# A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ORGANIZAÇÃO DA FEDERAÇÃO BRASILEIRA: ESCOLAS NORMAIS EM MINAS GERAIS NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Cynthia Greive Veiga[1]

**Resumo:** Este artigo discute a organização da escola normal nas primeiras décadas republicanas, no contexto de demandas por reformas educacionais concernentes às necessidades de formação do cidadão, de expansão do ensino primário, de organização da república brasileira e de definição da cidadania republicana. Estes temas são analisados levando em consideração a estrutura federalista das reformas educacionais, com destaque para Minas Gerais, salientando a dimensão das politicas locais na execução das reformas. Para a investigação utilizou-se da legislação e impressos. Constatou-se que apesar das demandas por reformas no ensino se pautarem na necessidade de homogeneização cultural, este objetivo não se realizou, seja pela ausência de um projeto nacional seja pelas deficiências das políticas locais, o que pode ser observado na oferta escolar desigual pelos tipos de escola primária e de níveis de formação docente.
**Palavras chaves**: Escola Normal; República; Federalismo.

# LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN LA ORGANIZACIÓN DE LA FEDERACIÓN BRASILEÑA: ESCUELAS NORMALES EN MINAS GERAIS EN LA PRIMERA REPÚBLICA

**Resumen**: En este trabajo se analiza la organización de la escuela normal en las primeras décadas republicanas, en el contexto de las demandas de reformas educacionales relacionadas con las necesidades de formación de los ciudadanos, de expansión de la enseñanza primaria, de organización de la república brasileña y de definición de la ciudadanía republicana. Estos temas se analizan teniendo en cuenta la estructura federalista de las reformas educacionales, especialmente en Minas Gerais, con énfasis en la dimensión de las políticas locales en la implementación de las reformas. Para la investigación se utilizó la legislación y impresos. Constatóse que a pesar de las demandas de reformas en la educación se pautaren en la necesidad de homogeneización cultural, este objetivo no se cumplió, ya sea por la ausencia de un proyecto nacional, sea por la deficiencia de las políticas locales, lo que se puede ver en la oferta escolar desigual por los tipos de escuela primaria e de niveles de formación docente.
**Palabras clave**: escuela normal, república, federalismo.

[1] Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; Bolsista de produtividade de pesquisa CNPq. EMAIL: greive@fae.ufmg.br

## THE EXPANSION OF SCHOOL EDUCATION IN THE FEDERATIVE ORGANIZATION OF BRAZIL: NORMAL SCHOOLS IN MINAS GERAIS STATE IN THE FIRST REPUBLIC

**Abstract:** This paper discusses the organization of normal schools in the first decades of the Republic under the demands for educational reformation regarding the need to educate citizens and expand elementary education for the organization of the Brazilian Republic and definition of republican citizenship. These themes are analyzed taking into account the federalist structure of the education reformations with special emphasis on Minas Gerais state, pointing out the dimension of the local policies in the execution of the reformations. The investigation was grounded on the legislation and printed media. In conclusion, although the demands for reformation of education were based on cultural homogenization, this objective was not attained, because of either the lack of a national project or the shortcomings of local policies, which is observable in the unequal offer of elementary schooling and teacher training.
**Keywords:** normal school, republic, federalism

## Introdução

No processo histórico de estruturação das sociedades ocidentais os debates de fins do século XVIII sobre a extensão da escola para toda a população se apresentou com o forte argumento da necessidade de redimensionar costumes e valores vigentes numa direção mais homogeneizada. As questões relativas à organização da escola elementar integrou o processo de estabelecimento de novas comunidades políticas que vieram a constituir os Estados modernos, sustentados por governos constitucionais, pelos movimentos de consolidação da cidadania política e demandas pela formação da opinião pública. Neste debate foi incluído o problema da profissionalização dos professores primários – como formá-lo?

Esta questão integra um conjunto de novas necessidades sociais e políticas, cuja discussão naquele tempo apenas iniciava uma longa trajetória de tensões de todo tipo, que ainda são atuais. A organização dos Estados-nação e dos governos constitucionais, se por um lado introduziu de modo inédito uma concepção de corpo político igualitário,

em substituição aos privilégios de linhagem, de outro, expôs a complexidade da execução prática do governo das maiorias e da igualdade perante a lei. A formação do cidadão por meio da propagação da educação escolar sem dúvida se apresentou como elemento fundamental para a construção da cidadania e da democracia no ocidente.

No caso do Brasil e demais países da América do Sul pode-se constatar, no início do século XIX, uma pluralidade de experiências na formação das nações recém-independentes, na maioria das vezes articulando estruturas coloniais e agrupamentos liberais de novo tipo, sendo que, especificamente no Brasil, identificamos a combinação de governo constitucional, qualificação de eleitores e regime de trabalho escravo ao longo de todo o século. É neste contexto que se difundiu de modo cada vez mais enfático a necessidade de uma população escolarizada, de formação da opinião pública e da profissionalização dos professores. As escolas normais, como nos demais países americanos e europeus, se apresentaram como instituição de formação dos professores e requisito para a expansão eficaz da escola elementar.

Contudo, de modo geral, foi muito precário o processo brasileiro de estabelecimento da escola elementar e o funcionamento das escolas normais. Em fins do século XIX dados indicam um índice de analfabetismo em torno de 85% da população. Diferentes estudos sobre a história da educação do Brasil, no século XIX, demonstram a provisoriedade e o clientelismo político na estruturação da escola brasileira, na contratação de professores etc. (GONDRA e SCHNEIDER, 2011). Os problemas apresentados foram de toda ordem e envolveram não somente as instâncias de governo, mas também a população.

Em pesquisa recentemente concluída, referente a este contexto, detectei uma história marcada por muitas tensões entre professores, população e governo (VEIGA, 2012). O que se constatou é que o século XIX foi um século de significativas mobilizações, quando pais pediam a abertura de cadeiras de instrução por meio de abaixo assinados, reclamavam da competência do professor; o governo reclamava da inércia dos professores; professores se queixavam do governo e de perseguição política; pais denunciavam comportamento de professores etc. Não há dúvidas que a presença ou ausência de escolas nos arraiais, vilas e cidades, e as demandas e expectativas quanto ao trabalho dos professores movimentou bastante os habitantes locais e teve um papel fundamental na experiência de cidadania para alguns setores populacionais. Além disso,

destaca-se que a reforma eleitoral de 1881 foi decisiva para incluir no debate educacional a associação entre cidadania e educação, escola e formação do eleitor[2].

Com a abolição da escravidão, proclamação da república, desenvolvimento urbano, novidades técnicas e científicas, movimentos sociais, inaugurou-se o século XX, juntamente a um crescente apelo para reformas no ensino e combate ao analfabetismo. Ressalta-se que a opção pelo federalismo na organização da república deu continuidade a políticas educacionais de caráter regional, como nos tempos imperiais, mas não tardou muito para que diferentes setores da sociedade passassem a clamar por uma política de educação nacional, como é o caso do acontecimento do II Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária ocorrido em Belo Horizonte no ano de 1912 (VEIGA, 2011).

Ao que tudo indica, a continuidade da regionalização dos debates e das reformas educacionais proporcionou maior visibilidade à ausência de um projeto nacional de educação coerente com os ideais de formação de nação e do cidadão brasileiro. Ou seja, na verdade a regionalização das reformas da escola primária e escolas normais projetou o debate sobre a precariedade da escola brasileira. Já na década de 1910, grande parte da intelectualidade da época era unânime em confirmar a situação caótica da escola brasileira, apesar das reformas ícones deste período como a fundação dos grupos escolares e as escolas normais modelo que se difundiram por todo Brasil por meio das reformas estaduais.

Na disputa estadual, São Paulo saiu na frente, e durante o governo de Prudente de Moraes (1894-1898), Caetano de Campos fundou o primeiro grupo escolar e realizou a primeira reforma da Escola Normal irradiando para a república novos modelos escolares e pedagógicos. Na sequência nos deparamos com várias outras que, sem dúvida, foram fundamentais na fixação da federação brasileira antes que da nação brasileira.

Neste artigo pretende-se apresentar as reformas da escola normal do Estado de Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas como parte do movimento de afirmação da federação brasileira. O recorte histórico compreende o período demarcado entre a fundação da Escola Normal da Capital, em 1906, até 1927, quando ocorre a reforma escolar empreendida por Francisco Campos. Nestes tempos republicanos a

[2] A lei, ainda que de modo confuso, indica no artigo 8º, inciso II, como qualidade de eleitor, saber ler e escrever; no 1º parágrafo do mesmo artigo, refere à prova de saber ler e escrever pela letra e assinatura.

questão central no Brasil foi o problema do analfabetismo e a necessidade de formação de um eleitorado qualificado — e neste contexto aos poucos se firmou um modelo de docência com forte apelo na habilidade técnico-profissional e na educação moral e cívica. Minha hipótese é de que o redimensionamento dos debates sobre a docência na república esteve em estreita relação com a demanda pela participação da população na dinâmica eleitoral, o que era muito pouco frequente no período imperial.

O texto está organizado em dois itens, num primeiro são apresentadas questões mais gerais sobre as escolas normais no Brasil no âmbito da organização federalizada e dos debates sobre os problemas do analfabetismo e da formação para a cidadania. Em seguida são analisadas as principais reformas da escola normal em Minas Gerais, o modelo de docência sugerido, mas também os indicadores que evidenciam o poder da política estadual.

## Escolas normais na organização da federação brasileira: fazer "cidadãos de pequenas pátrias provincianas"?

Nas palavras do presidente do Estado de Goiás, Pedro Celestino da Costa,

> [...] para que, porém, a instrução progrida, se dissemine por todas as camadas, habilitando o povo para a escolha inteligente dos seus governos no regime democrático, para o conhecimento e a defesa dos seus direitos e para a luta pela vida, é preciso proporcionar-lhes mestres e educadores. (Mensagem, 1909 apud SÁ e SÁ, 2008, p. 64).

As temáticas do analfabetismo, da necessidade de expansão da escola primária e formação do professor foram recorrentes nas primeiras décadas republicanas, aliás, temas universais e tratados por diversos autores. Jack Goody e Ian Watt (2006), por exemplo, demonstraram a estreita relação entre a alfabetização difundida e o desenvolvimento da democracia na história do ocidente, o que expôs duas outras problemáticas: o entendimento das sociedades não letradas como inferiores e a desigualdade (maior ou menor) de acesso ao letramento e suas consequências nas sociedades que se autonomeiam democráticas. Paradoxalmente e diferentemente da tradição oral (e sua intrínseca amnésia estrutural), a abundância de palavras escritas registradas impede-nos de ter acesso a todo o conjunto de saberes e tradição cultural, ao passo que é muito mais possível evitar o registro escrito do que a fala e a conversação.

De qualquer modo a escrita alfabética se consolidou como saber fundamental de coesão social e nacional; os registros escritos se multiplicaram cada vez mais pelo aparato impresso e digital, pelos jornais, livros etc. De acordo com Goody e Watt,

> O sucesso na manipulação das ferramentas de ler e escrever é obviamente um dos eixos mais importantes de diferenciação social em sociedades modernas e essa diferenciação se estende para particularidades entre especializações profissionais, de forma que até mesmo membros dos mesmos grupos socioeconômicos de especialistas letrados puderam manter pouco desenvolvimento intelectual comum (GODY e WATT, 2006, p. 62).

Já Ernest Gellner (1994) destaca a importância da alfabetização e estabelecimento da escritura na centralização da cultura e do conhecimento e como desde o início de sua extensão, ainda nas sociedades agrárias, o processo de letramento veio acompanhado de uma divisão cultural. Contudo, este foi um tempo em que a não generalização da alfabetização impediu a homogeneização de regras sociais, bem como o letramento se apresentava como uma especialização. Mas esta característica modificou-se profundamente com o desenvolvimento das cidades, da indústria, com a complexificação da divisão do trabalho e com a possibilidade contínua de mobilidade social. Neste contexto, a alfabetização se tornou um requisito prévio para outras especializações, e, portanto, a relação entre cultura e política muda de modo radical. Segundo Gellner, "Uma cultura avançada impregna toda a sociedade, a determina e necessita do apoio de uma política. Este é o segredo do nacionalismo[3]" (GELLNER, 1994, p. 33). O monopólio estatal da legítima educação é uma das expressões das novas relações entre governo e política.

Gellner (1994) afirma ser a alfabetização a base de sustentação das sociedades caracterizadas por divisão de trabalho complexa e mobilidade social. Portanto, a alfabetização precede qualquer especialização e deste modo localizamos a gênese da alfabetização universal, da escola elementar ou primária — curiosamente sociedades altamente especializadas como as sociedades industriais demandam formações genéricas e estandardizadas, sendo que a especialização se faz ao final do processo educativo. O processo de homogeneização cultural, traduzido na aprendizagem da leitura, escrita, aritmética, educação moral e cívica, história, geografia, ciências, se constitui em requisito elementar para posterior especialização do conhecimento,

[3] "Una cultura avanzada impregna toda la sociedad, la determina y necesita el apoyo de una política. Ese es el secreto del nacionalismo".

característica do funcionamento das sociedades industriais pela grande mobilidade social e pelo alto nível de interdependência entre pessoas e grupos que elas requerem.

Na experiência histórica do ocidente a generalização da alfabetização somente se fez possível por meio de um aparato de infraestrutura educativa de grandes dimensões e de custos econômicos apenas ao alcance do Estado manter. Desde meados do século XVIII, cada vez mais, ampliaram-se aulas e escolas cujos professores eram pagos pelo erário público. Além da manutenção financeira, o Estado, por meio dos gestores escolares, se incumbiu de coordenar as práticas do ensino (currículos, métodos, livros). Ainda de acordo com Gellner, "O ideal de alfabetização universal e o direito a educação formam parte notória do panteão dos valores modernos. Estadistas e políticos falam dele com respeito cuidando para que figure em declarações de direitos, constituições, programas políticos, etc."[4] (GELLNER, 1994, p. 45).

Este autor possui uma concepção interessante de nação e nacionalismo. Para ele a centralidade do Estado no processo de homogeneização da cultura é uma prática nacionalista que engendra a nação e não o inverso. Portanto, podemos depreender que a difusão da educação escolar pública, gratuita, obrigatória, leiga é uma prática nacionalista que vai forjando uma nação, pela formação de seus cidadãos, assim tornou-se premente profissionalizar as práticas de ensino e criar instituições de formação do professor como funcionário do Estado.

Como este processo se efetivou no Brasil? Esta questão precisa levar em consideração a descentralização política das reformas de ensino e o fato de que a associação entre governo e cultura se fez de modo localista durante um largo tempo na historia brasileira[5], o que efetivamente interferiu na elaboração da identidade nacional. A iniciativa de organização das escolas normais no Brasil é parte do processo de profissionalização da docência e tem sua origem no início do século XIX por meio de legislações provinciais. A escola de Niterói (RJ) foi a primeira a ser criada, em 1835, no mesmo ano da escola de Minas Gerais, sendo que esta iniciou suas atividades em 1840[6].

[4] "El ideal de la alfabetización universal y el drecho a la educación forman parte notória del panteón de valores modernos. Estadistas y políticos hablan de ello com respecto y se pone buen cuidado em hacerlo figurar em decaraciones de derechos, constituiciones, programas políticos, etc."

[5] Estou me referindo aqui ao fato de que somente em 1930 foi criado o Ministério da Educação, favorecendo finalmente um maior investimento no debate da educação como problema nacional.

[6] Criada pela lei n. 13 de 1835 e estabelecida em 05/08/1840 (GOUVÊA e ROSA, 2000).

A historiografia da profissão docente apresenta indicadores de que em geral o funcionamento das escolas normais se fazia de modo muito precário[7]. Contudo, é possível observar alguns avanços a partir da década de 1870, como por exemplo, aumento do número de alunos, ampliação dos anos de estudos (para dois ou três anos), diversificação do currículo, preocupações com métodos de ensino. Outra questão importante refere-se ao processo de feminização do magistério.

Concomitante a esse processo é possível observar ampliação das exigências para assumir o cargo, bem como criação de estratégias, como gratificações e aposentadoria, para atrair candidatos ao magistério, tendo em vista as dificuldades em geral para efetivar os professores nas cadeiras de instrução elementar. Ao longo do período imperial destaca-se a afirmação reiterada das exigências morais para ser um professor, até mesmo de modo mais central do que a competência profissional, embora esta qualidade tenha ganhado cada vez mais espaço em fins do século XIX. É o que podemos constatar na reforma Leôncio de Carvalho (decreto de 19/04/1879) para a Corte com visível ampliação curricular[8].

Como dissemos, no regime republicano, devido ao sistema federalista de governo, a organização das escolas normais continua como no período imperial, descentralizada. Destaca-se que o argumento de implantação do federalismo como substituição ao centralismo do império (RESENDE, 2003), não procede para a problematização das políticas de educação, uma vez que até a criação do Ministério da Educação, as políticas educacionais relativas à escola primária, escola normal e escola secundária se faziam no âmbito estadual. Apesar dos motivos da descentralização do ensino no império não terem ainda sido suficientemente estudados na história da educação, pode-se cogitar a hipótese de política de distribuição orçamentária, mas também a intenção de dar visibilidade ao poder das assembleias constituintes, bem como a política local e as práticas clientelísticas.

No período republicano a opção pelo federalismo é radicalmente política e apresenta-se combinada com a estrutura de poder do coronelismo, que expressa as relações de força das disputas intraoligárquicas dos chefes políticos municipais e das elites estaduais. De acordo com Maria Efigênia Lage de Resende,

[7] Uma obra de referência sobre escolas normais no Brasil é a organizada por Araújo, Freitas e Lopes (2008).

[8] No conjunto das disciplinas há de se destacar estudo da Constituição, pedagogia e prática do ensino, lições de coisas (VEIGA, 2007, p. 167).

> O federalismo, implantado em substituição ao centralismo do Império, confere aos estados uma enorme soma de poder, que se distribui entre o estado e os municípios. Sobre esse princípio edifica-se a força política dos coronéis no nível municipal e das oligarquias nos níveis estadual e federal. A centralidade conferida aos direitos individuais, deixando de lado a preocupação com o bem público, ou seja, a virtude pública ou cívica que está no cerne da ideia de república, funciona como barreira no processo de construção da cidadania no Brasil (RESENDE, 2003, p. 93).

Esta questão foi observada pelos intelectuais e se configurou como um grande problema político nas discussões sobre educação. Assim afirmava Afrânio Peixoto em sessão parlamentar de 28/11/1925,

> A instrução primária é o postulado da democracia, governo do povo, pelo povo e para o povo. Por isso, ela deve ser gratuita e obrigatória. É a condição mesmo da existência de uma nação moderna. O seu primeiro caráter político deve ser, pois "nacional". O nosso ideal é ter uma escola "única", disseminada, profusa, usina "em série" da formação dos "mesmos" brasileiros, educados e cultos, e não como agora, diversos pela alma e pela capacidade, isolados nos seus confinamentos regionais, nortistas e gaúchos, litorâneos e sertanejos, nordestinos e sulistas, Brasil que se desagrega, **porque a educação fundamental não pode fazer brasileiros, mas cidadãos de pequenas "pátrias" provincianas** (LIVRO DO CENTENÁRIO, 1926, p.519, grifos meus).

Portanto, para a discussão da educação no período há de se levar em consideração um conjunto de fatores: o entendimento de formação do cidadão no âmbito regional e não nacional, com a permanência das estratégias clientelistas tão comuns no império; as disputas pedagógicas e políticas expressas nas reformas estaduais, com destaque para os anos de 1920; mas também os movimentos de crítica à regionalização da educação. Se nos orientarmos pela perspectiva de Gellner, podemos compreender melhor os movimentos nacionalistas da década de 1910, tais como Liga de Defesa Nacional, Liga Nacionalista e Liga Brasileira contra o Analfabetismo (NOFUENTES, 2009), e o esforço para construir a nação.

Logo no início da república os diferentes estados brasileiros empreenderam reformas legislativas na direção de um modelo de docência que combinasse competência profissional e moralidade. Deste modo, as propostas de reformas curriculares estiveram estreitamente relacionadas às preocupações com a cidadania, num tempo de novas configurações das relações de poder e de modo diferenciado do período republicano. No caso queremos destacar as reformas nas escolas normais e o

novo modelo de docência com ênfase na formação do cidadão da república, ainda que numa perspectiva localista.

Qual diferencial deste apelo em relação aos tempos do império? Desde a constituição de 1824 estabeleceu-se a condição de cidadão brasileiro e os direitos civis, entre eles o direito de voto e a instrução elementar como novos fatores de integração social. Contudo, até 1881, era permitido o voto do analfabeto, embora com restrição de renda e de gênero; como em outras regulamentações de voto de todo o ocidente (DOLHNIKOFF, 2009), as exigências eram muito modestas para a época[9], e o eleitor deveria apenas fazer uma declaração da renda sem ser necessário comprovar. Além desta restrição, o voto não era direto, mas em três instâncias, sendo que na primeira ocorria a eleição dos eleitores para a segunda e terceira instância.

Há que se destacar que o exercício da eleição de representantes do poder se apresentava como uma novíssima atividade política e movimentava as populações locais de modo bastante tumultuado, como pode ser detectado nos relatórios de presidente de províncias, com ocorrência de fraudes, violência e prisões. Mas, embora precário, havia envolvimento da população no processo eleitoral e nas disputas políticas. José Murilo de Carvalho (2011) apresenta importantes dados sobre essa participação em comparação com o período posterior a 1881 e principalmente nos anos iniciais da república, quando, segundo ele, houve uma "involução da participação eleitoral".

A reforma de 1881 introduziu, além do voto direto, a redução da idade mínima para 21 anos, comprovação de renda e exigência da alfabetização; a constituição de 1891 eliminou a exigência da renda, mas manteve os outros quesitos. Temos que, paradoxalmente, apesar do estabelecimento da república, o conjunto dessas mudanças trouxe significativa restrição de votantes, o que pode ser comprovado com os dados das eleições ocorridas nas primeiras décadas republicanas, por exemplo, em 1894, 2,2% da população; em 1930, 5,6%, sendo que as eleições de 1835 contaram com 10% (CARVALHO, 2011, p. 46).

Estes números podem nos levar a ampliar o debate sobre as discussões relativas à necessidade de reformas educacionais nas décadas inicias da república. Num contexto político em que, nas palavras de Norbert Elias (1997), não é mais possível desconsiderar

9 Observa-se, por exemplo, que o salário inicial, regulamentado para os professores, de 200$00 anuais os possibilitava serem eleitores de primeira instância, isto inclusive os situava na condição de cabo eleitoral.

as demandas dos governados, esteve em questão o problema do analfabetismo e da formação dos futuros eleitores.

No conjunto das reformas das escolas normais no Brasil há de se destacar as reformas paulistas, com participação de Rangel Pestana (1839-1903). Hilsdorf (2008) observa que os esforços para a modernização da escola normal paulista se fez ainda nos tempos imperiais com a lei 130, de 25/04/1880, a lei 81, de 06/04/1887 e os vários debates empreendidos por liberais e republicanos nesse período. Contudo, o decreto 27, de 12/03/1890, executado pelo médico Caetano de Campos (1891-1968) instituiu a reforma republicana paulista com ênfase no poder das ciências para a educação civilizada expressa em currículos enciclopédicos de influência positivista.

De acordo com Carlos Monarcha (1999) a reforma paulista compreendia a então denominada Escola Modelo do Carmo como instituto de formação profissional, integral e científica, com o objetivo de fornecer educação intelectual, moral e prática[10]. Nos anos posteriores ocorreu a criação dos grupos escolares implantados em geral em prédios específicos, com regime de seriação e existência de direção e inspeção centralizadas. A partir daí as escolas normais reformadas e os grupos escolares surgem nas mais variadas cidades brasileiras como referência de educação republicana, mas que se tornam bastião político dos governos estaduais. Destaca-se inclusive que, em geral, as reformas de ensino ficaram conhecidas pelo nome do presidente do Estado ou do Secretário do Interior.

Em fevereiro de 1902, o governo mineiro, Silviano Brandão, nomeia, como funcionário comissionado, o professor e inspetor escolar Estevam de Oliveira para ir aos estados do Rio de Janeiro e São Paulo com intuito de conhecer as experiência destes estados e realizar e a reforma republicana mineira. Em extenso relatório de agosto de 1902, o inspetor discorre sobre as modernas concepções de educação (o tripé educação moral, intelectual e física), o "método" das lições de coisas e sobre a importância da higiene escolar, da edificação de novos prédios e adoção de novos mobiliários escolares. Toma os modelos de escola normal e de grupo escolar, então criados nestes estados, como referência de educação escolar republicana a serem implantados em Minas Gerais. No relatório, o inspetor, em várias passagens, compara os feitos dos governos de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, vejamos um exemplo:

10 Posteriormente em edifício próprio na Praça da Republica, passou a ser denominada Escola Normal Caetano de Campos, também chamada Escola normal da Praça (MONARCHA, 1999).

> Incomparavelmente superior à organização do ensino elementar em Minas, nos seus diferentes graus e sob diversos aspectos, dista em muito ainda o ensino primário fluminense do que se entende, na atualidade, por uma verdadeira orientação pedagógica; e é sem duvida alguma grandemente inferior ao de S. Paulo. Deste conceito resulta que ao Estado de Minas só pode caber lastimável inferioridade em matéria de instrução rudimentar, quando mesmo comparada à contextura do seu ensino primário oficial com a de outra circunscrição federativa ainda atrasada (OLIVEIRA, 1902, p. 141).

## Novos professores para novos eleitores: as reformas da escola normal em Minas Gerais

> Que a reforma não se fará de um jacto é convicção nossa. Mas é imprescindível criar-se em Minas um centro adiantado que sirva de modelo e de irradiação pedagógica, e este centro não há de ser outro senão uma Escola Normal instituída para o fim de criar e educar o nosso professorado, com a sua necessária Escola Modelo ao lado. Está bem visto que semelhante instituto deverá ser fundado na Capital do Estado. Cumpre-nos, de uma vez, rompermos com a rotina que nos atrofia em matéria de ensino primário (OLIVEIRA, 1902, p. 68).

Nos relatórios de governo do período 1889-1906, predominou o debate sobre a necessidade de uma total reforma educacional no Estado de Minas Gerais, isso implicaria a redefinição de sua administração, a modernização de seu espaço, e a racionalização dos procedimentos de ensino. Nos primeiros governos criaram-se várias legislações destinadas a reformar a instrução pública e desde 1898 circulava nos jornais mineiros notícias sobre os grupos escolares e a viagem de Estevam de Oliveira para o Rio e São Paulo em 1902, reforçando a necessidade de Minas Gerais também se destacar quanto às políticas educacionais. Finalmente, no ano de 1906, o presidente João Pinheiro empreende a reforma mineira que culminou na criação dos grupos escolares e da Escola Normal da Capital (lei 439 de 28 de setembro de 1906). Há de se destacar que neste contexto Belo Horizonte havia sido recém-inaugurada como a nova capital do Estado, destacando-se pelo empreendimento moderno e arrojado[11].

Entre os anos de 1906 e 1927 ocorreram muitas reformas educacionais, pois cada governante queria deixar sua marca, prática esta que denota a vulnerabilidade a que esteve exposta a educação mineira pela estreita dependência das políticas de governo. Neste período houve contínua alteração curricular, de organização das séries escolares e duração da escola normal, de divisão das circunscrições literárias, de

[11] Belo Horizonte foi planejada e construída entre os anos de 1893 e 1898, ano em que foi inaugurada como capital em substituição a Outro Preto (VEIGA, 2002).

alteração dos regulamentos. No conjunto das reformas destacamos algumas características: tendência em aceitar matrícula apenas de mulheres; significativa ampliação das orientações quanto à formação da professora na direção do conhecimento científico, da prática profissional e da educação moral, sendo que as exigências profissionais eram recorrentes no caso dos professores de grupos escolares; diversidade nos tipos de escola e de formação; garantia em lei de possibilidade de ingerência política.

A Escola Normal da Capital foi criada como modelo para as outras escolas, denominadas escolas normais regionais localizadas no interior. No caso da escola da capital somente eram aceitas matrículas de mulheres; nas regionais, eram aceitas de ambos os sexos. A mesma lei 439 autorizou a reforma no ensino primário criando 3 tipos de escola: grupos escolares, escolas isoladas e escolas modelos anexas às escolas normais. Destacamos aqui que as reformas seguintes reafirmam a desigualdade na oferta do tipo de educação escolar, ou seja, a política republicana do período é caracterizada por profundas desigualdades escolares pouco visíveis nos discursos políticos uma vez que os grupos escolares e a Escola Normal da Capital eram as instituições de fachada.

A Escola Normal se apresentava como instituição de regeneração progressiva do ensino público do Estado assentada sobre o tripé de uma educação intelectual, moral e prática, capaz de formar nas alunas as qualidades indispensáveis ao cumprimento dos deveres da professora primária. Pelo Regulamento aprovado pelo Decreto 1960, de 16/12/1906, o curso foi dividido em três anos, dentro dos quais eram ministradas as seguintes matérias: português e francês; aritmética e geometria; geografia, história e educação moral e cívica; noções gerais de física, química, história natural e higiene; aritmética comercial e escrituração mercantil; desenho linear e a mão livre; e música. Além da instrução na sala de aula estava prevista também a prática profissional realizada sob a direção e acompanhamento de seus professores, em grupos escolares e escolas isoladas da localidade. O exercício da prática profissional, considerada objetivo central do ensino normal, se mantém constante em todos os programas de ensino aprovados no período estudado.

Embora a escola normal fosse concebida para regenerar o ensino no Estado, sua estrutura é permeada por ingerências politicas. Por exemplo, apesar da prescrição do provimento das vagas de professor das escolas normais ser por concurso, o regulamento de 1906 é explícito em prever a possibilidade de nomeação de professores por livre

iniciativa do governo. Por sua vez em caso de realização do concurso, o governo poderia nomear qualquer candidato aprovado, independente da ordem de classificação. O cargo de diretor era de indicação do presidente do Estado e havia possibilidade de manobras nas decisões da Congregação, em caso do diretor da Escola discordar das deliberações tomadas, ele poderia recorrer ao governo, que deliberaria o que fosse conveniente ao governo.

A proposta curricular constante no regulamento aprovado em 1906 não permaneceu vigente ao longo do período estudado. Posteriores a ele, várias outras propostas curriculares e programas de ensino foram sendo aprovados, responsáveis por introduzir disciplinas, eliminar outras, alterar a duração do curso normal, entre outras modificações. Por exemplo, pelo regulamento de 1910, decreto 2.836, no governo de Bueno Brandão e secretário Delfim Moreira, o curso normal foi estendido para quatro anos e introduziu-se a aprendizagem de costura e trabalhos manuais e da cadeira de ginástica em seu currículo. As escolas normais regionais foram regulamentadas em 1912 (Lei 560 de 12/09/1911), mas não eram gratuitas, e seu currículo para 4 séries assemelhava-se ao da Escola Normal da Capital. Em 1914, por meio do decreto 4128 houve nova alteração curricular, com proposta de homogeneização entre as escolas normais regionais, as escolas normais particulares equiparadas e a Escola Normal da Capital. Também na gestão de Bueno Brandão (1910-1914) permanecem cláusulas que garantiam a nomeação de professores à conveniência do governo.

No período de 1914 e 1918, assume a presidência do estado o ex-secretário do interior Delfim Moreira e neste período foi concretizada a unificação do ensino normal em todo o Estado pelo decreto 4524 de 1916. Na longa exposição de motivos que precede os artigos constantes no decreto, o Secretário do Interior, Américo Ferreira Lopes, defende as razões pelas quais a uniformização do ensino normal era necessária e os benefícios advindos de tal processo.

> Permitir que as primeiras [escolas] se apartem do feitio didático da Escola da Capital, criada para lhes servir de modelo, seria obliterar os intuitos que inspiraram a sua instituição e embaraçar fundamentalmente o ensino condescendendo com as lacunas reconhecidas nas respectivas organizações, decorrentes uma da deficiência do aparelho funcional e outras da imperfeita distribuição e aplicação das disciplinas, que jamais terão a almejada eficácia, se não dirigidas pelo rigoroso critério do método. O regulamento procura afastar esses inconvenientes, melhorando a distribuição das matérias

> pelos quatro anos do curso e preceituando quanto à execução dos programas, além de firmar mais positiva a fiscalização do ensino.[12]

A Escola Normal da Capital foi reafirmada, então, como o referencial necessário à orientação de todo o ensino normal do Estado, quanto às normas de administração, à adoção de programas, à organização de horários, processos de exames e regime interno. Entendemos que no esforço de homogeneização das escolas normais esteve incluída a homogeneização de um modelo de docência.

Segundo o regulamento de 1916, o curso normal seria ministrado em quatro anos e compreenderia quatorze cadeiras de ensino das seguintes matérias: 1) português; 2) aritmética e escrituração mercantil; 3) geografia geral e corografia do Brasil; 4) geometria e desenho linear; 5) história geral e do Brasil e educação moral e cívica; 6) noções de física e química; 7) noções de história natural; 8) francês; 9) pedagogia e higiene; 10) música; 11) desenho e caligrafia; 12) costura e trabalhos de agulha; 13) trabalhos manuais; 14) ginástica. A cadeira de pedagogia e higiene teria por matérias essenciais a história da educação, métodos gerais do ensino, organização e legislação escolar, psicologia infantil e higiene, acrescidas de conhecimentos práticos relativos a alguns cuidados médicos necessários às crianças.

Os trabalhos escolares especificados no regulamento apontam para uma formação de orientação bastante prática das alunas. De acordo com o artigo 73, avaliações e exames deveriam ser aplicados com frequência e certa regularidade, através de provas escritas e práticas que permitissem acompanhar o estado de adiantamento, o aproveitamento e o mérito individual de cada aluna. Como fim último ao qual o ensino normal se destinava, a preparação prática das alunas permeava todo o programa e todas as atividades escolares, não se restringindo apenas às aulas de prática profissional. A cada quinzena deveria ser redigida, por exemplo, uma dissertação que versasse sobre pontos do programa, mas sob a forma de lições a alunos das escolas primárias.

A prática profissional seria realizada nos grupos escolares ou escolas anexas aos estabelecimentos de ensino normal. As turmas seriam divididas em grupos e, acompanhadas pelo professor, fariam visitas destinadas primeiramente à observação e depois à prática do ensino propriamente dita, com o fim de conhecerem e se exercitarem nos melhores métodos e processos de ensino. Um horário especial seria organizado pelo diretor, durante o ano letivo, para que todas as turmas de alunas tivessem experiência

12 Decreto 4.524, 21/02/1916, p. 198.

completa do curso primário. Seria organizada uma turma de adjuntas, distribuídas à regência das classes primárias, e outra responsável pelo exercício de ensino com alunos avulsos e prática de administração e escrituração escolar. E durante os três últimos meses do ano letivo, seria obrigatória às alunas do 4º ano a regência de cadeiras primárias, sob as vistas das respectivas professoras. Nos casos de concurso ou preferência para regência de cadeiras primárias, a nota de prática profissional lançada no diploma da normalista seria tomada em consideração especial para o direito a vantagens sobre as concorrentes, como dispõe o artigo 116 do regulamento em questão. É reafirmada a prática de nomeações e exonerações a critério do governo.

Entre 1918 e 1922, no governo de Arthur Bernardes, houve nova estrutura das escolas primárias, que passaram a ser denominadas: escolas distritais de 1º grau (rurais e coloniais); escolas distritais de 2º grau (urbanas); grupos escolares; houve a previsão de criação da Escola Normal Superior, somente efetivada no governo Francisco Campos. A lei 752 de 1919, também estabeleceu a prerrogativa do governo de nomear e exonerar livremente, o que nas palavras de Mourão, "[...] expunha o professorado às injunções da política e ao controle dos chefes regionais" (MOURÃO, 1962, p. 321). No governo de Melo Viana (1924-1926), pelo decreto 6655, de 19/08/1924, houve nova reforma — o ensino público primário se organiza em duas categorias — fundamental obrigatório e curso complementar (cursos técnicos). Esta reforma instituía ainda as seguintes classificações das escolas primárias: rurais, noturnas e ambulantes, curso de 2 anos; distritais e urbanas singulares, 3 anos; urbanas reunidas e grupos escolares, 4 anos. Quanto às escolas normais permanece a mesma categorização, Escola Normal da Capital e escolas regionais. Contudo, estabeleceu níveis distintos: curso fundamental de 2 anos para completar o ensino primário e preparar para o curso normal; curso normal em 4 anos. Aqui se inicia a possibilidade de distinções na formação docente, uma vez que apenas com o curso fundamental seria possível atuar como professor em escolas que não fosse grupos escolares.

Em 1927, no governo de Antônio Carlos de Andrada (1926-1930), pelo Decreto 7970 de 15/10, foi aprovado novo regulamento do ensino primário e pelo Decreto 8162 de 20/01/1928, o regulamento das escolas normais, acontecimento conhecido como reforma Francisco Campos, secretário do interior que assumirá em 1930 a pasta de Ministro da Educação. Esta integra o rol de reformas empreendidas na década de 1920 em vários estados brasileiros no contexto de circulação do ideário pedagógico da escola

nova e das críticas em relação à permanência do alto índice de analfabetismo no Brasil, em torno de 75%; da organização da Associação Brasileira de Educadores (ABE) em 1924; dos debates sobre a reforma constitucional (1925-1926) e promoção das Conferências Nacionais de Educação, a partir de 1927. Para a legitimação desta reforma, Francisco Campos convocou o Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas, realizado em maio de 1927 com debate de 15 teses sobre "organização geral do ensino"; 10 teses sobre "questões de Pedagogia"; 9 teses sobre "instituições auxiliares da escola"; 8 teses sobre "desenho e trabalhos manuais"; 8 teses sobre "educação moral e cívica"; 5 teses sobre "canto"; 4 teses sobre "inspeção técnica"; 4 teses sobre "programas e horários"; 6 teses sobre "higiene e educação física"; 4 teses sobre "exames e testes"; 5 teses sobre "escolas infantis" (REVISTA DO ENSINO, 1927).

O ensino normal foi dividido em duas categorias de escolas: as de primeiro e segundo grau. As do segundo grau seriam escolas oficiais a serem situadas nas dez grandes regiões do Estado com o fim de atender às suas necessidades, e as de primeiro seriam as demais escolas oficiais ou particulares reconhecidas e fiscalizadas pelo Estado. Aqui também se reafirma distinção na formação docente. Essas últimas destinavam-se à formação de professores de primeiro grau, o seu curso possuía a duração de três anos e seu currículo era bastante similar àquele constante do regulamento aprovado em 1916, acrescido, porém, das disciplinas de metodologia e psicologia infantil. Já nas escolas de segundo grau, o ensino normal estaria dividido em três cursos: de adaptação, preparatório e de aplicação, com a duração de dois, três e dois anos respectivamente. O curso de adaptação seria complementar ao ensino primário e estaria destinado ao preparo dos alunos à matrícula do curso preparatório. Esse último, por sua vez, estaria destinado a ministrar a "cultura geral indispensável à formação do magistério primário". O curso de aplicação, por fim, estava destinado à formação profissional dos aspirantes ao magistério primário e constaria das seguintes cadeiras: 1) psicologia educacional; 2) biologia e higiene; 3) metodologia; 4) história da civilização, particularmente história dos métodos e processos de educação; 5) prática profissional.

A reforma Francisco Campos introduziu novidades principalmente no campo da metodologia e dos processos de ensino a serem adotados nos estabelecimentos de ensino normal. Segundo o regulamento, esta modalidade de ensino deveria ser essencialmente prática onde o professor deveria evitar uma execução mecânica do

programa e aulas que se assemelhassem a monólogos, nos quais ficava vedada ao aluno qualquer oportunidade de participação. Cabia a ele estimular o aluno à investigação e à reflexão, de maneira a lhes despertar a exercer as aptidões à atividade e à iniciativa intelectual. Seu dever consistia em orientar o trabalho livre dos alunos, sugerir e não impor o caminho a seguir e preferir as generalizações às afirmações categóricas a respeito de determinado assunto. Em suma, o regulamento instituía o ensino normal não como:

> [...] apenas uma iniciação ou propedêutica intelectual, senão que visa, antes de tudo à aquisição de uma técnica, de onde se segue que os professores do ensino normal devem estar atentos ao valor educativo, à metodologia das disciplinas que professam e aos programas primários relativos a essas disciplinas, os quais devem ser por eles minuciosamente estudados e conhecidos a fundo, de maneira que as suas aulas constituam verdadeiros modelos, já de uma parte, sob o ponto de vista científico ou literário, já, de outra parte, sob o ponto de vista metodológico.[13]

Em se tratando da postura esperada do professor, a ênfase pressupunha uma autoridade fundada na competência. É o que podemos constatar na 11ª tese discutida no Congresso de Minas, "Qual a origem e a significação da indisciplina na escola e quais os meios de trata-la? [...] 1º - A autoridade moral do mestre é o principal fundamento da disciplina na escola. 2º - A autoridade, o mestre deverá alcançá-la inspirando aos discípulos intensa simpatia e procurando tornar o ensino interessante" (REVISTA DO ENSINO, 1927, p. 480). Formar um professor implicava, pois, elaborar uma nova autoridade moral fundada na ciência, especialmente nos conhecimentos da "psicologia da criança", como registrado nos debates do mesmo evento, e em sintonia com os debates educacionais da época.

A reforma Francisco Campos prescreveu mudanças significativas nas escolas mineiras e deu maior racionalidade à administração. Como nas outras reformas os cargos de direção e inspeção eram de confiança do governo, mas para a ocupação das cadeiras da escola normal estava previsto concurso público, a ser aberto sempre que necessário, diminuindo a ingerência do governo. Contudo, o inciso que prescreve a organização da banca prevê a composição por quatro membros, dois eleitos pela Congregação, mas os outros dois seriam indicados pelo Secretário do Interior.

13 Decreto 8.162, 20/01/1928, artigo 42, p. 89.

## Considerações finais

> Não é levando as eleições ao povo que havemos de educá-lo e incutir-lhe no ânimo a compreensão de seus deveres e direitos; é na escola, obrigando-o a aprender a ler e escrever, fazendo-o amigo da leitura, que o espírito há de se aclarar em conhecimentos úteis, que formaremos o bom cidadão elevado a altura de seus destinos[14].

Essa é a fala do deputado Severiano Rezende, durante a realização da assembleia constituinte mineira em 1891, comungada por vários outros políticos, uma vez que, nas democracias, fazem-se presentes novas formas de distinção social: talento, virtudes e trabalho, a difusão da escola primária e da alfabetização se apresentou como questão central para a formação da opinião publica e emancipação do povo.

Deste modo, a problemática da formação dos professores é tema recorrente na história da educação e desde fins do século XVIII ampliou-se a discussão sobre a necessidade de profissionalização. Contudo, somente a partir de meados do século XIX avança a presença das preocupações metodológicas e científicas para a formação do professor. Com as mudanças trazidas pelo regime republicano, especialmente a ratificação do impedimento do voto de analfabetos, acrescido da ampliação dos debates sobre direitos e cidadania, observamos um crescimento significativo das preocupações com reformas educacionais de todos os níveis de ensino. Entre elas, destaca-se a criação dos grupos escolares para o ensino primário e a fundação de escolas normais modelos para a formação de professores.

Em Minas Gerais, apesar de várias reformas no início do governo republicano, mudanças mais radicais se fizerem na então conhecida reforma João Pinheiro de 1906, quando se criou o grupo escolar e a Escola Normal da Capital. Estes investimentos em reformas educacionais deram visibilidade aos governos estaduais tendo em vista a federalização do regime republicano.

Neste artigo sinalizou-se que, junto à criação de instituições educacionais modelares, houve a elaboração de um novo modelo de docência, com ênfase na formação científica e moral, como componente das demandas em curso na sociedade brasileira. Por outro lado, o conjunto de reformas estaduais das primeiras décadas republicanas introduziu uma prática política que se tornou a principal característica da época, ou seja, a dependência das políticas locais para a promulgação de mudanças na educação e, portanto, a contínua alteração nas reformas a cada governo com o intuito de

14 Annaes do Congresso Constituinte do Estado de Minas Gerais, p. 263.

imprimir maior visibilidade aos estadistas. Outra característica importante é que na falta de um eixo nacional mais articulado, as reformas estaduais se valeram de artifícios que produziram acessos escolares muito desiguais pela diversificação dos tipos de escolas, seja primária ou normal e duração dos cursos. Há de se destacar que grande parte dos professores não tinha acesso aos estudos das escolas normais e constituiu a categoria que passou ser denominada de professor leigo.

**Referências bibliográficas**

ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (Org.). **As escolas normais no Brasil, do império à republica**. Campinas: Alínea, 2008.

CARVALHO, José Murilo. A involução da participação eleitoral no Brasil, 1821-1930. In: CARVALHO, José Murilo e CAMPOS, Adriana Pereira (Org.). **Perspectiva da cidadania no Brasil Império**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DOLHNIKOFF, Miriam. Representação na monarquia brasileira. **Almanak braziliense**, São Paulo, n. 9, maio, 2009.

GELLNER, Ernest. **Naciones y nacionalismo**. Madrid, Buenos Aires: Alianza Editorial, 1994.

GOODY, Jack e WATT, Ian. **As consequências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.

GONDRA, José Gonçalves e SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação e instrução nas províncias e na Corte imperial (Brasil, 1822-1889)**. Vitoria: EDUFES / SBHE, 2011.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de e ROSA, Walquíria Miranda. Escola Normal em Minas Gerais. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de e CASASSANTA, Ana Maria (Org.). **Lições de Minas**: 70 anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte: Secretaria da Educação de Minas Gerais, 2000.

HILSDORF, Maria Lucia S. A escola normal de São Paulo, entre o nós e o outro. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (Org.). **As escolas normais no Brasil, do império à republica**. Campinas: Alínea, 2008.

MONARCHA, Carlos. **Escola normal da Praça**. Campinas: Unicamp, 1999.

MOURÃO, Paulo Krüger. **O ensino em Minas Gerais no tempo da república**. Belo Horizonte: CREPE-MG, 1962.

NOFUENTES, Vanessa Carvalho. **Um desafio do tamanho da nação: a campanha da Liga Brasileira contra o analfabetismo (1915-1922)**. PUC – Rio, 2009, tese de doutorado.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. O processo político na primeira república. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Org.) **O Brasil Republicano**: o tempo do liberalismo excludente. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SÁ, Nicanor Palhares de e SÁ, Elizabeth Figueiredo de. Escola Normal de Cuiabá. Formar professores para lapidar almas. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (Org.). **As escolas normais no Brasil, do império à republica**. Campinas: Alínea, 2008.

TORRES, João Camilo de Oliveira. **História de Minas Gerais** (Volume V). Belo Horizonte: Difusão Pan Americana do Livro, s. d.

VEIGA, Cynthia Greive. **Cidadania e educação na trama da cidade**: a construção de Belo horizonte em fins do século XIX. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

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

_____. A escola e a republica: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 11, n. 1(25), p. 143-178, janeiro/abril 2011.

_____. **O professor na trama da escola**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012, tese de concurso para professor titular.

_____ e GÓES, Larissa Menezes. Escolas normais em Minas Gerais na primeira república: a elaboração de um novo modelo de docência (1906-1927). **Anais do 7º Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

**Fontes documentais**

**Annaes do Congresso Constituinte do Estado de Minas Geraes**, 1891. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1896.

OLIVEIRA, Estevam de. **Reforma do Ensino Publico Primário e Normal de Minas**. Bello Horizonte, Imprensa Official do Estado de Minas, 1902.

**LIVRO do centenário da Câmara dos Deputados**. Rio de Janeiro: Empreza Brasil Editorial, 1926.

**REVISTA do Ensino**, Belo Horizonte, agosto a setembro de 1927, num. 22.

Leis Mineiras, 1906. **Lei N. 439, de 28 de setembro de 1906**. Aprova a Reforma do Ensino Primário e Normal do Estado de Minas Gerais, p. 20.

Leis Mineiras, 1906. **Decreto N. 1.960, de 16 de dezembro de 1906**. Aprova o regulamento da instrução primária e normal do Estado, p. 156.

Leis Mineiras, 1910. **Decreto N. 1836, de 31 de maio**. Aprova o Regulamento que reorganiza as Escolas Normais do Estado de Minas Gerais, p. 152.

Leis Mineiras, 1911. **Decreto N. 3123, de 6 de março**. Aprova o Regimento Interno da Escola Normal da Capital.

Leis Mineiras, 1916. **Decreto N. 4524, de 21 de fevereiro**. Unificação do Ensino nas Escolas Normais Modelo, Regionais e Equiparadas do Estado.

Leis Mineiras, 1917. **Decreto N. 4.724, de 21 de fevereiro**. Aprova os programas de ensino para as Escolas Normais Modelo, Regionais e Equiparadas do Estado.

Leis Mineiras, 1928. **Decreto N. 8162, de 20 de janeiro**. Aprova o Regulamento do Ensino nas Escolas Normais do Estado.

***Recebido em 10-06-2014***
***Aprovado em 06-08-2014***