocorria anualmente na segunda quinzena de fevereiro e elegia também os cargos de vice-diretor, secretário e tesoureiro. Os vencimentos do

sorteados 15 (quinze) pontos do programa de ensino anual, sendo realizados por 15 (quinze) alunos em cada aplicação (Arts. 26 e 27, Estatutos).

diretor eram estabelecidos pela Congregação. Após eleito, o diretor designava pessoas para os cargos de disciplinário, inspetor, porteiro e servente (Arts. 65 e 66, Estatutos).

A grosso modo, as funções dos demais membros administrativos da Escola Normal anapolina consistiam em: vice-diretor era quem substituía o diretor em sua ausência, secretário era quem organizava as correspondências do educandário, prestava os relatórios de matrículas e tudo acerca dos alunos, registrava os livros atas e organizava os livros no arquivo escolar; o tesoureiro era quem cuidava das entradas e saídas financeiras do caixa escolar, o disciplinário (responsável pelos alunos) e a inspetora (responsável pelas alunas) eram incumbidos de manter a ordem, zelar pela moralidade e pelo bom comportamento dos discentes na instituição; o porteiro desempenhava a função de abrir e fechar o portão do prédio escolar, controlar a entrada e saída na escola e tocar a sineta nos horários determinados e, por último, o servente realizava as funções de limpeza da escola e estava a serviço do atendimento das ordens do diretor (Arts. 71, 72, 73, 74, 75, 77 e 78, Estatutos).

Na segunda seção do “Estatutos” (Capítulos XXVI e XXVII) era tratado sobre a Escola Complementar anexa. As diretrizes eram concernentes às seguintes questões: objetivo do ensino, currículo escolar, quadro de professores, duração das aulas, processo de avaliação do desempenho escolar e processo de matrícula.

Nesses termos, o ensino complementar era destinado à propedêutica da Escola Normal, voltado para os alunos que concluíram o ensino primário, sendo ministrado em dois anos. Essa escola anexa também funcionava no mesmo prédio do Grupo Escolar 24 de Outubro, sendo sujeita à mesma administração e direção estabelecida na Escola Normal (Arts. 102 e 103, Estatutos).

As matérias escolares desse nível de ensino eram 10 (dez): Português e caligrafia, Francês, Geografia do Brasil, História do Brasil, Aritmética e logicidade, Ciências físicas e naturais, Música, Desenho, Trabalhos manuais e Ginástica. Estas seriam divididas entre no mínimo 4 (quatro) professores auxiliados pelos alunos-mestres da Escola Normal (Arts. 106 e 107, Estatutos).

Semelhantemente à Escola Normal, as aulas do curso Complementar ocorriam semanalmente e duravam 50 minutos cada uma. Em cada sala, o número máximo de alunos era 40 (quarenta) (Art. 109, Estatutos).

Com relação ao processo de matrícula, estas ocorriam no mesmo tempo que as da Escola Normal. Para matricular-se na Escola Complementar era preciso apresentação de

diploma do curso primário ofertado nos grupos escolares. Na ausência deste, o candidato era submetido a exame de admissão, constituído de duas provas: uma oral e a outra escrita, como já abordado em outra parte deste estudo (Arts. 104 e 105, Estatutos).

Depois de aprovado no processo de matrícula, o discente estava subordinado às mesmas demandas de disciplina e deveres dos alunos normalistas. Os alunos da escola anexa deveriam pagar as mensalidades de 15\$000 (quinze mil réis) adiantadamente, sendo que estas corriam do dia 1º ao dia 30 de cada mês (Art. 111, Estatutos).

O “Estatutos” previa também critérios rígidos para o processo de avaliação da aprendizagem para o curso Complementar. Em cada cadeira/disciplina seriam destinadas quatro notas, sendo duas notas de aplicação, realizadas na 1ª quinzena de junho e na 2ª quinzena de outubro, avaliadas numa escala de 0 a 12, sendo referentes aos chamados orais e exercícios escritos, levando em conta a frequência e assiduidade dos alunos. Já as outras duas notas eram de exames, sendo um sobre o conteúdo ensinado durante o semestre e outro acerca de uma temática sorteada para ser respondida em classe. Essas notas seriam somadas e divididas por 4 (quatro) (Arts. 112 e 113, Estatutos).

A partir do sistema de coeficientes, a média obtida seria multiplicada pelo respectivo peso da disciplina, segundo o quadro abaixo:

Quadro VIII - Sistema avaliativo por coeficientes – Escola Complementar anexa (1931-1937)

Matéria escolar	1º ano Complementar	2º ano Complementar
	Coeficiente	Coeficiente
Português e caligrafia	9	8
Francês	7	7
Geografia do Brasil	6	7
História do Brasil	-	6
Aritmética e logicidade	8	8
Ciências físicas e naturais	7	7
Música	5	3
Desenho	5	3
Trabalhos manuais	3	3
Ginástica	5	3

Fonte: ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931.

Dessa forma, a promoção dos alunos do curso complementar era feita pelo Sistema de Coeficiente (Art. 112, Estatutos) e a aprovação ocorreria desde que o aluno obtivesse no mínimo 300 (trezentos) pontos, recebendo também um conceito de acordo com o total dos pontos (com distinção e louvor, acima de 605 pontos; distinção, de 500 a 605 pontos; plenamente, de 400 a 499 pontos e, simplesmente, de 300 a 399 pontos) (Art. 115, Estatutos).

A partir dos expostos, pode-se entender como estavam organizados o ensino normal e complementar em Anápolis e em Goiás de 1931 até a transformação da Escola Normal da capital Goiânia em Instituto de Educação na década de 1940 (BRETAS, 1991).

Ademais, a Escola Normal de Annapolis/GO funcionou ininterruptamente seguindo as mesmas prescrições até o ano de 1937, atendendo alunos nos dois cursos ofertados, conforme apresenta o quadro a seguir.

Quadro IX – Relação dos alunos divididos por cursos da Escola Normal de Annapolis - GO de 1931 a 1937

Ano	Matrículas no Curso Complementar	Matrículas no Curso Normal	Total de matrículas realizadas
1931	22	24	46
1932	38	13	51
1933	21	23	44
1934	28 ⁷⁶	27	57
1935	38	28	66
1936	21	36	57
1937	10	39	49
Total			

Fonte: ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931 a 1937c.

Não obstante, os normalistas formados no período em questão foram poucos. Apesar do número de matrículas serem altas nos anos do curso complementar e anos iniciais do normal, eram poucos os que se diplomavam como normalistas. Tais dados podem ser comprovados no quadro X a seguir.

Quadro X – Normalistas formados na Escola Normal de Annapolis/GO (1931-1937)

Ano	Números de alunos diplomados	Total
1931	3	21
1932	3	
1933	4	
1934	1	
1935	1	
1936	5	
1937	4	

Fonte: ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931 a 1937b.

Ademais, no ano de 1937, por iniciativa do grupo político ligado à Congregação da Escola Normal de Annapolis/GO, apoiados pelo prefeito municipal, foi decidida a

⁷⁶ Os alunos de matrícula número 51 e 52 não foram encontrados registros nos documentos da Escola Normal de Annapolis 1931 – 1937 (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931 a 1937b).

entrega da administração e direção da escola para as Irmãs Salesianas. Estas, no ano seguinte, fundaram a Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, um educandário feminino. Assim, finda-se a trajetória da Escola Normal de Anápolis (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931 a 1937a).

Ao fim, pode-se afirmar que a Escola Normal de Anápolis/GO, criada em 1931, foi uma solução empreendida pelo município e pelas lideranças locais anapolinas para a continuidade de um curso regular de formação de professores, ou seja, que atendessem às diretrizes estaduais quanto aos aspectos pedagógicos e organizacionais. Até 1937, a instituição esteve em atividades, formando em todos os anos professores normalistas.

3.3 O escolanovismo no ensino normal e na formação de normalistas no contexto da Escola Normal de Anápolis/GO (1931-1937)

A Escola Normal de Anápolis/GO foi criada no período de expansão do ensino normal em Goiás empreendida no governo de Pedro Ludovico Teixeira de Almeida. Nesse período, as políticas educacionais baseavam-se na Escola Nova para a superação do analfabetismo e da ineficiência do ensino (NEPOMUCENO; GUIMARÃES, 2007).

O governo instaurado no pós-1930 seguiu as bases epistemológicas escolanovistas efetuadas pelas oligarquias tradicionais entre os anos de 1929 e 1930, que eram coerentes com a perspectiva do projeto vigente no país de reconstrução moral, cívica e patriótica da nação via educação (NEPOMUCENO, 1994).

Nesse tempo manteve-se até 1937 a reforma do ensino primário efetuada pelos técnicos paulistas contratados pelo governo goiano em 1929. Tal reforma era pautada na Escola Nova que destacava a educação como preparação para a vida, a criança como centro da organização do ensino, de modo a auxiliá-la em seu desenvolvimento moral, cívico, físico e mental, valorizando a experiência e as especificidades do desenvolvimento infantil (ALVES, 2007).

Todavia, para que tal projeto fosse levado a cabo, as lideranças que chegaram ao governo goiano após o movimento de 1930, focaram na formação docente. Para isso, reorganizaram o ensino normal, facilitando a abertura de cursos congêneres no estado e dando maior ênfase na formação didático-pedagógica e profissional dos normalistas (NEPOMUCENO, 1994).

Com a reforma do ensino normal de 1931 pelo governo goiano, a escola normal tornou-se único espaço válido de formação de professores primários. Essa centralização permitiu controlar o modo como eram preparados os professorandos, a partir do escolanovismo, para serem agentes de solução das problemáticas no cenário goiano via educação escolar (NEPOMUCENO, 1994; MENSAGEM, 1936).

No que tange ao ensino normal e à formação de normalistas na Escola Normal de Anápolis/GO, considerando que esta instituição estava regulamentada seguindo as diretrizes do Decreto nº 659/1931 (GOYAZ, 1931) em seu “Estatutos”, pode-se afirmar a existência da presença de aspectos da Escola Nova.

Nesse panorama, quanto ao ensino, o “Estatutos” priorizava que este deveria ser claro, conciso, objetivo; que evitasse as preleções, o verbalismo. Tais práticas em sala de aula, por parte dos professores da Escola Normal anapolina, deveriam seguir o método intuitivo analítico, tendo em vista a questão do ensino prático, ativo, que partia da experiência dos alunos por meio de objetos concretos, rompendo com as feições da escola tradicional, em que o educando era passivo e o ensino era restrito ao verbalismo e às coisas abstratas, não valorizando o saber do educando e sim o do professor.

O cuidado no ensino por parte dos professores da escola tinha por objetivo servir de modelo para os alunos, ou seja, apresentar a “[...] prática eficiente do Magistério” (Art. 9º, Estatutos, 1931, s/n). Os docentes não apresentavam apenas com palavras o modo de ensinar, mas através de sua própria prática profissional.

Outro ponto importante presente no curso normal anapolino que permite evidenciar aspectos do ideário escolanovista é a questão da organização das disciplinas e dos saberes nelas trabalhados.

Segundo Nagle (2001), a entrada mais ampla do ideário escolanovista, a partir de 1920 no campo educacional brasileiro, provocou uma revisão e uma reformulação das matérias dos cursos normais, com o intuito de melhorar a qualidade. Segundo o referido autor, tal melhoramento na escola normal consistiu em proporcionar novos “[...] recursos para repensar as diretrizes em que se deve fundamentar o ensino primário, reformulando finalidades, reestruturando programas, redefinindo as bases do trabalho docente, renovando e aperfeiçoando instrumentos de rendimento escolar” (NAGLE, 2001, p. 269).

Nesse sentido, Nagle (2001) destaca a introdução de novas cadeiras nos cursos de formação de professores normalistas no Brasil, tais como a sociologia educacional, a história da educação e a psicologia.

Nessa acepção, ao considerar o conjunto e a distribuição das cadeiras do curso normal ofertado na Escola Normal de Anápolis/GO, podem ser percebidos dois ciclos: um de cultura geral, sendo mais predominante, e outro específico de formação didático-pedagógica, reduzido a poucas disciplinas.

O primeiro ciclo compreende o 1º e 2º ano normal, composto dos seguintes conjuntos de disciplinas e número de aulas semanais de cada uma:

Quadro XI – Disciplinas e número de aulas semanais do 1º e 2º ano do curso normal da Escola Normal de Anápolis (1931-1937)

1º ano normal		2º ano normal	
Cadeiras	Número de aulas semanais	Cadeiras	Número de aulas semanais
Português	3	Português	3
Francês	3	Francês	3
Geografia	3	Corografia do Brasil	2
Aritmética	3	Aritmética progressiva	3
Desenho de perspectivas e desenho geométrico	3	Desenho	2
Música e orfeão	2	Música e orfeão	2
Trabalhos manuais	2	Trabalhos manuais	2
Ginástica	2	Ginástica	2
Civilidade ⁷⁷ e higiene	1	Civilidade e higiene	1
		História geral	3
		Geometria	1

Fonte: ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931.

A partir do exposto nestas fontes, nota-se que não havia nenhuma cadeira destinada à formação específica para o magistério. Tal rol de disciplinas destacadas no quadro XI voltavam-se para compor o repertório cultural e intelectual dos professorandos com os saberes científicos e culturais indispensáveis para o exercício do magistério no ensino primário.

Nesse grupo de disciplinas, destacamos a cadeira Civilidade e Higiene, presente em todas as séries do curso normal da instituição anapolina e nas demais do estado, conforme o Decreto nº 659/1931. Sua existência nesse quadro curricular explica-se pelo fato de que, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX no Brasil, ocorreu um movimento sanitário e civilizatório da população com fins de instruir a sociedade acerca de hábitos e costumes morais, sociais e de higiene próprios do homem

⁷⁷ Em algumas das de exames analisados, no lugar da nomeação da cadeira Civilidade e Higiene, aparece Educação Moral e Cívica e, em outras vezes, apenas Higiene (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931 a 1936; 1934 e 1935; 1934 a 1937; 1937).

moderno (CUNHA, 2005; OLIVEIRA; LINHARES, 2011; STEPHANOU, 2006). Para essa formação, a escola elementar, seguindo o ideal da Escola Nova, era o centro principal (NEPOMUCENO, 1994).

No contexto da Escola Normal de Anápolis/GO, tem-se que a disciplina em questão conscientizava os professorandos acerca de formas civilizadas de conduta pessoal e moral aceitáveis em conformidade com os novos padrões de urbanidade e sociabilidade, advindos com a expansão do capitalismo em Goiás à época, convertendo-os em responsáveis pela formação dos educandos para a vida em sociedade. Nesse sentido, o quadro abaixo ilustra os temas que foram tratados nos processos avaliativos e que indicam, de certo modo, quais saberes eram trabalhados também na cadeira de Civilidade e Higiene entre os anos de 1931 e 1937.

Quadro XII – Temas sorteados nos exames finais e de promoção da cadeira de Civilidade e Higiene do curso Normal da Escola Normal de Anápolis (1931-1937)

Ano letivo	Série do curso normal	Tema sorteado para o exame
1931	1º e 2º	I) Deveres para com Deus; II) Deveres para com os pais e superiores; III) Quais as regras fundamentais a mesa; IV) procedimentos na rua; V) Quais os símbolos da pátria
	3º e 4º	Ponto 3 (não informado)
1932	2º	Nº 5: Deveres dos alunos da escola
	3º e 4º	Nº 1: Moral, dever e virtude
1935	4º	Nº: O casamento e Família (oral) Nº 7: O trabalho
1936	4º	Nº 15: Conselhos e preceitos sobre os exercícios físicos
1937	4º	Nº: Sociedade e sociabilidade

Fonte: ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931 a 1936; 1934 e 1935; 1934 a 1937; 1937.

Pela análise das temáticas circunscritas na disciplina de Civilidade e Higiene, pode-se verificar a intencionalidade de conduzir os normalistas anapolinos na compreensão sobre a polidez da conduta que esperava-se despertar nos sujeitos para a vida em sociedade em nível nacional e/ou local, compreendendo os âmbitos pessoal (Moral, dever e virtude), corporal (Conselhos e preceitos sobre os exercícios físicos), familiar (Deveres para com os pais e superiores, O casamento e a família e Procedimentos à mesa), social (Sociedade e sociabilidade e Procedimentos na rua) e dos espaços de convivência dos indivíduos, tais como a igreja (Deveres para com Deus) e a escola (Deveres dos alunos da escola).

Não obstante, outra cadeira que merece destaque nesse primeiro ciclo é a de Ginástica. Tal disciplina voltava-se para a educação do corpo, atrelada à educação dos

sentidos e da sensibilidade, indispensável para o desenvolvimento intelectual dos alunos na construção do homem moderno, como relatado abaixo no artigo Educação física de José Cardoso, membro da missão paulista

Busca-se a robustez do cérebro como uma consequência da robustez da máquina viva, para que assim o <<corpo são>> origine a <<alma sã>>, no dizer de Juvenal. A alma, só a alma poderá produzir o alcance da sua felicidade pessoal, toda subjectiva, e consequentemente da felicidade social. Sem o físico que a comporta, porém, servindo de instrumento indispensável às suas manifestações, nada ella fará, não se explicando assim a sua existência, que só se pôde tornar conhecida pelos reflexos produzidos fóra por intermédio do mundo orgânico. E se este é depauperado, se este é doentio, doentios e depauperados serão os productos daquela, conclusão a que se chega em virtude da interdependência em que vivem. (CARDOSO, 1930b, p. 6).

Pela educação do corpo na dimensão da educação integral (física, intelectual e moral) em Goiás, segundo os estudos de Pinto (2017) e Santos (2018), concebiam-se também uma reforma social a partir da superação das mazelas da sociedade, marcadas pela má nutrição, pelo raquitismo e pela propiciação a moléstias infectocontagiosas, o que tornava esses indivíduos improdutivos, e, assim, marginalizados da produção capitalista.

Esse discurso higienista de redenção do homem e de sanar o meio físico, moral e social teve sua gênese nas primeiras décadas da República no Brasil, haja vista a urgência em transformar os habitantes em povo brasileiro para o exercício da cidadania, curando-os do estado de precariedade física, marcada por doenças endêmicas, e intelectual, identificado pelo analfabetismo (CARVALHO, 1989; MONARCHA, 2009).

Nesse sentido, a partir do processo de reconstrução e progresso da nação dos anos de 1920 e 1930 no Brasil, a partir das reformas educacionais estaduais, despertou-se, mediante a atuação de intelectuais, cientistas e políticos, as atenções para a escola com “[...] o desejo de nela ancorar os mecanismos de boa integração social: moralização, coesão e salvaguarda da ordem nacional” (MONARCHA, 2009, p. 119), tendo como base pedagógica o escolanovismo.

Para além disso, a educação integral do homem para a modernidade e o progresso revestiu-se de teor eugênico com especial destaque para a educação física (PINTO, 2017). Tinha-se que, por meio da educação dos corpos, poder-se-ia contribuir para a promoção do melhoramento/progresso da raça/espécie na esfera nacional, ao que se denominou de

transformação étnica (MONARCHA, 2009). Em Goiás, esse pensamento foi seguido, como evidenciado no seguinte trecho do artigo já citado de José Cardoso:

A transformação étnica [...] far-se-á também inevitavelmente com a cultura do physico, porque as modificações anatomicas do homem assimiladas, como está provado, pelo exercício gymnastico em gerações seguidas, *tornaram-se transmissíveis hereditariamente* e concorrem assim para o melhoramento sensível da especie. A gymnastica dar-nos-á deste modo o ser humano forte, sadio de espirito e intelligencia, como deseja a eugenia. (CARDOSO, 1930b, p. 7, grifos do autor).

No contexto da cadeira de Ginástica do curso de formação de professores da Escola Normal anapolina, pela análise dos documentos da instituição, obteve-se que eram trabalhadas técnicas de escotismo e exercícios em praça pública uma vez por mês. Já os exames de promoção e final se realizavam por meio de testes e exercícios de resistência física (ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931 a 1936; 1934 e 1935; 1934 a 1937; 1937).

Essa presença do escotismo para a educação integral na perspectiva do centro de ensino em questão pode ser explicada pelo seu potencial de formação cívico-moral. Desde o seu surgimento em 1907 na Inglaterra, criado pelo general inglês Baden Powell (1857-1941), o escotismo objetivava fortalecer o sentimento de nacionalismo das crianças e jovens, despertando-os para defender sua nação dos movimentos anticoloniais, bem como da ameaça do estrangeirismo, do socialismo e outros (NASCIMENTO, 2004; ZUQUIM; CYTRYNOWICZ, 2002).

O escotismo compreende práticas de recreação e jogos para o fortalecimento físico e palestras voltadas para o desenvolvimento moral dos escoteiros. Tais práticas baseavam-se na concepção psicológica de Stanley Hall (1844-1924) para formação do caráter das crianças mediante o controle e a manipulação dos seus instintos. De teor militarista, o escotismo pregava em seus estatutos a formação do homem viril, útil à pátria, submisso às autoridades, patriota e com forte sentimento nacionalista, sendo assim associados também aos discursos de eugenia. Em suma, segundo Nascimento (2004, p. 53), tal movimento era considerado “[...] uma escola que forma cidadãos patriotas e integrados à sociedade.”

No Brasil, a introdução das práticas escoteiras ocorreu na década de 1910, alinhando-se ao movimento da época de ressignificação dos jogos e da recreação como métodos pedagógicos para a formação do caráter dos estudantes, haja vista o desafio de

reconstrução da nação que se avultava no período. Dessa maneira, o escotismo serviu às escolas elementares brasileiras como complementar, pois as instituições de ensino eram tidas como insuficientes para a formação do cidadão civilizado e para construção da identidade nacional (NASCIMENTO, 2004; SOUZA, 2000; ZUQUIM; CYTRYNOWICZ, 2002).

Nas décadas de 1920 e 1930, algumas práticas escotista foram adotadas na concepção da Escola Nova (SOUZA, 2000; ZUQUIM; CYTRYNOWICZ, 2002). Tais ações somaram ao processo de controle e educação das massas, isto é, para o escolanovismo, o escotismo era um moderno instrumento de civismo para formação dos sujeitos embutidos das virtudes cívico-morais (boas ações, sentimento de honra, otimismo e cortesia) (ZUQUIM; CYTRYNOWICZ, 2002).

Diante do exposto, pode-se afirmar que, mediante o processo de formação do povo goiano, pautado nos ideais de civilidade e modernidade para o progresso de Goiás, tendo como modelo os estados economicamente desenvolvidos do Sudeste brasileiro, as práticas do escotismo na cadeira de Ginástica da Escola Normal de Anápolis/GO tinha a finalidade de formação do caráter do normalista para sua atuação em ser formador de cidadãos patriotas e adequados à sociedade que se erguia naquele momento histórico.

Para além disso, concernente às demais possíveis práticas da disciplina de Ginástica do educandário em questão, recorreu-se a Pinto (2017), ao postular que havia “[...] a necessidade de o professor [primário] conhecer os exercícios para bem ensiná-los aos alunos” (PINTO, 2017, p. 11). Assim sendo, inferimos que na disciplina em questão também eram ensinados saberes condizentes com os exercícios prescritos no Programa do Ensino Primário de 1930⁷⁸.

No que se refere aos normalistas, havia uma expectativa que estes não apenas fossem instruídos quanto a esses preceitos de civilidade e urbanidade, de cuidado do corpo e da prática de exercícios físicos, interessava também que os futuros professores

⁷⁸ Nas diretrizes do programa de ginástica para o ensino elementar em Goiás de 1930, recomendava-se que os exercícios fossem praticados fora dos ginásios e sem uso de aparelhos, apontados como nocivos à estrutura óssea e muscular das crianças. Priorizavam-se práticas “[...] para dar agilidade e desembaraço ao corpo e um desenvolvimento satisfatório às forças musculares, são suficientes os jogos livres, as marchas, os saltos, as corridas e os movimentos cadenciados de cabeça, tronco e membros, aconselhados pelo método sueco (GOYAZ, 1930c, s/n). Seguindo o referido programa, os exercícios e as práticas recomendados para as aulas de ginástica eram: 1) Evoluções ginásticas em passo ordinário e acelerado. Marchas combinadas com movimentos das extremidades superiores e exercícios pulados, 2) Ginástica sueca, 3) Corridas velozes e Corridas com pequenos obstáculos, 4) Pulos de pé firme e pulos correndo, em altura e em distância, com e sem trampolim e 5) Jogos escolares: barra manteiga, quadrado, peteca, sela, bola a cavaleiro, bota etc. (GOYAZ, 1930c, s/n).

fossem observadores e praticantes de tais ações com vista a serem o melhor exemplo a ser seguido. Essa noção pode ser constatada no trecho do artigo “A autoridade do professor”, escrito por Maria Alencastro Veiga, aluna da Escola Normal de Goyaz, vinculado no Suplemento do Correio Official de Goiás de 21 de junho de 1930.

Ao professor cabe cumprir o que prega, porque tudo o que se passa na frente da creança deixa na formação do seu espírito algum signal e constitue objecto de imitação.

O educador não tem o direito de proceder mal na frente da creança, é o espelho onde ella está a mirar-se constantemente.

A criança, sem saber distinguir-se o bem do mal, procura reproduzir sempre actos cuja pratica observa.

Cumpra ao professor dar-lhe bons exemplos, porque os exemplos educam muito mais que as palavras, por ficarem gravados na mente, como resultados de impressões visuaes e duradores. (VEIGA, 1930, p. 8).

Assim sendo, ao considerar as temáticas e as práticas das cadeiras de Civilidade e Higiene e de Ginástica da Escola Normal de Annapolis/GO, no período de 1931 a 1937, percebe-se a presença do escolanovismo em virtude da busca de formar novos sujeitos, em seus âmbitos moral, intelectual e físico, para reforma da sociedade a partir da escola, e adequá-los aos novos padrões e aos processos vigentes mediante o avanço do capitalismo, tendo o professor como peça fundamental nesse processo de modernização e progresso social, cultural e econômico empreendido pelas oligarquias dissidentes em Goiás no pós-1930.

Outrossim, no segundo ciclo do curso normal, 3º e 4º ano, tem-se a presença de uma curta parte destinada à formação didático-pedagógica e profissional docente. A organização das matérias desse ciclo apresentava-se da seguinte maneira:

Quadro XIII – Disciplinas e número de aulas semanais do 3º e 4º ano do curso normal da Escola Normal de Annapolis/GO (1931-1937)

3º ano normal		4º ano normal	
Cadeiras	Número de aulas semanais	Cadeiras	Número de aulas semanais
Português e califasia	3	Português	2
Cosmografia	2	Literatura	1
História do Brasil	2	História do Brasil	2
Álgebra e geometria (semestres)	2	Lógica e psicologia (semestres)	2
Física	2	Física	2
Química	2	Química	2
Zoologia	2	Botânica, geologia e minerologia	2

Pedagogia e didática	2	Pedagogia	2
História e corografia de Goiás	2	Didática	2
Civilidade e higiene	1	Civilidade e higiene	2
Música e orfeão	2	Música e orfeão	2

Fonte: ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931.

Pelas informações constantes neste quadro XIII, percebe-se que aparece ainda um grupo de matérias predominantemente voltado à cultural geral, contudo, tem-se também disciplinas pertinentes à formação magisterial. Isso pode ser afirmado pela presença de disciplinas específicas, sendo elas Pedagogia, Didática e Psicologia, e pelas ações da prática profissional realizada no 4º ano. Essa organização confirma a influência escolanovista apontada por Nagle (2001).

Nesse panorama, considerando os temas e os assuntos abordados nos exames e no programa de ensino das cadeiras de Pedagogia, Didática e Psicologia, tem-se uma finalidade em capacitar o futuro professor primário alinhado com o projeto goiano. No quadro a seguir, apresentam-se os temas trabalhados nos exames das referidas disciplinas entre os anos de 1931 e 1937.

Quadro XIV – Temas abordados nos exames e nos programas de ensino das matérias de Pedagogia, Didática e Psicologia do curso normal da Escola Normal de Annapolis/GO (1931-1937)

Ano	Série	Disciplina		
		Pedagogia	Didática	Psicologia
1931	3º	Termo de visita	Não consta	Consciência, modos de consciência, valor do testemunho de consciência
	4º	Termo de visita	Nº 1: Delimitação do tema	Consciência, modos de consciência, valor do testemunho de consciência
1932	3º	Nº 3: Evolução Pedagógica nos séculos XVIII e XIX	Não consta	Não consta
	4º	Nº 3: Evolução Pedagógica nos séculos XVIII e XIX	Nº4: método de ensino	Nº 1: Psicologia: definição- excelência
1933	3º	Nº 5: Objeto da educação, forma da evolução humana, intervenção educativa, transmissão da consciência da experiência adquirida, a educação como fato natural	Não consta	Não consta
	4º	Nº 5: Objeto da educação, forma da evolução humana, intervenção educativa, transmissão da consciência	Nº 1: delimitação do tema	Não consta

		da experiência adquirida, a educação como fato natural		
1934	3º	Não consta	Não consta	Não consta
	4º	Não consta	Não consta	Nº 2: Psicologia e seu objeto (escrita) Nº 10: Memória (oral)
1935	3º	Nº 2: Educação geral com suas ramificações na história da civilização	Nº1: Diferença entre o método de ensino e o método de investigação científica	*****
	4º	Nº 3: Personalidade humana	Nº1: Diferença entre o método de ensino e o método de investigação científica	Nº 4: A introspecção e classificação dos estados da consciência (escrita) Sentimentos (oral)
1936	3º	Nº8: Raciocínio	Nº2: Métodos gerais de Sócrates e Pestalozzi	Não consta
	4º	Nº9: Prêmio e Castigo	Nº1: Metodologia da leitura	Nº9: Origens das ideias
1937	3º	Nº 9: Atenção e conquista da atenção	Nº 6: Exames de audição e visão – modos de arguir	Não consta
	4º	Nº8: Formação do caráter	Não consta	Nº 1: Definição de Psicologia

Fonte: ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS, 1931 a 1936; 1934 e 1935; 1934 a 1937; 1937.

Pelos assuntos tratados na cadeira de Pedagogia, percebe-se a proposta de conscientizar o docente em formação acerca da importância da educação no processo histórico civilizatório humano e de seu potencial educativo para a formação do homem em coerência com as demandas sociais da época.

No artigo Missão da Professora primária Maria Melania de Jesus, publicado no suplemento do Correio Oficial de Goyaz (Seção Pedagógica), no dia 06 de maio de 1930, tem-se a defesa da ideia da educação como fator determinante para o avanço das civilizações ao longo da história, buscando conscientizar os professores primários e normalistas goianos da importância da educação, bem como do protagonismo dos docentes nesse processo, visto abaixo:

A' medida que o mundo se civiliza, que a educação se aperfeiçoa sempre mais, á medida que os povos lutam com mais afan pelo ideal, pelo bello, pelo elevado, - ao mesmo tempo, uma missão se sobleva entre todas as outras.

Haja visto a historia antiga, quando os povos jaziam na mais completa ignorância e selvageria, sua vida não era a de seres racionais e isso porque lhes faltava esse sopro elevado de grandeza, esse amor ao saber, as sciencias, ao estudo.

Evoluindo os tempos e as idéas, vemos em Roma, em Athenas, um desenvolvimento da vida intellectual: amava-se o estudo, os professores se dedicavam, se interessavam pela sciencia e ao passo que nos espíritos dominava o amor pelo saber, na sociedade na vida de toda do homem, uma mudança, uma transformação completa se operava. Sob a influencia dos professores, dos mestres que divulgavam o ensino, o mundo se civilizava, as raças se desenvolviam e se fortificavam [...]. (JESUS, 1930, p. 8).

Ao considerar o excerto em comparação com os temas/conteúdos da cadeira de Pedagogia da Escola Normal de Anápolis/GO, notam-se os mesmos ideais: a educação para superação da ignorância/atraso e civilização do homem para o progresso da sociedade. No que se refere à importância dos professores nesse processo, estava posto na política educacional goiana à época a concepção dos docentes como agentes da reforma da sociedade pela educação nos trilhos do progresso e do avanço do capitalismo, mediante a implantação das práticas e dos métodos da pedagogia nova em detrimento da perspectiva tradicional, vista como arcaica/atrasada (NEPOMUCENO, 1994).

Como via de tornar o ensino eficaz na missão da educação de ajustar o sujeito ao meio, a disciplina em questão tratava de saberes fundamentais para esse fim: raciocínio, formação do caráter, personalidade humana, atenção e conquista da atenção e prêmios e castigos. Pela análise desses pontos, inferimos que tais conhecimentos faziam-se pertinentes para a formação integral dos educandos em seus aspectos intelectual, moral e social com vistas a ofertar a todos um ensino que despertasse seus interesses e suas atenções, de maneira que nenhum ficasse à margem, preso na ignorância e se convertesse em um delinquente/problema social.

Partindo disso, inferimos que é destacada uma relação da disciplina Pedagogia do curso normal anapolino com o aspecto da Escola Nova que propõe unir a escola e a vida, isto é, a vida humana está intrínseca à escola em seu processo de desenvolvimento civilizatório.

No tocante aos saberes trabalhados na matéria de Didática, nota-se o foco em habilitar técnica e metodologicamente os professorandos para o futuro exercício do magistério, tanto de preparar quanto de ministrar aulas no ensino primário.

Esse cuidado em instruir o normalista a preparar corretamente suas aulas tinha a finalidade de trazer mais eficácia ao ensino e torná-lo mais atraente aos educandos, como evidenciado no trecho abaixo do artigo “A escola”, de autoria da diretora da Escola Complementar de Goyaz do ano de 1930, Laila de Amorim, publicado na Seção Pedagógica do dia 06 de maio de 1930:

[...]Estudemos com carinho as lições que teremos de inculcir no espírito infantil. E' este um dos pontos mais necessários á boa marcha do ensino.

O professor que prepara com antecedência a lição que terá de ministrar a seus alunos, revela não só grande critério, mas devotamento á fadigosa e nobre profissão que abraçou.

Para conseguir esse objetivo é necessário que o professor examine ao programma o ponto que constituirá o objecto da lição, estude attentosamente, resuma-o si for preciso, faça delle um esboço para que, em aula, possa com desembaraço discorrer sobre o assumpto.

As lições assim preparadas tornam-se mais interessantes as crianças, porque o professor as expõe com calor, sem vacillações e, facilitando a sua compreensão aos alumnos, torna o ensino attrahente e profícuo. (AMORIM, 1930, p. 7).

Somado a isso, na perspectiva alçada sobre o ensino normal e a formação de normalistas como fatores decisivos no processo de transição da escola elementar tradicional para a de tendência nova em Goiás, era necessária a adoção do método de ensino intuitivo, na marcha analítica, que desenvolvesse os alunos no âmbito de suas faculdades intelectuais. Tal metodologia de ensino, conforme Oliveira (2015), dava-se pelos sentidos em contato direto com os objetos reais (concreto), na direção da compreensão da realidade como um todo, entendida pela análise de suas partes constituintes separadamente. A partir do concreto, partia-se para as abstrações.

De maneira resumida, Oliveira (2015, p. 6, grifos do autor) aponta que o método intuitivo analítico:

[...]toma uma dada realidade como **todo**: pelo processo intuitivo, a realidade é apreendida pelos sentidos; pelo analítico (decomposição), a realidade é desconstruída em seus elementos; pelo sintético (composição), os elementos são relacionados e conectados uns aos outros para retomar e reconstruir a realidade.

No contexto educacional goiano, no objetivo de elevar o ensino para superação do atraso social e econômico local, era fundamental a adoção do método intuitivo analítico pelo ensino dos sentidos e com foco em romper com o verbalismo e o abstrativismo das práticas educacionais (NEPOMUCENO, 1994). Tal premissa pode ser identificada no excerto abaixo do artigo “Instrução em Goyaz”, da professora de Português da Escola Complementar à época, Maria Ferreira de Azevedo:

[...]Visando facil acesso ás intelligencias infantis, o ensino se torna, o mais concreto, afim de que a faculdade da observação, bastante descurada e negligenciada nas escolas primarias, se desenvolva, se

aguce e a creança seja levada a descobrir os pontos de contato e de repulsão entre todos os objetos que a rodeiam, para, em seguida, concluir, de motu próprio, aquilo que, abstractamente, jamais conseguiria o professor inculcar-lhe na mente.

A observação, chamando a seu auxilio o raciocínio, é o factor preponderante da instrucção e constitue a base e o alicerce de todo o aprendizado[...]. (AZEVEDO, 1930, p. 7).

Ante ao que foi posto, analisando a disciplina de Didática do curso de formação de professores da Escola Normal anapolina, verifica-se a influência do escolanovismo na ênfase dada ao ensino intuitivo analítico, que parte da realidade concreta para as abstrações e coopera para tornar o aluno ativo no processo de aprendizagem, voltando-se para desenvolvimento das faculdades intelectuais, na perspectiva do aprender pela atividade, ou seja, aprender fazendo.

Na disciplina de Psicologia, a partir dos dados do Quadro XIV, os temas tratados focavam no entendimento da definição e do objeto de estudo dessa ciência⁷⁹, da consciência e da classificação de seus estados, da memória, da introspecção, dos sentimentos e das ideias. Esses saberes relacionavam-se ao entendimento do desenvolvimento da inteligência, processos de cognição, o conhecimento da alma, do mundo interno da criança, seus limites e potencialidades sentimentais, comportamentais, cognitivas e emocionais. Segundo Rodrigues (2009), essa ênfase na criança, entendida como o centro dos processos de ensino-aprendizagem, era própria da Escola Nova. Tais aspectos afirmavam-se na orientação da Missão Pedagógica Paulista na criação da matéria em questão no curso normal.

<<Não se governa a natureza, senão obedecendo-lhe as leis>> eis o conhecidissimo e luminoso principio baconiano que inspirou a missão pedagogica paulista a introduzir, as Escolas Normais de Goyaz, a psychologia, sciencia dos phenomenos conscientes, como matéria dos seus estudos profissionais. [...]

Se a criança é o centro de todo o trabalho escolar, se ella é principalmente nos dias presentes, o que mais importa ao educador, como suscitar e desenvolver nella os estados, quaes as leis que os regem, quaes os cuidados merecidos? Como governar o educando, senão travando relação com os princípios directores do seu natural desenvolvimento, para o conhecimento indispensavel dos interesses proprios a cada etapa do crescimento espirital? [...]

Somente a psychologia como sciência, desvendando os arcanos da alma infantil com o desdobrar dos phenomenos conscientes á analyse attenta

⁷⁹ Seguindo a influência paulista, infere-se que a psicologia aqui era entendida na perspectiva do reformador paulista Sampaio Dória, que a concebia como “[...] um sistema de verdades sobre os estados de consciência” (DORIA, 1926, p. 5 *apud* LIMA, 2016, p. 28).

do estudioso, poderá oferecer ao educador a base de que não pode prescindir para realizar proveitosamente a sua tarefa. [...] é inadmissível que a educação se faça inteligentemente sem o concurso das verdades psicológicas, que indicam ao mestre o caminho a percorrer para atingir a finalidade social da escola e do seu mister.

Abordando os factos de representação ou cognitivos, que constituem a vida intelectual da criança, desde a percepção externa do mundo material, com o conhecimento dos sentidos - esses ministros da inteligência, sua função e educação, até os princípios dirigentes do conhecimento, com os dados da razão - directora suprema da conduta, estudando os mil e um problemas com a elaboração e conservação de ideias, donde as interresantíssimas questões da atenção do raciocínio, da memória e demais poderes cognoscentes da mente, põe o aluno mestre a par de uma somma considerável de verdades úteis e indispensáveis, que lhes orientarão os passos na escola, fazendo das suas aulas modelos de intuição e clareza, de beleza e aproveitamento. (CARDOSO, 1930a, p. 6).

Perante o exposto, verifica-se que pelo domínio dos conhecimentos do espírito, dos processos cognitivos e do desenvolvimento infantil, buscava-se descrever a natureza infantil e suas leis para “[...] orientar os professores sobre como governar a criança por meio de ações cientificamente fundamentadas” (LIMA, 2016, p. 29), que facilitassem o processo de adaptação dos indivíduos à sociedade vigente. Assim, os docentes poderiam pensar os processos de ensino mediante a valorização e as experiências das crianças para despertar em seus espíritos comportamentos condizentes com o tipo de homem cívico, moral e intelectual almejado pela sociedade no fluxo da produção capitalista que se constituía no estado goiano.

Diante disso, percebe-se que a proposta do ensino de Psicologia no curso normal para a formação de normalistas na Escola Normal de Anápolis/GO, influenciada pelas ideias escolanovistas de valorização da criança como centro dos processos de ensino e do ajustamento social via educação, objetivava capacitar cientificamente o professorando para dominar a natureza e as leis da criança, proporcionando meios seguros para tornar o ensino eficaz, que conduzissem os educandos a adaptarem-se ao meio.

Ademais, no quadro da reconstrução nacional, Goiás adotou o ensino pautado no patriotismo para a formação da identidade nacional, mas também local. A primeira dava-se através da Cadeira de Música e orfeão e a segunda pela criação e inserção no programa do curso normal da matéria História de Goiás (GOYAZ, 1931).

Através do ensino de Música e do canto orfeônico, que perpassavam os 4 anos de curso de formação de professores primários, objetivava-se “[...] vulgarizar a boa música nacional, despertar o gosto artístico e o amor patrio” (Art. 7, Estatutos), sendo cadeira

obrigatória. Tal aspecto, como já destacado, seguia o movimento nacional do governo Vargas de reconstrução nacional pelo ideal do patriotismo.

No cenário goiano, influenciado pela premissa da Escola Nova de preparar os educandos para a sociedade em que estão inseridos, o governo estadual buscava também construir a identidade do povo goiano, elevando-os moral e civicamente através do ensino da História de Goiás. Tal iniciativa foi realizada na reforma do ensino normal pelo Decreto nº 659/1931, como se vê a seguir.

Há ainda um ponto da reforma que se traduz em um imperativo para Nosso Estado. Queremos nos referir a introdução, pela primeira vez, em um estabelecimento oficial de ensino, de aulas especiais sobre a história de Goyaz.

[...]

O descaso a que tem sido relegada nossa história não pode perdurar. O nosso Paiz, após a soberba arrancada liberal, que teve seu epílogo no memorável 24 de Outubro p. passado, entrou numa fase franca de reconstrução nacional.

Absurdo seria que relegássemos para um plano secundário os problemas moraes e cívicos, maximé quando abandono destes importar em manifesto prejuizo material para o nosso Estado.

Todo esforço em pról do levantamento moral do nosso povo é patriótico e oportuno.

[...]

Hoje a preocupação da brasilidade empolga o Paiz, sejamos coherentes, começando por conhecer nossa história. (CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ, 1931, p. 1).

A partir de tais pressupostos, no contexto da Escola Normal de Anápolis/GO, pode-se afirmar que o professor normalista que esperava-se formar seria um agente no processo de reforma da sociedade anapolina na esteira do progresso no viés capitalista que adentrava mais intensamente Goiás à época e a própria cidade de Anápolis com a chegada da estrada de ferro. Para tal fim, esse normalista deveria desempenhar uma prática de ensino eficiente, ancorada nos pressupostos da Escola Nova de valorização da infância, do aprender pela atividade e da renovação social e do preparo para a vida em sociedade via educação, nesse processo de transição entre a escola tradicional para a escola nova.

Assim sendo, pode-se afirmar que no ensino normal ministrado na Escola Normal de Anápolis/GO durante seu período de funcionamento, entre 1931 e 1937, ancorada no programa do ensino normal de Goiás, Decreto nº 659/1931 e regido pelo seu “Estatutos”,

é inegável a presença dos ideais do escolanovismo em seu curso normal e na formação de seus normalistas.

Ao convergirem as sínteses parciais do capítulo, evidenciam-se as descobertas-chave da investigação, que confirmam que a política educacional goiana para o progresso econômico, social e cultural na perspectiva capitalista foi seguida em Anápolis, que, à época, já era um centro urbano de influência no estado de Goiás. Seguindo tais diretrizes, tem-se a ênfase no âmbito da Escola Normal anapolina em seguir o regulamento estadual do ensino normal, o que garantia idoneidade da formação de professores primários na referida instituição, bem como o alinhamento aos ideais do escolanovismo, seguidos à época no estado.

Em relação às marcas da influência escolanovista no curso normal e na formação de normalistas da Escola Normal de Anápolis/GO, notaram-se os aspectos do ensino ativo, da ênfase no desenvolvimento e na natureza da criança e da educação para o ajustamento social, sendo estes indispensáveis para capacitar o professor com vistas a tornar o ensino eficaz na formação do novo homem no bojo do progresso econômico e social vivido em Anápolis, e também em Goiás naquele momento.

Pela expressão de tais aspectos acima elencados e evidenciados nos achados da pesquisa em questão, pode-se afirmar que em Anápolis, por meio da organização e dos saberes trabalhados especificamente na Escola Normal anapolina, no período de 1931 a 1937, a manifestação dos princípios da Escola Nova no curso normal e na formação de normalistas ali ofertados.

SÍNTESES FINAIS

Ao abordarmos os estudos de Nagle (2001) e Kulesza (2002) emerge a assertiva que, entre as décadas de 1920 e 1930, ocorreram reformas educacionais estaduais que consolidaram e ampliaram a influência do movimento Escola Nova no Brasil, presente no território nacional desde os anos 1870/1880.

Partindo dessa premissa, para a pesquisa em questão, levantamos a hipótese dessa realidade também em Goiás com recorte em Anápolis/GO no mesmo período histórico apontado pelos teóricos citados. Nesse pensamento, recorreremos a Alves (2007; 2008), Araújo (2012), Camargo (2019), Nepomuceno (1994), Nepomuceno e Guimarães (2007) para entender como a influência do escolanovismo manifestou-se em Goiás, na escola normal e na formação de professores normalistas, entre as décadas de 1920 e 1930.

Ao lado disso, buscamos também problematizar os regulamentos e os discursos políticos sobre a remodelação do ensino público em Goiás, buscando localizar indícios que apontassem para a presença de princípios da renovação educacional via escolanovismo. Nessa análise, foram considerados os seguintes documentos históricos: regulamentos dos ensinos primário e normal, portarias, decretos e leis sobre a educação publicados em jornais da época (Correio Oficial de Goiás, A Informação Goyana etc.) e os relatórios dos presidentes de Goiás.

Após essa etapa, partimos para o levantamento e para a análise dos estudos acerca da história da educação em Anápolis, considerando também o objeto do estudo, que é a Escola Normal de Anápolis/GO no mesmo prisma histórico da nossa pesquisa. Nesse entendimento, é possível debruçarmos sobre as produções de Abreu (1997; 2020), Abreu e Gonçalves Neto (2018), Abreu e Santos (2022), Abreu e Souto (2015), França (1974), Luz (2009), entre outros. Para além desses, os documentos históricos abordados foram os livros atas e regulamentos internos da Escola Normal de Anápolis/GO e as leis e decretos do município concernente ao âmbito da educação.

Tal percurso da pesquisa buscou sanar a seguinte problemática: quais os aspectos da Escola Nova presentes no curso normal e na formação de professores no âmbito da Escola Normal de Anápolis/GO no período de 1931 a 1937? Os resultados obtidos nos asseguram apontar que no contexto do curso normal e da formação de normalistas da Escola Normal de Anápolis/GO no período em que esteve em atividades, a saber de 1931 a 1937, os ideais da Escola Nova encontrados ali foram a educação para o

ajustamento social, buscando aproximar a escola com as demandas da vida social, a consideração do desenvolvimento infantil como aspecto norteador para a organização escolar e a ênfase em processos de ensino ativo que viabilizassem o aprender pela atividade. Tais concepções trabalhadas na instituição de ensino abordada visavam o aparelhamento, a capacitação e a formação do professor normalista como agente para tornar o ensino eficiente e eficaz para superação do ensino tradicional em Goiás e a transição para a escola nova, que era indispensável para o progresso social, cultural e econômico de acordo com as novas demandas da sociedade urbano/capitalista.

Não obstante, foram extraídos outros achados através da nossa investigação que contribuem para ampliar os debates no âmbito da história da educação brasileira e goiana acerca da escola normal e da presença do escolanovismo.

Nesse contexto, considerando o primeiro capítulo dessa investigação, cujo título é “A Escola Nova no Brasil e seu reflexo no ensino normal e na formação de professores normalistas na década de 1930”, foi possível conhecer que a Escola Nova tem suas raízes na Pedagogia Moderna, sendo influenciada pelo pensamento de Comenius, Rousseau, Kant, Locke e outros. Essa emergência da Pedagogia Moderna foi resultado das transformações advindas a partir da modernidade que propuseram uma nova forma de pensar as relações sociais, a escola, a família, o conhecimento, a sociedade, o universo e o homem.

Mediante esse contexto de transição entre a sociedade medieval para a urbana/capitalista, no seio da formação dos estados nacionais europeus, a escola foi pensada como formadora do homem moderno, sujeito embutido de saberes, valores, cultura e normas de conduta condizente com a vida na urbe moderna. Esse pensamento rompia com a antiga escola tradicional dirigida pelos mestres-escolas (BOTO, 2017).

Através da escola moderna ocorria o ensino de saberes, conhecimentos e polidez de conduta que racionalizasse as mentes e civilizasse os costumes, sendo que, para moldar o comportamento adulto nessa perspectiva, a infância era o tempo mais propício (BOTO, 2017). Essa “descoberta” da infância foi produto de pensadores, intelectuais e moralistas modernos que a conceberam como etapa da vida humana distinta do adulto, necessitada de ter sua pureza e inocência específica guardada da corrupção social do mundo dos adultos. Tal incumbência de zelar pelas crianças era da família nesse primeiro momento (ARIES, 1978).

Às instituições escolares supririam a formação das crianças, haja vista que a família por si só não era capacitada para a formação do homem para a vida moderna. Partindo disso, teóricos como Comenius, Rousseau, Kant, Locke e outros propuseram unir a escola e a vida, isto é, seria a partir da escola que o homem teria seus instintos naturais moldados na ótica da civilidade com fins de formá-lo como cidadão civil e político capaz de atuar na urbe. Tal ensino deveria valorizar as especificidades da infância, permitindo o protagonismo dos alunos e seu nível de desenvolvimento na organização escolar.

Mediante esse exposto, a partir do século XIX, no período pós-Revolução Industrial, com um mundo em constantes mudanças sociais, científicas, tecnológicas, econômicas e culturais, a educação e a escola foram repensadas ancoradas na herança da Pedagogia Moderna, tendo como epicentros a Europa e os Estados Unidos da América. Surgem propostas de “escolas novas”, que fossem distintas dos modelos vigentes naquela época, marcados pelo verbalismo, pela passividade do estudante, pelo foco na memorização, pelo professor como o centro dos processos de ensino, dentre outros pontos, servindo para formar sujeitos ajustados com as novas demandas sociais com foco no progresso das nações. Nesse período, iniciativas de várias nações europeias e dos Estados Unidos foram englobadas ao que se denominou de Escola Nova.

A Escola Nova apresenta-se como um movimento de renovação educacional que propôs a superação do ensino tradicional, sendo uma ramificação da Pedagogia Moderna. Seus principais pontos eram o ensino ativo, o aprender pela atividade, a união da escola e da vida, e a ênfase em aspectos do desenvolvimento infantil para pensar a organização escolar. Os principais teóricos que contribuíram na constituição epistemológica do escolanovismo foram Jonh Dewey, William Kilpatrick, Jean-Ovide Decroly e Maria Montessori.

As ideias da Escola Nova espalharam-se por todo o mundo através das pautas educacionais inseridas nas Exposições Internacionais, a partir da década de 1860. No Brasil, a entrada das concepções escolanovistas chegaram por meio de intelectuais que participaram desses eventos. Esses homens públicos, irradiados pelas ideias de renovação educacional, formularam reformas para impulsionar a instrução da infância brasileira por meio de ações, como a adoção do método intuitivo e da lição de coisas, e a abertura de jardins-de-infância para ampliar o atendimento das crianças.

Os primeiros indícios da adoção da modernização do ensino no Brasil foram verificados em São Paulo na década de 1890 com a adoção do método intuitivo via lição de coisas e treinamento de professores para o uso prático do método. Além disso, a organização e administração das escolas elementares foi reformulada, criaram-se os grupos escolares. Tais atitudes tornaram o sistema de ensino paulista um modelo a ser seguido em todo o país durante a primeira república.

Nesse tempo, diante das dificuldades herdadas do Império no Brasil, eram urgentes ações de combate ao analfabetismo que arrancassem os habitantes do território nacional da ignorância intelectual e civil. Era necessário transformar as massas em povos que atuassem no contexto político e social brasileiro. Diante disso, alinou-se o movimento da Escola Nova com o projeto republicano para superação das dificuldades nacionais com vistas ao progresso social, econômico, político e cultural, de acordo com o mesmo patamar das nações desenvolvidas e civilizadas do ocidente.

Até 1920, projetaram-se as atenções sobre a expansão das escolas elementares para alfabetizar as massas populares como meio de corrigir os problemas que prendiam a nação no atraso e na estagnação. Todavia, no ano em questão, por intermédio da formação e atuação de organizações de intelectuais acerca dos temas e dos problemas nacionais chegou-se à conclusão que a dificuldade da educação estava na concepção pedagógica e não no quantitativo de escolas primárias.

Dessa feita, intelectuais e homens públicos realizaram reformas nos sistemas de ensino de distintos entes federados do Brasil, baseando-se na Escola Nova. Esses projetos não se restringiram apenas ao ensino primário, mas estenderam-se às escolas normais para formar professores na mesma perspectiva de renovação educacional. Aos docentes foi concebido o papel relevante de agentes para tornar o ensino eficiente e eficaz para a formação do novo homem.

Esse processo de remodelação dos princípios pedagógicos da escola normal fez com que esta fosse modernizada e tivesse seu caráter profissional e didático-pedagógico ampliados. Isso porque foram criados e organizados espaços específicos para o treinamento prático supervisionado dos futuros professores; a organização curricular foi acrescida de disciplinas específicas voltadas para as ciências da infância e da educação que serviram para tornar e aparelhar o professor normalista um expert no uso de métodos de ensino e aprendizagem das crianças nos trilhos da renovação educacional via Escola Nova.

Quanto ao segundo capítulo, intitulado “O escolanovismo em Goiás e seu reflexo no ensino Normal e na formação de normalistas até a década de 1930”, os resultados alcançados mostraram que, pela atuação de técnicos educacionais paulistas que compunham a Missão Pedagógica Paulista, o sistema educacional goiano acompanhou o movimento de renovação da educação via escolanovismo entre o final de 1920 e toda a década de 1930.

As fontes demonstraram que as primeiras tentativas de remodelação do ensino goiano na adoção do projeto republicano efetuaram-se a partir da década de 1910, contudo não foram suficientes para elevar social, cultural e civilizatoriamente o povo goiano. Isso pode ser explicado porque faltavam especialistas nos moldes da Escola Nova que dessem encaminhamento e prosseguimento às reformas.

Mesmo assim, nesse período, foram tomadas atitudes pioneiras como a criação do primeiro grupo escolar de Goiás na capital do estado; e na década seguinte, em 1920, foi criado o primeiro jardim de infância também na Cidade de Goiás. Apesar de isoladas, tais atitudes demonstravam o aumento das aspirações da elite governante em combater os altos índices de analfabetismo para superação da estagnação e do atraso local. Além disso, com a criação desses novos educandários, cuja contratação de professores restringia-se aos diplomados normalistas, houve aumento da valorização e da procura pela escola normal em Goiás.

Por intermédio de acordo entre os governos goiano e paulista foi possível a entrada de educadores pautados e experientes no escolanovismo que imprimiram uma reorganização das bases epistemológicas e dos sistemas de ensino primário e normal. Tais educadores realizaram cursos de aperfeiçoamento com o pessoal docente público, acompanhamento de professores primários, publicações pedagógicas em jornais, assumiram a direção da Escola Normal Oficial entre outras ações que contribuíram para conscientizar, treinar, capacitar e inserir os professores e os professorandos nos trilhos da renovação educacional à semelhança do que acontecia em outros estados do país.

Quanto ao sistema de ensino de Goiás, a Missão Pedagógica Paulista reformou os ensinos pré-primário (jardim de infância), primário (grupos escolares) e normal, além de criarem uma nova etapa, o curso complementar, para melhor preparar os diplomados no ensino primário para adentrar no ensino normal. No que tange à escola normal, esta foi reorganizada em sua parte formativa didático-pedagógica, ampliação do caráter profissional da formação docente ali investida, maior rigor e controle no tocante à

abertura do curso normal por parte de municipalidades e particulares. Os resultados disso foram a valorização do professor, como agente fundamental do processo de regeneração e progresso social via escola elementar, e a unificação da orientação pedagógica e dos métodos de ensino, além da centralização da formação institucionalizada de professores nas Escolas Normais e dos diplomados na Escola Complementar com formação prática no Grupo Escolar da Capital, Goiás, já que, pelo regulamento do ensino normal e complementar de 1930, foi possível aos alunos concluintes do curso complementar ter acesso ao exercício do magistério no ensino primário.

Com o golpe em novembro de 1930, houve alternância de oligarquias no comando de Goiás. Através desse episódio, assumiram o poder no estado grupos ligados à produção capitalista das regiões sul e sudoeste goianos. Os novos governantes comprometeram-se no projeto de elevação social, cultural e econômica de Goiás em coerência com as forças nacionais da economia capitalista da região centro-sul do país.

Por isso, no pós-1930, os dirigentes goianos aproveitaram-se do projeto de renovação educacional em andamento pela atuação dos educadores paulistas e deram andamentos às medidas nesse sentido. Todavia, as fontes demonstraram que eles deram maior relevo para o ensino normal e para os professores normalistas.

Sendo assim, a escola normal e a escola complementar foram reorganizadas, ampliando a parte formativa quanto à prática supervisionada dos professorandos. Houve maior atenção à formação cultural por meio da criação das disciplinas de Geografia e História de Goiás; criaram dispositivos de incentivo para melhorar o desempenho nos estudos dos normalistas que garantissem prioridades no acesso às vagas no magistério público, além da flexibilização e do incentivo às municipalidades e à iniciativa privada para abertura de cursos normais ao longo do território goiano para expandir a oferta de formação docente e o quantitativo de professores normalistas diplomados. Esta última atitude foi uma estratégia do governo local, que alegava não dispor de recursos para a ampliação das escolas normais, para poder garantir o aumento de normalista para atender as demandas das instituições de ensino elementar do estado.

Ademais, outras ações por parte do governo goiano na década de 1930 indicam a influência do escolanovismo no contexto educacional local. Elas são a criação da revista para tratar e divulgar saberes pedagógicos, restrição de diploma de normalista para assumir aulas primárias públicas, criação do Conselho de Educação para acompanhar e propor soluções no andamento da educação no estado e o desenvolvimento do Cinema

Educativo para formação de pais e alunos a partir de ações e costumes de civilidade requeridos para as novas formas de sociabilidade que se erguiam com a sociedade no fluxo da mentalidade capitalista.

A investigação apontou como resultado dessas políticas educacionais adotadas que houve o aumento das escolas normais e da presença de normalistas no ensino público de Goiás. Ao considerar o discurso de 1936 do dirigente de Goiás, encontra-se a informação que estava em andamento nesse período: a transição da escola tradicional para a tendência da escola nova. Já, quanto aos índices de analfabetismo, segundo Araújo (2012), houve uma pequena baixa no ano de 1940, o que se atribuiu à adoção dos princípios escolanovistas na atuação dos professores goianos durante década de 1930.

Por último, o terceiro capítulo do trabalho, alcunhado de “O escolanovismo, o ensino normal e a formação de normalistas no contexto da Escola Normal de Anápolis/GO (1931-1937)”, acarretou em descobertas que comprovaram a influência da Escola Nova no ensino normal e na formação de professores normalistas no âmbito da Escola Normal de Anápolis/GO entre 1931 e 1937. Isso pode ser afirmado porque, seguindo o movimento de interesses acerca da reorganização da escola normal via escolanovismo defendida pelos grupos dirigentes em Goiás no pós-1930, foi criada a instituição anapolina de formação de professores.

Para isso, foi preciso que os idealizadores desse projeto, lideranças locais anapolinas, seguissem os parâmetros pedagógicos e organizacionais da política educacional do ensino normal vigente em Goiás naquele ano de 1931. Esse processo foi acompanhado e fiscalizado por um professor do Liceu goiano. Ao fim, os trâmites nesse sentido levaram à abertura e à oficialização da Escola Normal de Anápolis/GO equiparada à rede goiana de escolas normais ainda no ano de sua fundação em 1931.

Ao investigarmos os livros atas quanto aos exames de 1ª época e finais e os estatutos da Escola Normal de Anápolis/GO no período de atividades da Escola (1931-1931), evidenciou-se a presença do escolavismo nesse espaço. Isso foi notado porque nas disciplinas de formação didático-pedagógicas eram trabalhados aspectos alinhavados com o escolanovismo, como a proposta de unir a escola e a vida, a ênfase no ensino ativo e a infância/criança colocada no centro da organização dos processos escolares.

Mediante isso, na Escola Normal de Anápolis/GO, coerente com a política pública estadual, buscou-se preparar o normalista para conhecer a natureza e as leis da infância para que, a partir dessas reflexões, pudesse orientar os processos de ensino e

despertar o interesse e a participação dos alunos nas práticas escolares, com o intuito de adaptá-los ao meio social.

Quanto ao princípio da Escola Nova de unir a escola e a vida, no curso normal e na formação docente da referida instituição anapolina, havia a pretensão de trabalhar normas de sociabilidade e civilidade, que moldassem os corpos, os costumes e a conduta dos sujeitos em sintonia com os novos padrões da sociedade inserida na mentalidade da produção capitalista.

Outrossim, como via de superação do ensino verbalista, seguindo as diretrizes estaduais, na Escola Normal anapolina, os professorandos eram ensinados e treinados a partir do método intuitivo-analítico. Essa metodologia partia do saber do educando em direção a saberes por ele desconhecidos, das coisas simples até as complexas, do concreto ao abstrato. Nessa perspectiva, o aluno participava ativamente do processo de construção do conhecimento, desenvolvendo-se intelectualmente com foco em sua atuação futura nos dilemas da vida social.

Sumariamente, no curso normal e na formação de normalistas da Escola Normal de Anápolis/GO existia a presença do movimento da Escola Nova para preparar docentes para dominar as leis que regem a infância, os processos modernos e eficazes de ensino e aprendizagem e os padrões de conduta e sociabilidade aceitáveis no convívio social local e estadual de maneira que, de posse desses saberes, eles fossem agentes da transição da escola tradicional/arcaica para a escola nova/moderna. Tal aspecto inseria-se em um processo maior que era dar andamento ao progresso econômico, social e cultural e colocar Goiás no rol dos estados de destaque da economia capitalista nacional, rompendo com o estigma do atraso quanto ao estado.

Percorrer os meandros da história da única escola normal anapolina presente na cidade em quase toda a década de 1930, contribuiu para preencher uma lacuna da historiografia da educação anapolina e goiana. Contudo, a trajetória investigativa jogou luz a pontos específicos da educação anapolina que carecem de estudos, tais como acerca do primeiro curso normal da cidade ofertado no Instituto de Ciências e Letras. Assim, fica o desafio aos pesquisadores da história da educação de Anápolis/GO de desbravar esse mar de possibilidades que é a história das instituições escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, S. E. A. **A criação da Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão e a difusão do protestantismo em Anápolis**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

ABREU, S. E. A. **A instrução primária na província de Goiás no século XIX**. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2006.

ABREU, S. E. A. A criação e a denominação do Grupo Escolar Antensina Santana. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 5., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: EDIPE, UFG, 2013. p. 1-12. Disponível em <https://vedipe.blessdesign.com.br/pdf/gt08/co%20grafica/Sandra%20Elaine%20Aires%20de%20Abreu.pdf>. Acesso em 28 ago 2022.

ABREU, S. E. A.; SOUTO, D. A. O grupo escolar Antesina Santana: criação, denominação e arquitetura escolar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 49 – 84, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723816302015049/pdf_39>. Acesso em 28 mar. 2021.

ABREU, S. E. A.; GONÇALVES NETO, W. A avaliação da aprendizagem no Grupo Escolar DR. Brasil Caiado em Anápolis/GO (1926-1929). **Rev. HISTEDBR On-line**, vol. 18, nº 1, p. 70–89, mar. 2018. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651607>. Acesso em 29 ago 2022.

ABREU, S. E. A. As escolas públicas municipais de Anápolis/GO: criação, denominação e denominadores (1940-2013). **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, Anápolis, v.10, n.2 p. maio/ago. 2020. Disponível em <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/3513/3576>. Acesso em 04 set 2022.

ALVES, M. F. **Política e escolarização em Goiás-Morrinhos na primeira República** (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ALVES, M. F. A escolarização em Goiás nos anos de 1920: as escolas isoladas e o grupo escolar. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju-SE. SBHE – **Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2008. p. 01-11. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/403.pdf>. Acesso em 28 maio 2022.

ARAÚJO, J. V. P. **Ruralismo pedagógico e escolanovismo em Goiás na primeira metade do século XX**: O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

ARCE, A.; VALDEZ, D. "A primeira infância vai à escola": o regulamento do Jardim da Infância Goiás/1928. **História da Educação**, v. 8, n. 16, p. 129-151, 2004. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30372>. Acesso em 08 jul 2022.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 6. ed. Brasília: Ed. UnB; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

BARBOSA, R. Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública. **Obras Completas de Rui Barbosa**. Vol. X. 1883, tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

BARROS, A. M. A. A reforma educacional da oligarquia e a missão pedagógica paulista: os registros do jornal "O Correio Oficial de Goyaz" nos anos de 1930. In: XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Anais [...]**, São Leopoldo, 2007.

BARROS, A. M. A. **No altar e na sala de aula: vestígios da catequese e educação franciscana no sudoeste goiano (1944-1963)**. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

BARROS, A. M. A. Sociedade, experiência e educação na Reforma e Educacional de 1930 em Goiás. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR**, Campinas SP: UNICAMP, 2009.

BASTOS, M.H.C. Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson. **História da Educação**, 17(39):231-253, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S2236-34592013000100013>.

BORGES, B. G. Ferrovia e modernidade. **Revista UFG**, v. 13, n. 11, p. 27-36, 2011. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/11_dossie_ferrovia.pdf. Acesso em 29 jul 2022.

BORGES, H. C. **História de Anápolis**. Goiânia: Editora Cerne, 1975.

BOTO, C. **A liturgia escolar na Idade Moderna**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

BRETAS, G. F. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991. (Col. Documentos Goianos, n. 21).

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.), **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 7-37.

CAMARGO, K. G. F. **O movimento renovador da instrução pública primária e a formação de professores em Goiás na primeira metade do Século XX**. 2019. 166f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP; 1999.

CAMPOS, R. F.; SHIROMA, E. O. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 196, p.483-493, set./dez., 1999. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1309/1048>. Acesso em 12 mar 2022.

CANEZIN, M. T.; LOUREIRO, W. N. **A escola normal em Goiás**. Goiânia: CEGRAF-UFG, 1994. (Coleção Documentos Goianos, 28).

CARTOLANO, M. T. P. Benjamim Constant (1890). E hoje? **Proposições**. Vol.5 n°3[15]. Novembro, 1994. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644303/11727>. Acesso em 24 abr 2022.

CARVALHO, M. M. C. de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Tudo é História, n.127).

CATAO, A. M. L. **Psicologia e educação em Goiás: uma contribuição historiográfica**. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

CHAUL, N. N. F. **Caminhos de Goiás: da construção da “decadência” aos limites da “modernidade”**. Goiânia: Ed. da UFG, Ed. da UCG, 1997.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUNHA, M. T. S. História, Educação e Civilidades: a correspondência como um saber escolar na Escola Normal entre as décadas de 1930 a 1960. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 121–138, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3742>. Acesso em 29 out. 2022.

ELIAS, R. C. **A educação e o surgimento dos grupos escolares em Goiás: o caso grupo escolar Dr. Pedro Ludovico Teixeira (1934) e a educação formal em Goiandira**. 2018. 79 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

FAUSTO, B. **Perfis brasileiros: Getúlio Vargas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FERREIRA, L. S. Pedagogia como Ciência da Educação: retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2842>. Acesso em 29 mar 2022.

FERREIRA, H. J. **Anápolis: sua vida, seu povo**. Goiânia: Kelps, 2011.

FIGUEIREDO, M. Transição do Brasil Império à República Velha. **Revista Araucária: Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades**, v. 13, n. 26, p. 119-145, 2011. Disponível em <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/1378>. Acesso em 20 maio 2022.

FONSECA, L. C. C. **Jardim de infância em Goiás (1928-1937):** educação e processo civilizador. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação (RC) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

FRANÇA, M. S. A formação histórica de Anápolis e a sua área de influência regional. In: VII Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História - ANPUH, 1973, Belo Horizonte. **Anais...** São Paulo, v. 1, 1974, p. 635-664.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Editora Ática, 2003.

GATTI JÚNIOR, D. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Revista Educação Em Questão**, V. 28, n. 14, jan/jun, 2007, p. 171-192. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4469>. Acesso em 25 maio 2022.

GONÇALVES, A. M. A ordenação do ensino público goiano (1889-1930). In. **Anais IV Congresso Brasileiro de História da Educação.** Goiânia: UCG, 2006.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira:** leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**, ano V, 1939-1940. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Conselho Nacional de Estatística.

KULESZA, W. A. Genealogia da Escola Nova no Brasil. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 83-92, set./fev. 2002. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/061.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

LIBANEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBANEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Alínea, 2005. p. 1-37. Disponível em <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PETProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>. Acesso em 20 mar 2022.

LIMA, A. L. G. A psicologia ensinada a normalistas: um estudo de manuais de ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 20, n. 1, pp. 23-31, jan/abr., 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/bXzHQRJvqMDQFX3z8W9s33y/?lang=pt>. Acesso em 30 out 2022.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova:** bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, J. S. A **(Re)Produção do Espaço de Anápolis/GO: a trajetória de uma cidade média entre duas metrópoles, 1970-2009.** Tese. Programa de Pós-Graduação em Geografia. UFU. Uberlândia, 2009. 349f.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: editora Nacional, 1987.

MARINHO, A. A. Ensinar e aprender na modernidade: os modelos didáticos de Rousseau, Locke e Herbart. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, [S. l.], v. 9, n. 9, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1855>. Acesso em 21 mar. 2022.

MENDONÇA, S. R. Estado e Sociedade: consolidação da república oligárquica. In: LINHARES, M. Y.; SILVA, F. C. T.; CARDOSO, C. F. S.; MONTEIRO, H. M.; FRAGOSO, J. L. R.; LEÃO, K. S. S.; BASILE, M. O. N. C.; ARAUJO, R. P.; SANTOS, R. P.; MENDONÇA, S. R. **História geral do Brasil**. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016, p. 473-489.

MONARCHA, C. **Brasil Arcaico Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MONARCHA, C. “Notícia documental e bibliográfica sobre as missões dos professores paulistas”. In: COSTA, C. J.; MELO, J. J.P.; FABIANO, L. H. (Orgs.). **Fontes e Métodos em História da Educação**, Dourados, Editora da Universidade Federal de Dourados, v.1, 2010, pp.12-37.

MORAES, M. A. S. **Dos primeiros tempos da saúde pública em Goiás à faculdade de medicina**. Goiânia: Cãnone, 2012.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU/Edusp, 2001.

NASCIMENTO, A. O. Educação e civismo: movimento escoteiro em Minas Gerais (1926-1930). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 7, p. 43-74, 2004.

NEPOMUCENO, M. A. **A ilusão pedagógica**. 1930-1945. Estado, Sociedade e Educação em Goiás. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

NEPOMUCENO, M. A.; GUIMARÃES, M. T. C. Políticas públicas de interiorização da educação em Goiás nas décadas de 1930 e 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 13, jan/abr., pp. 51-70, 2007. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38619>. Acesso em 08 jul 2022.

NOT, L. **As pedagogias do conhecimento**. São Paulo: DIFEL Distribuição Editorial, 1979.

OLIVEIRA, J. L. Subsídios à história de Anápolis. In: **Revista A Cinquentenária**, edição única em comemoração do jubileu da cidade de Anápolis, 1957.

OLIVEIRA, M. G. **Arquitetura para uma nova escola: modernização da arquitetura escolar de João Pessoa (1930-1939)**. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

OLIVEIRA, M. A. DE. A Pedagogia Moderna no Decreto de Leôncio de Carvalho e no Parecer/Projeto de Rui Barbosa: que aritmética ensinar na escola primária? **Anais do ENAPHEM - Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**, n. 2, p. 565-576, 2014.

OLIVEIRA, M. A. Sobre o método intuitivo analítico para o ensino dos saberes elementares matemáticos. In: XI Seminário Nacional de História da Matemática, 2015, Natal/RN. **XI Seminário Nacional de História da Matemática (Anais)**, 2015. p. 1-11.

OLIVEIRA, M. A. T.; LINHALES, M. A. Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927). **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 47, mai. 2011, p. 389-515.

PALACÍN, L.; MORAES, M. A. de S. **História de Goiás (1722-1972)**. 6 ed. Goiânia: Editora da UCG, 1994.

PEREIRA, L. A.; FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 12, n. 45 especial, p. 239-252, maio 2012. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640120>. Acesso em 12 abril 2022.

PEREIRA, E. M. de A. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. **Ensino superior**, São Paulo, n. 14, jul./set. 2014. Disponível em: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1231188>. Acesso em 12 abril 2022.

PEREIRA, S. M. As reformas educacionais na década de 1920 no Brasil e as políticas de formação de professores primários. **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.1, jan./abr. 2020, p.271-292. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/52721/28170>. Acesso em 14 mar 2022.

PERES, E. A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière – Elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. III, p. 114-128.

PINTO, R. N. Corpo e escolarização em Goiás (1925-1930): Os programmas de ensino para a escola primária. In: **38a Reunião da ANPED**, 2017, SÃO LUIZ. Democracia em risco: pós-graduação em contexto de resistência. São Luiz: ANPED, 2017. v. 01. p. 01-16.

POLONIAL, J. M. **Anápolis nos Tempos da Ferrovia**. Goiânia, UFG, 1995.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação. Trad. Carlos Eduardo Vieira. **Educar Rev**, n.18. p.13-8, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/stdS9BXTz783zPQkKvcFCsF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 28 maio 2022.

RESENDE, H. Notas sobre modernidade, pedagogia e infância a partir de Michel Foucault. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 242–255, 2010. DOI: 10.20396/etd.v12i1.851. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/851>. Acesso em: 25 mar. 2022.

RIBEIRO, D. J. **A Implementação da lei Orgânica do ensino primário em Anápolis-GO (1948 e 1957)**. 2016. 77 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, GO.

RIBEIRO, M. B. A. Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro (1900-1986). In: VALDEZ, D. (Org.). **Dicionário de educadores e educadores em Goiás: Séculos XVIII-XIX**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017, p. 487-491.

RODRIGUES, A. B. História da Psicologia em Goiás. **Revista Temas em Psicologia**, 17, n. 01, p. 135-150, 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100012#:~:text=A%20essa%20institui%C3%A7%C3%A3o%20associaram%20dse,pr%C3%A1tica%20psiqui%C3%A1trica%2C%20neuro%C3%B3gica%20e%20assistencial. Acesso em 27 maio 2022.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANFELICE, J. L. História e historiografia de instituições escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 35, p. 183–200, 2012a. DOI: 10.20396/rho.v9i35.8639622. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639622>. Acesso em: 5 maio 2022.

SANFELICE, J. L. História de instituições escolares e micro história. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 32–41, 2012b. DOI: 10.20396/rho.v10i39.8639716. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639716>. Acesso em: 5 maio 2022.

SANTOS, T. P.; ABREU, S. E. A. A instalação e organização da Escola Normal de Goiás (1884). **History of Education in Latin America - HistELA**, [S. l.], v. 4, p. e25887, 2021. DOI: 10.21680/2596-0113.2021v4n0ID25887. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/25887>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SANTOS, T. P.; ABREU, S. E. A. A ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS - GO: O PERFIL DOS ALUNOS (1931). **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 47, n. 1, p. 110–125, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/64478#:~:text=A%20funda%C3%A7%C3%A3o%20da%20Escola%20Normal,%2C%203%C2%BA%20e%204%C2%BA%20ano>. Acesso em 30 ago 2022.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735>. Acesso em 24 jul 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em jul 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHELBAUER, A. R. O método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. Artigos. **Navegando na História da Educação Brasileira**. HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos>. Acesso em: 10 maio. 2022.

SILVA, N. R. A. **Tradição e renovação em Goiás**. Goiânia: Oriente, 1975.

SILVA, D. H.; MACHADO, M. C. G. O Método de Ensino Intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 8, p. 198-211, 2014. Disponível em <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/836>. Acesso em 23 jul 2022.

SOUZA, R. F. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 52, nov. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622000000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 8 out. 2022.

SOUZA, R. F. O bandeirismo paulista no ensino e a modernização da escola primária no Brasil: entre a memória e a história. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá: UFMT, v. 20, n. 42, 2011, p. 123-143. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v20n42/v20n42a08.pdf>. Acesso em 22 ago 2022.

SOUZA, R. F. A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870 – 1920). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v. 13, n. 3 (33), set./dez. 2013, p. 257- 283. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40797>. Acesso em 20 dez 2021.

SOUZA, R. F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3ª. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2014, p. 101-141.

STEPHANOU, M. Bem viver em regras: urbanidade e civilidade em manuais de saúde. **Educação Unisinos**, v. 4, 2006, p. 35-44.

TANURI, L. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n.º 14, maio - ago. 2000, pp. 61-88, p. 14. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 jul 2022.

VALDEMARIN, V. T. Lições de coisas: conceito científico e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos Cedes**. Campinas: Unicamp, v. 52, 2000, p. 74-87. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/zTN9nd37mSsHn6yC7vSq5s/?lang=pt&format=pdf>. Acesso 12 dez 2021.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do método do ensino intuitivo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VALDEMARIN, V. T. **História dos Métodos e Materiais de Ensino**: A Escola Nova e Seus Modos de Uso. São Paulo: Cortez, 2010 (Biblioteca Básica da História da Educação brasileira; v. 6).

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 147–166, 2010. DOI: 10.20396/etd.v12i1.846. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846>. Acesso em 28 mar. 2022.

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VILLELA, H. O. S. (2000). O mestre-escola e a professora. In: Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M. e Veiga, C. G. (Org). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 95-134.

ZUQUIM, J.; CYTRYNOWICZ, R. Notas para uma história do escotismo no Brasil: a “psicologia escoteira” e a teoria do caráter como pedagogia de civismo (1914-1937). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 35, p. 43-58, 2002.

Documentos e jornais

AMORIM, L. A escola. In: **Suplemento do Correio oficial de Goyaz**, Seção Pedagógica, ano I, nº 1, de 06 de maio de 1930, p. 7.

ANNAPOLIS. **Lei n. 212, de novembro de 1925**. Orça a receita e fixa a despesa no município de Annapolis para o exercício de 1926. Disponível em <https://leis.anapolis.go.gov.br/leis/page/inicio.jsf>. Acesso em 22 ago 2022.

ANNAPOLIS. Decreto n. 17, de 09 de abril de 1931. In: **Livro 1 - Decretos – 11 de fevereiro de 1931 a 27 de novembro de 1933**, Museu Alderico Borges de Carvalho, Anápolis/GO.

AZEVEDO, M. F. Instrução em Goyaz. In: **Suplemento do Correio Oficial de Goyaz**, Seção Pedagógica, ano I, nº 1, de 06 de maio de 1930, p. 7.

CARDOSO, J. A Psychologia na Escola Normal. In: **Correio oficial de Goyaz**, Seção Pedagógica, Correio Oficial, ano I, nº 1, de 6 de maio de 1930, p. 5-6.a

CARDOSO, J. Educação physica. In: **Correio oficial de Goyaz**, Seção Pedagógica, Correio Oficial, ano I, nº 1, de 6 de maio de 1930, p. 6-7.b

CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ, n. 1.617, 15 de outubro de 1929, p. 6.a

CORREIO OFICIAL DE GOYAZ, n. 1635, 30 nov. 1929, p. 3-5.b

CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ. Actos do poder executivo. In: **Correio oficial de Goyaz**, ano LXXV, nº (ilegível), 02 de fevereiro de 1931, p. 1-2.

ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS. Estatutos. In: **Livro de tombamentos e impressões de visitas, 1º estatuto da Escola Normal de Anápolis (1931)**. Anápolis, 1931.

ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS. **Livro de atas de reuniões da congregação da Escola Normal de Anápolis (1931 –1937)**. Anápolis, 1931 –1937a.

ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS. **Livro de atas de sessões solenes de colação de grau das normalistas (1931 –1937)**. Anápolis, 1931 –1937b.

ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS. **Livro de exames de 1ª época curso normal da Escola Normal de Anápolis (1931 –1936)**. Anápolis, 1931 –1936.

ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS. **Livro de exames de 1ª época e resultado final curso normal da Escola Normal de Anápolis (1931 –1936)**. Anápolis, 1934 –1935.

ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS. **Livro de exames de 1ª época e resultado final curso normal da Escola Normal de Anápolis (1931 –1936)**. Anápolis, 1937.

ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS. **Livro de exames de 2ª época curso normal da Escola Normal de Anápolis (1931 –1936)**. Anápolis, 1934 –1937.

ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS. **Livro de matrícula do curso normal da Escola Normal de Anápolis (1931 –1937)**. Anápolis, 1931 –1937.c

ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS. **Livro de tombamentos e impressões de visitas, 1º estatuto da Escola Normal de Anápolis (1931)**. Anápolis, 1931.

GOYAZ. Academia de Direito e Escola Normal: Instalação sollemne. In: GOYAZ: ORGÃO DEMOCRATICO. **Goyaz**: Órgão Democrático, ano 18º, nº 755, de 06 de março de 1903. Goyaz: Typ. Goyaz: órgão democrático, 1903.

GOYAZ. Decreto n. 3.033, de 28 de setembro de 1911. Alterando algumas disposições dos artigos 6, 8, 9, 17, 51, 188 e 193 do regulamento que baixou com o decreto n. 1.590 de 08 de janeiro de 1906. In: CORREIO OFFICIAL. **Correio oficial**, ano 1º, n. 33, de 05 de outubro de 1911. Goyaz: Typ. do Goyaz, 1911, p. 1.

GOYAZ. Decreto n. 3.347, de 15 de janeiro de 1913. Revogando algumas partes do decreto n. 3.033 de 28 de setembro de 1911. In: CORREIO OFFICIAL. **Correio oficial**, ano 3º, n. 89, de 25 de janeiro de 1913. Goyaz: Typ. do Goyaz, 1913, p. 1.

GOYAZ. **Decreto n. 5.930**, de 24 de outubro de 1918: Regulamentando o ensino primário. Goyaz, 1918.

GOYAZ. **Decreto n. 8.538 de 12 de fevereiro de 1925**. Regulamento e Programa de Ensino dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz.

GOYAZ. **Decreto n. 829, de fevereiro de 1926**. Regulamento da Escola Normal de Goyaz. Diário Offical [do] Estado de Goyaz, Poder Executivo, Goyaz, GO, 4 mar. 1926. p. 2 – 4.

GOYAZ. **Decreto n. 9.951 A, de 17 de setembro de 1928**. Regulamento e Programma do Jardim da Infancia. 1928.

GOYAZ. **Decreto n. 10640 de 10 de fevereiro de 1930**. Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz.a

GOYAZ. **Decreto n. 659**. Goiânia: Correio Oficial, 28 jan. 1931.a

GOYAZ. **Decreto n. 1.607**. Goiânia: Correio Oficial, 09 nov. 1931.b

GOYAZ. **Decreto n. 1.656**. Goiânia: Correio Oficial, 25 nov. 1931.c

GOYAZ. **Decreto n. 3.482**. Goiânia: Correio Oficial, 12 jun. 1933.a

GOYAZ. **Decreto n. 3.771**. Goiânia: Correio Oficial, 19 jun. 1933.b

GOYAZ. **Lei n.º 38 de 31 de Julho de 1893**: Reformando a Instrução Pública do Estado.

GOYAZ. **Lei n.º 186 de 13 de Agosto de 1898**. Coleção das Leis do Estado de Goyaz. Ano de 1898.

GOYAZ. **Programma de ensino para as escolas primárias de 1930**. Estado de Goyaz, 1930.c

GOYAZ. **Lei n. 1.233, de 15 de março de 1904**. Regulamento do Lyceo e da Escola Normal Goiás. In: SEMANARIO OFFICIAL. **Semanário Oficial**, v. 8, n. 231, p. 1-4, de 28/05/1904.

GOYAZ. Lei n. 527, de 7 de julho de 1916. In: GOYAZ. **Correio Oficial de Goyaz**, ano 59º, nº 89, de 21 de outubro de 1916. Goyaz: Typographia Perseverança, 1916a, p. 1-3.
Disponível

<https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=167487&Pesq=leoncio&pagfis=5436>. Acesso em 19 jul 2022.

GOYAZ. Lei n. 527, de 7 de julho de 1916. In: GOYAZ. **Correio Oficial de Goyaz**, ano 59º, nº 90, de 28 de outubro de 1916 (continuação). Goyaz: Typographia Perseverança, 1916b, p. 1-2. Disponível em <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=167487&Pesq=leoncio&pagfis=5439>. Acesso em 19 jul 2022.

GOYAZ. Lei n. 694, de 27 de julho de 1921. Autorizando o Governo do Estado a crear cinco grupos escolares. In: CORREIO OFFICIAL. **Correio oficial**, ano 66º, n. 481, de 08 de agosto de 1921. Goyaz: Typ. do Goyaz, 1921.

GOYAZ. Lei n. 830 A, de 23 de julho de 1927. Equiparação do curso normal do Estado, o mantido pelo Instituto de Sciencias e Letrras de Annapolis. In: CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ. **Correio oficial**, de 27 de julho de 1927.

GOYAZ. Lei n. 908, 20 de julho de 1930: Regulamento do ensino normal e complementar e disposições sobre o ensino geral. In: CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ. **Correio Oficial de Goyaz**, ano LXXV, n. 726, de 31 de julho de 1930.b

GOYAZ. **Regulamento da Escola Normal de Goyaz**: Ato n. 3.374, de 12 março de 1884. Goyaz: Typographia Provincial, 1884.

GOYAZ. Regulamento do Liceo e da Eschola Normal. In: SEMANARIO OFFICIAL. **Semanario oficial**, ano 8º, n. 323, de 13 de janeiro de 1906. Goyaz: Typ. Semanario oficial, 1906.

GOYAZ. Resolução Provincial n. 514, de 08 de agosto de 1873. Crea no município de Meiaponte a capela de N. S. Sant'Anna das Antas. In: CORREIO OFFICIAL. **Correio oficial**, n. 487, de 30 de agosto de 1873. Goyaz: Typ. Provincial, 1873, p. 1.

JESUS, M. M. A missão da professora. In: **Suplemento do Correio oficial de Goyaz**, Seção Pedagógica, ano I, nº 1, de 06 de maio de 1930, p. 7.

MASCARENHAS, J. A. **Relatório do presidente da Província de Goyaz**. Goyaz: Typographia Provincial, 1839.

MENSAGEM enviada à Câmara dos Deputados de Goyaz a 13 de Maio de 1899 pelo Dr. Urbano Coelho de Gouvêa Presidente do Estado (1899). Goyaz: Typ. Perseverança.

MENSAGEM enviada à Câmara dos Deputados de Goyaz a 13 de Maio de 1900 pelo Dr. Urbano Coelho de Gouvêa Presidente do Estado (1900). Goyaz: Typ. do Goyaz.

MENSAGEM, enviada ao Congresso do Estado a 13 de maio de 1901 pelo Dr. Urbano Coelho de Gouvêa Presidente do Estado. (1901) Goyaz: Typ do Goyaz.

MENSAGEM enviada ao Congresso na abertura da Segunda Sessão da Quarta pelo Presidente do Estado Dr. José Xavier de Almeida (1902). Goyaz: Typ. do Goyaz.

MENSAGEM apresentada ao congresso legislativo do Estado de Goyaz pelo Exmo. Sr. Coronel Herculano de Souza Lobo. In: GOYAZ. **Correio Oficial de Goyaz**, ano 3º, nº 100, de 13 de maio de 1913, p. 1-5. Disponível em <https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=167487&pasta=ano%20191&pesq=mensagem&pagfis=4922>. Acesso em 18 jul 2022.

MENSAGEM enviada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz pelo Presidente do Estado Dezebargador João Alves de Castro na 2ª sessão da 8ª legislatura em 13 de maio de 1918 (1918). Goyaz: Typ do Correio Oficial.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Legislativo a 13 de maio de 1922, pelo Presidente do Estado Eugênio Rodrigues Jardim (1922).

MENSAGEM apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz, na abertura da 3ª sessão ordinária da 9ª Legislatura a 13 de maio de 1923, pelo coronel Miguel da Rocha Lima, 20 Vice-Presidente em exercício (1923).

MENSAGEM apresentada ao Congresso Legislativo a 13 de maio de 1924 pelo coronel Miguel da Rocha Lima, Presidente do Estado (1924).

MENSAGEM apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz pelo exmo. Sr. dr Brasil Ramos Caiado, Presidente do Estado de Goyaz (1927).

MENSAGEM apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz a 13 de maio de 1929 pelo exmo. Sr. dr Brasil Ramos Caiado, Presidente do Estado de Goyaz. Typ. do Correio Oficial. Goyaz (1928).

MENSAGEM ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz apresentada a 13 de maio de 1929 pelo Presidente do Estado Dr. Brasil Ramos Caiado. Oficinas do Correio Oficial–Goyaz, (1929).

MENSAGEM apresentada à Assembléia Legislativa do Estado de Goiás pelo Governador Dr. Pedro Ludovico Teixeira. Goiânia: Correio Oficial, 1936.

RELATÓRIO apresentado ao Ex. S. Dr. Getúlio Vargas, d. d. Chefe do Governo Provisório, e ao povo goiano, pelo Dr. Pedro Ludovico Teixeira, Interventor Federal neste Estado. Goyaz (capital): Secção de Obras da Imprensa Oficial, 1930-1933.

SILVA, F. A. A instrução em Goyaz. In: REVISTA A INFORMAÇÃO GOYANA. **A Informação Goyana**, ano XIV, n. 12, de julho de 1930. Rio de Janeiro, 1930, p.89-90.

VEIGA, M. A. A autoridade do professor. In: **Suplemento do Correio oficial de Goyaz**, Seção Pedagógica, ano I, nº 1, de 21 de junho de 1930, p. 8-9.