

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL – PPGDS

VÍVIAN GRASIELLE PEREIRA DE FREITAS

**PROFISSÃO DOCENTE: DESVELANDO A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DE  
MINAS GERAIS PARA COMPREENDER O MAGISTÉRIO PRIMÁRIO  
(1906 – 1927)**

MONTES CLAROS – MG  
Dezembro/2011

VÍVIAN GRASIELLE PEREIRA DE FREITAS

**PROFISSÃO DOCENTE: DESVELANDO A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DE  
MINAS GERAIS PARA COMPREENDER O MAGISTÉRIO PRIMÁRIO  
(1906 – 1927)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social, da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Social.

Orientadora: Profa. Dra. Sarah Jane Alves Durães

MONTES CLAROS – MG  
Dezembro/2011

F866p Freitas, Vívian Grasielle Pereira de.  
Profissão docente [manuscrito] : desvelando a legislação educacional de Minas Gerais para compreender o magistério primário (1906 – 1927) / Vívian Grasielle Pereira de Freitas. – 2011.  
154 f.

Bibliografia: f. 145-154.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -

Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS,  
2011.

Orientadora: Profa. Dra. Sarah Jane Alves Durães.

1. Docente - Magistério. 2. Legislação educacional – Minas Gerais (1906 – 1927). I. Durães, Sarah Jane Alves. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Desvelando a legislação educacional de Minas Gerais para compreender o magistério primário (1906 – 1927).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL - PPGDS

Dissertação de Mestrado intitulada “Profissão docente: desvelando a legislação educacional de Minas Gerais para compreender o magistério primário (1906 – 1927)” de autoria da mestranda Vívian Grasielle Pereira de Freitas, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dra. Sarah Jane Alves Durães – Orientadora - UNIMONTES

---

Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo – Examinador - UFU

---

Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza – Examinador - UFMG

---

Prof. Dra. Maria Helena de Souza Ide – Examinadora Suplente - UNIMONTES

*Dedicatória*

**A meus pais, Vanilda Pereira de Freitas e  
Wilson Freitas Ventura,  
pela força e amparo, e a meus irmãos  
Vanilson, Vanderson e Vanice pela companheirismo.**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e a virgem Maria pelas graças derramadas durante essa caminhada. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - pelo apoio financeiro. A minha família pelo apoio constante. A minha amiga e orientadora, a Professora Dr<sup>a</sup> Sarah Jane Alves Durães pela orientação, companhia e incentivo. E aos amigos pelo carinho tão importante durante todo o percurso.

*“A reflexão histórica não serve para  
repetir o que já sabemos. Serve para  
desafiar crenças e convicções,  
convidando-nos a olhar em direções  
inesperadas.”*

(Antonio Nóvoa)

## RESUMO

O presente trabalho analisa a legislação educacional - Decretos, Leis, Regulamentos e Programas de ensino - aprovada em Minas Gerais durante a República Velha (1906 – 1927). O estudo considera inicialmente 1906, analisando a reforma que criou os grupos escolares em Minas Gerais e termina considerando a reforma do ensino realizada no Estado com a supervisão de Francisco Campos, em 1927. A discussão destaca como o governo, por meio da legislação educacional, propôs diretrizes específicas para o magistério primário a fim de tornar o professor um agente de produção e reprodução de pressupostos de civilização, progresso e modernidade, conforme desejado no período republicano. Para isso, são apresentados, a partir da legislação e de mensagens dos presidentes mineiros, alguns critérios de acesso, direitos e deveres, bem como as penalidades aplicadas para aqueles e aquelas que transgrediam o prescrito. Constatei que aspectos econômicos e políticos foram delineadores da sociedade mineira no início do século XX (1906 – 1927), isto a partir de influências do capitalismo emergente, de pressupostos higienistas, do nacionalismo e da racionalidade científica. Aspectos que também balizaram os critérios de acesso, de direitos e deveres, e as penalidades destinadas aos docentes. Foi constatado que, em tal período, ocorreu, prioritariamente, a defesa de três condições de acesso e classificação: ser normalista, concursado(a) e mulher. Sumariamente, através da legislação, foram percebidas mudanças e permanências no projeto de sociedade, de escola e, especificamente, na história da profissão docente no Estado de Minas Gerais.

**Palavras-chave:** Profissão docente, magistério primário, legislação educacional.

## ABSTRACT

The present work analyzes the educational legislation - Decrees, Laws, Regulations and Programs of teaching - approved in Minas Gerais during the Old Republic (1906 - 1927). The study it considers initially 1906 analyzing the reform that created the school groups in Minas Gerais and finishes considering the reform it education carried through in the State with the supervision of Francisco Campos, in 1927. The discussion detaches as the government, by means of the educational legislation, proposed specific guidelines for primary teaching in order to make the teacher an agent of production and reproduction of assumptions of civilization, progress and modernity, as desired in the republican period. For this, they are presented, specifically from the legislation and of messages of the miner's presidents, some criteria of access, rights and duties, as well as the penalties applied for those that transgressed the prescribed one. I evidenced that economic aspects and politicians had been limiting of the mining society at the beginning of century XX (1906 - 1927), this from influences of the emergent capitalism, estimated hygienists, the nationalism and the scientific rationality. Aspects also have regularly taken place during the criteria of access, rights and duties, and penalties for teachers. Specifically, it was noted that, in this period, occurred on a priority basis, the defense of three conditions of access and classification: to be normal, gazetted and woman. Briefly, through the legislation were perceived changes and continuities in the project of society, of the school and, specifically, in the history of the teaching profession in the State of Minas Gerais.

**Keywords:** Teaching Profession, Primary Teaching, Educational Legislation

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I TRANSFORMANDO A INSTRUÇÃO PÚBLICA E FORMANDO O(A) PROFESSOR(A) DA ESCOLA PRIMÁRIA MINEIRA .....</b>	<b>20</b>
1.1 A República brasileira: civilização, progresso e modernidade.....	20
1.2 Instrução pública mineira: reforma educacional e forma social.....	37
1.3 O(A) professor(a) primário(a) como agente de civilização, progresso e modernidade..	53
<b>CAPÍTULO II ACESSO AO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO MINEIRO: SER NORMALISTA, CONCURSADO(A) E MULHER.....</b>	<b>60</b>
2.1 Ser professor(a) primário em Minas Gerais: requisitos gerais .....	60
2.2 Curso Normal: ferramenta de formação profissional e mecanismo de intervenção social .....	69
2.3 Concurso e nomeação na seleção dos candidatos ao magistério primário em Minas ....	84
2.4 Prerrogativas para mulheres: questões de gênero.....	90
<b>CAPÍTULO III DIREITOS, DEVERES E PENALIDADES: ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PRIMÁRIA MINEIRA .....</b>	<b>99</b>
3.1 Direitos e benefícios dos professores primários.....	100
3.1.1 Prêmios e/ou gratificações.....	100
3.1.2 Reintegração e permutas.....	103
3.1.3 Licença.....	105
3.1.4 Aposentadoria.....	108
3.1.5 Férias e folgas.....	110
3.2 O professor primário em Minas Gerais: obrigatoriedades do magistério.....	113
3.2.1 Deveres relativos ao higienismo.....	114
3.2.2 Deveres relativos ao nacionalismo .....	116
3.2.3 Deveres relativos ao desempenho pedagógico .....	119
3.3 O magistério primário: Um código disciplinar para um agente da modernidade.....	126
3.3.1 Demissão/exoneração .....	129
3.3.2 Desclassificação, remoção e multas .....	131
3.4 A carreira docente e a intervenção do Estado: um sistema de fiscalização.....	134
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>146</b>

## INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta dissertação não foi aleatória. A seleção da história da profissão docente como temática principal ocorreu devido ao interesse de compreender um pouco mais a história da profissão no Estado de Minas Gerais. Nesse sentido, proponho um estudo cuja meta é identificar critérios de acesso e de exercício - direitos, deveres e penalidades/punição – de docentes da escola primária no Estado mineiro no período de 1906 a 1927.

A pretensão neste estudo é entender um pouco mais a formação e estruturação do magistério primário mineiro a partir da legislação educacional que normatizou o ensino e, por consequência, o trabalho do professor durante esses anos de república. E ainda compreender a sistematização do trabalho do professor, considerando uma sociedade mineira que, além de se constituir republicana, se pretendia moderna e sintonizada com o progresso.

A motivação para efetivar este estudo da legislação educacional se deve ao processo de realização da monografia do final do curso de graduação em Pedagogia<sup>1</sup>, quando tive contato com alguns regulamentos e leis de Instrução primária aprovados pelo governo mineiro durante as duas primeiras décadas da república. Além disso, entre 2006 e 2008, integrando uma equipe de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG<sup>2</sup> que se propôs a analisar os grupos escolares norte-mineiros, deparei-me com documentos legislativos detalhando não apenas o sistema de trabalho nos grupos, como também sua estrutura arquitetônica. Diante da quantidade de dados identificados para aquela pesquisa, ficou evidente como os documentos legislativos poderiam contribuir de outras formas para debates sobre questões educacionais, incluindo estudos sobre os professores.

---

<sup>1</sup> A monografia *O professor primário e as diretrizes da legislação educacional em Minas Gerais (1906 – 1916)* foi realizada entre 2006 e 2008, apresentada e aprovada na Universidade Estadual de Montes Claros/MG, para graduação em Pedagogia (2004 – 2008).

<sup>2</sup> A pesquisa em questão diz respeito ao projeto Educação, Saúde e Arquitetura nos Grupos Escolares Norte – Mineiros: ideário de novos espaços e sujeitos (1906 – 1937), um estudo histórico da política educacional de implantação dos grupos escolares norte-mineiros. Essa proposta foi desenvolvida pelas professoras Sarah Jane Alves Durães, Elisângela Chaves, Fátima Rita Santana Aguiar, Dulce Pereira dos Santos, Erika Guimarães e a bolsista de iniciação científica Vívian Grasielle de Freitas. Esse projeto integrou uma proposta interinstitucional, intitulada *Escolarização, culturas e práticas escolares: Investigações sobre o processo de Escolarização e a instituição do campo pedagógico em Minas Gerais (1750/1950)*, sob a coordenação do professor Dr. Luciano Mendes de Faria Filho. A referida proposta foi aprovada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG, sendo subdividida em vários eixos, pesquisados por membros da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, da Universidade Federal de Belo Horizonte - UFMG e Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

A partir desse trabalho com as instituições escolares, deu-se a ampliação do estudo da legislação educacional, fato que resultou na presente análise acerca do magistério primário a partir da legislação. Para tanto, esta pesquisa foi delimitada tendo o ano de 1906 como marco inicial devido à reforma de instrução efetivada pelo governo de João Pinheiro<sup>3</sup>. Essa reforma teve relevância na organização do magistério, uma vez que propôs mudanças para todo o ensino. Nesse ano foram criados, em Minas, os grupos escolares e instituídas alterações para o ensino primário e normal no Estado. Os grupos escolares tornaram-se símbolo da república e de uma escola moderna pretendida para o Estado. Em outras palavras, “[...] a escola primária tornou-se uma das principais divulgadoras dos valores republicanos; por isso, os grupos escolares tornaram-se um símbolo. Era preciso torná-los evidentes, exibi-los, solenizá-los” (SOUZA, 1998, p. 16). O término deste trabalho ocorreu mediante observação crítica das transformações efetivadas em 1927. A reforma educacional realizada nesse ano assinalou o início de uma nova fase para a educação mineira, trazendo mudanças quanto ao método de ensino, ao programa, e à organização do sistema de instrução. Essa reforma apresentou à educação mineira um arcabouço de ideias escolanovistas. Nesse período, Francisco Campos<sup>4</sup> estava à frente da Secretaria do Interior e participou ativamente da reforma de instrução.

Ter a legislação como fonte primária é um desafio devido ao seu potencial enquanto *linguagem social*. Sendo linguagem de uma sociedade marcada por conflitos de interesses entre grupos antagônicos, ela nos possibilita variadas leituras dos temas abordados. De acordo com Faria Filho (1998, p. 98, grifos do autor), “[...] produzir a legislação como *corpus documental* significa enfocá-la em suas várias dimensões.”

Ao encontro desse argumento, procurei entender a origem etimológica da palavra Legislação que é resultado da junção de *legis* mais *lação*. O primeiro termo, *Legis* (ou *Lex*), quer dizer lei, ou da lei. O segundo, *lação/latio*, indica levado, apresentado, apresentação de algo (CURY, 2002).

Nesse sentido, legislação designa algo que foi dito, escrito e será comunicado em forma de norma, regra, isto é, lei. Donde se conclui que é resultado de um pensamento,

---

<sup>3</sup> Presidente do Estado de Minas Gerais de 1906 a 1908, fundamentou suas metas e medidas, segundo ele próprio, em “[...] princípios Liberalíssimos, e, entre elles, como o mais sagrado, o da inteira liberdade Espiritual.[...] foram praticados actos governamentaes, baseados na lei e reclamados pela opinião Republicana.” (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1907, p.4). Em seu governo deu ênfase à reforma do Ensino Primário que abrangia “[...] methodos de ensino, á disciplina escolar e a fiscalização severa do serviço, estando o Governo cuidando da questão de casas escolares apropriadas e do respectivo mobiliário [...]” (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1907, p. 5).

<sup>4</sup> Francisco Luis da Silva Campos nasceu em Minas Gerais, no município de Dores de Indaiá. Formou-se em 1914 pela Universidade Livre de Direito de Belo Horizonte. Em 1926 assumiu a Secretaria dos Negócios do Interior de Minas sob o governo de Antônio Carlos, ocasião em que promoveu a reforma de instrução pública com a colaboração de Mario Casasanta (SAVIANI, 2008, p. 267).

normas de uma sociedade específica ou costume de um determinado grupo e/ou grupos que passou a ser apresentado em forma de lei. De acordo com Cury (2002, p. 15):

Legislação, pois, quer dizer algo que foi “dito”, que foi “Escrito” sob a forma de lei e que está sendo apresentado ou que está se dando a conhecer ao povo, inclusive para ser lido e inscrito em nosso convívio social. [...] Legislação tem ainda significados correlatos como o ato pelo qual se produz as leis, podendo significar também o conjunto das leis ou mesmo a regra jurídica dentro de um mandato atribuído pelo povo a um representante eleito para um dos poderes.

Segundo explicação do autor, é possível identificar o caráter coletivo do conceito da palavra legislação. Toda regra ou regulamento aprovado juridicamente que seja normatizador da ordem e da conduta social está incluído quando se seleciona a legislação de um assunto específico. Podem ser regulamentos, decretos ou leis. Vale salientar que mencionar a legislação como conjunto de leis significa entender lei num sentido amplo. Sobre isso Medeiros (2006, p. 4) afirma: “[...] não resta dúvida de que a lei (conjunto de enunciados dos quais se extrai norma) é fonte da História [...]”.

De maneira generalizada é preciso compreender legislação como conjunto de leis destinadas a sistematizar e normatizar matérias gerais ou específicas. Dessa maneira tem-se legislação social, esportiva, educacional (CURY, 2002). Ademais, analisar a legislação representa um estudo dos documentos que se destinam a ditar uma norma, que têm caráter disciplinador sobre a sociedade ou parte dela. A legislação tem uma relação estreita com a realidade de um povo dentro de um tempo e espaço definidos.

Desde o processo jurídico/legislativo<sup>5</sup> que origina as leis e normas de um país, muitas leituras e estudos podem ser efetuados. As leis, sejam elas fruto de uma demanda social e/ou elaboradas por um poder autoritário, estão impregnadas de interesses de grupos ou classes. Para Cury (2002, p. 15),

Certamente uma legislação pode ser fruto de um poder autoritário, mas sua legitimidade tem a ver com este caráter de procedência do e destinação para o poder popular. Este último é a fonte legítima do poder e por isso pode delegá-lo aos seus representantes.

---

<sup>5</sup> Sobre processo legislativo: “Entre os politólogos, como entre os juristas, se vai, ao invés, consolidando a idéia de atribuir à primeira expressão o significado convencional de fenômeno dinâmico da realidade social, que se caracteriza por uma concatenação de atos e de fatos não necessariamente disciplinada pelo direito, começando com a ‘demanda’ da lei e terminando com a ‘decisão’ da lei ou com a rejeição da ‘demanda’.” (OLIVETTI, 2000, p.966).

Outro ponto que marca a discussão acerca da legislação diz respeito aos termos *legal* e *legítimo*. Para melhor explicitar tal análise, proponho, inicialmente, uma breve reflexão sobre os dois termos. Ao dizer que uma ação é legal considera-se sua relação com as leis. Nesse caso,

[...] entende-se por princípio de legalidade aquele pelo qual todos os organismos do Estado, isto é, todos os organismos que exercem poder público devem atuar no âmbito das leis, a não ser em casos excepcionais expressamente preestabelecidos e pelo fato de serem preestabelecidos, também perfeitamente legais. (BOBBIO, 2000, p. 674)

Já no que se refere ao que seja legítimo, deve-se levar em conta o nível de aceitação da população, se não toda ela, ao menos uma parte significativa. Assim sendo,

[...] podemos definir legitimidade como sendo um atributo do Estado, que consiste na presença, em uma parcela significativa da população, de um grau de consenso capaz de assegurar a obediência sem a necessidade de recorrer o uso da força a não ser em casos esporádicos. (LEVI, 2000, p. 675)

A legislação representa, dessa maneira, um conjunto de práticas sociais. Por um lado práticas pautadas em leis/normas, dado ao fato que “[...] algo é legal quando se sustenta num regulamento ordenado por lei” (SOUZA, 2009, p. 51). E por outro, são ações que são legítimas diante do consentimento de pessoas, já que “[...] algo é legítimo quando se sustenta na aceitação consentida das pessoas em determinado contexto” (SOUZA, 2009, p. 51). Assim sendo, estudar a legislação permite refletir sobre diferentes situações históricas, sociais, culturais e educacionais. Para Souza M. (2002, p. 122):

De uma forma, ou de outra, a legislação enquanto prática social representa, essencialmente, conflitos pelo poder, ligados a grupos antagônicos, seja do ponto de vista das classes sociais ou da própria luta interna às classes, ou entre grupos os mais diversos.

Também para a história da Educação a legislação se apresenta como fonte significativa. A legislação educacional viabiliza análise de realidades concretas no contexto no qual estão inseridas, já que apresenta especificidades de assuntos educacionais/pedagógicos. Possibilita análises substanciais porque não apenas apresenta aspectos acerca da educação, como demonstra a relação deles com outros setores sociais. Conforme Miguel (2006, p. 5),

Para o estudo da História da Educação importa recorrer à legislação enquanto a expressão oficial de leis e normas que lhe são específicas sem, no entanto, deixarmos de considerá-la em sua relação com as demais leis e no contexto social mais amplo.

Delineando a atuação dos sujeitos, grupos e/ou classes sociais, apresentando normas e regras reconhecidas pelo povo e elaboradas para o povo, marcando a relação Estado e Sociedade, por exemplo, a legislação se mostra *produtora* e ao mesmo tempo *produto* de práticas sociais. Como *produtora* ela produz novas relações sociais, ou seja, contribui para formá-las, limitá-las, caracterizá-las... Segundo Faria Filho (1998, p. 99), “[...] é fundamental relacionar toda a prática legislativa e os produtos da mesma, as leis, com as relações sociais mais amplas nas quais elas estão inseridas e as quais elas contribuem para produzir.”

Por outro lado, a legislação é produto porque os documentos legislativos são resultados de interesses de classes e costumes de um povo para construir um ordenamento. Ela é fruto de um processo jurídico e simultaneamente está embasada numa tradição, em práticas sociais.

Ou seja, a lei é a linguagem da tradição e dos costumes, do ordenamento jurídico e da prática social. Ou ainda, dizendo de outra forma, a lei somente é lei porque encontra sua expressão numa determinada linguagem legal. Nessa perspectiva, a lei enquanto linguagem é constituinte desta linguagem e, por outro lado e, ao mesmo tempo, é constituída por ela. (FARIA FILHO, 1998, p. 102)

Em sua dinâmica, ela é disciplinar e disciplinadora, pois busca limitar a conduta ou atuação dos sujeitos. Seja por meio de direitos, deveres ou proibições. É inegável como a legislação impõe regras com acentuado impacto no cotidiano das pessoas, todavia não se pode negligenciar o fato de que tal impacto pode ser também de *não cumprimento*, ou seja, de total ou parcial burla por parte dos sujeitos. Sobre isso, Cury (2002, p. 8) adverte que:

O contorno legal indica possibilidades e limites de atuação, os direitos, os deveres, proibições, enfim, regras. Tudo isto possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as implicações e conseqüências.

A partir do momento em que a legislação tenta disciplinar os sujeitos da sociedade, contribuindo para construção de hábitos ou interferindo na formação de condutas, ela se revela *pedagógica*. Sobre isso Faria Filho (1998, p. 113) afirma que “[...] é clara, pois, a

conotação pedagógica implícita na ação legislativa: a lei moldaria o caráter, ordenaria as relações, civilizaria o povo, construiria a nação.”

Embora o autor tenha feito tal afirmativa referindo-se a estudos histórico-educacionais realizados sobre o século XIX, durante a pesquisa ficou constatado que a mesma dimensão pedagógica da lei se perpetuou durante a República. As normas e regras aprovadas no período histórico do qual trato nesta dissertação estavam preocupadas em formar a nação, a pátria e preparar o cidadão para o progresso do país.

Assim como era preciso organizar um projeto republicano de sociedade, igualmente era necessário sistematizar a educação. Assim, os representantes perceberam a necessidade de reformas em âmbito político, compreendendo ainda que era preciso criar diretrizes próprias para a educação. Sobre isso, Araújo (1997, p. 446) argumenta que:

Dito de outra forma, a República, no período de sua gestação, se viu pregadora de urgentes reformas no campo político; e, quando lhe adveio o poder de governar, se viu sem o necessário aparato institucional e mesmo sem diretrizes para dirigir a educação nacional; daí porque toda a discussão e a prática político educacional da primeira metade do século XX esteja centrada na idéia de uma educação nacional, e de sua conseqüente organização, as quais, segundo esse horizonte, realmente cimentariam os laços nacionais.

Sendo modeladora da conduta e de práticas, isto é, pedagógica, a legislação permite entender algumas características do magistério primário em Minas Gerais durante as três primeiras décadas da República. Partindo da natureza pedagógica e social da legislação, identifiquei o professor primário da escola mineira envolto num conjunto de direitos, deveres, proibições que, tendo legalidade no período, contribuíram para demarcar algumas características de permanência e progressão da carreira docente em Minas Gerais.

Outro aspecto direcionou a escrita desta dissertação. Identifiquei que no período analisado ocorreu uma preocupação em constituir a educação, e por conseguinte o magistério primário, em uma organização baseada na hierarquia, racionalidade e legalidade. Entretanto, a busca pela sistematização não foi uma política exclusiva do Estado de Minas Gerais. Vale ressaltar que o advento da modernidade se caracterizou como um processo de ordenamento das estruturas sociais através do processo da *burocracia*<sup>6</sup>. Esse fato é mencionado por Weber

---

<sup>6</sup> “O termo latino *burrus*, usado para indicar uma cor escura e triste, teria dado origem à palavra francesa *bure*, usada para designar um tipo de tecido posto sobre as escrivaninhas das repartições públicas. Daí a derivação da palavra *bureau*, primeiro para definir as mesas cobertas por este tecido e, posteriormente, para designar todo o escritório. A um ministro do governo francês do século XVIII, Jean-Claude Marie Vincent, Seigneur de Gournay (1712 – 1759, economistas) se atribui a criação do termo *bureaucratie*, em português *burocracia*, para

(1982, p. 229), quando ele afirmou que “[...] a burocracia moderna funciona da seguinte forma específica: I Rege o princípio de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas”. Como menciona o autor, a instituição de uma ordem legal por meio de regulamentos e leis foi também um aspecto da sociedade moderna. Esses argumentos também nortearam a análise e escrita deste trabalho dado ao fato de que a legislação foi estabelecida para ordenar e estruturar o magistério primário.

A legislação – leis, decretos, regulamentos, por exemplo - aprovada entre os anos de 1906 e 1927 se constituiu como fonte principal dessa análise. Para melhor explicitar os documentos legislativos analisados nesta dissertação e facilitar a compreensão da análise pretendida neste estudo, foram listados no quadro abaixo, em ordem cronológica.

**Quadro 1- Relação dos documentos legislativos analisados no texto (ordem cronológica)**

<b>Documento</b>	<b>Ano de vigência</b>
Lei 439	28 de setembro de 1906
Decreto 1.960	16 de dezembro de 1906
Regulamento de Instrução a que se refere o dec 1.960	16 de dezembro de 1906
Decreto 3.191	9 de junho de 1911
Regulamento de instrução a que se refere o dec 3.191	9 de junho de 1911
Lei 657	11 de setembro de 1915
Decreto 4.534	1º de março de 1916
Instruções para o ensino primário	1º de março de 1916 (aprovadas pelo dec 4.534)
Programmas de ensino para Escola Normal	1916 (aprovado pelo decreto 4.537)
Decreto 4.930	6 de fevereiro de 1918
Lei 752	27 de setembro de 1919
Lei 768	14 de setembro de 1920
Lei 800	27 de setembro de 1920
Decreto 6.214	17 de outubro de 1922
Decreto 6.655	19 de agosto de 1924
Regulamento de Ensino primário	Regulamento aprovado pelo decreto 6.655 de 1924
Lei 891	8 de setembro de 1925
Decreto 6.831	20 de março de 1925
Regulamento de Ensino para Escola Normal	Regulamento aprovado pelo decreto 6.831
Decreto 6.758	1 de Janeiro de 1925
Programa de Ensino Primário	Aprovado pelo dec 6.758 de 1925
Decreto 7.970 – A	15 de outubro de 1927
Regulamento de Ensino Primário	Regulamento aprovado pelo decreto 7.970 de 1927
Decreto 8.094	22 de dezembro de 1927
Programma de ensino primário	Aprovado pelo decreto 8.094 de 1927

---

se referir, num sentido bem crítico e debochado, a todas as repartições públicas. Logo, a etimologia da palavra burocracia tem origem nos componentes lingüísticos francês, bureau – escritório, e grego, Krátos – poder. Portanto, a palavra burocracia dá a idéia do exercício do poder por meio dos escritórios e das repartições públicas.” (CORREIA, 2006, p. 10).

Além da legislação usada nesta dissertação, como fonte complementar foram analisadas as Mensagens dos Presidentes do Estado e algumas correspondências da Secretaria do Interior (SI) – tanto recebidas como enviadas -, nas quais se verifica a aplicabilidade da legislação. Durante a discussão serão apresentados alguns atestados médicos, solicitações de exoneração, nomeação, relatórios de visita, disponíveis nos arquivos da Secretaria do Interior, a fim de salientar como a lei era aplicada – ou não – na prática do magistério. Em linhas gerais, a legislação e a maioria das fontes históricas foram acessadas a partir do acervo do Arquivo Público Mineiro e da Biblioteca Pública de Belo Horizonte. Já os Relatórios dos Presidentes do Estado foram levantados através do site da Universidade de Chicago/EUA<sup>7</sup>. É importante esclarecer que as correspondências da Secretaria do Interior possibilitaram analisar mudanças referentes à educação. Isso porque o ensino no Estado Mineiro estava sob a responsabilidade dessa secretaria.

Além da dificuldade de acesso a algumas fontes, a própria análise dos documentos propiciou desafios. Para tanto, recorri a alguns princípios propostos pela *análise de conteúdo*<sup>8</sup>. Entretanto, ainda que a metodologia proposta por Bardin (2009) tenha sido norteadora desta pesquisa, ela não foi seguida rigidamente, uma vez que o caminho percorrido para efetivar este trabalho apresentou especificidades próprias. A primeira ação metodológica desta pesquisa foi a realização de uma pesquisa bibliográfica. Nesse momento reuni diversos textos e autores cuja discussão contemplava o tema central aqui apresentado ou assuntos afins. Também foi efetivada uma pesquisa documental, ainda que eu já dispusesse de alguns documentos legislativos do período estudado, fruto de pesquisas anteriores. Por isso foram feitas visitas ao Arquivo Público Mineiro – APM e coletados os dados necessários.

Posteriormente, com a legislação do período e com a discussão dos autores identificados, foi feita uma pré-análise das informações. Nesse momento, foram identificadas algumas lacunas referentes, por exemplo, à aplicabilidade da lei, ao caráter coletivo do termo legislação, à existência de um processo de construção de normas como sendo característica da modernidade e a possibilidade da interferência do Estado no contexto do magistério. Dentre essas reflexões a aplicabilidade da legislação chamou a atenção. Na tentativa de debater melhor essa problemática, selecionei algumas correspondências na Secretaria do Interior e

---

<sup>7</sup> Disponível em: [www.crl.edu/content.asp?11=4&12=18&13=33&14=22](http://www.crl.edu/content.asp?11=4&12=18&13=33&14=22) .

<sup>8</sup> Consiste em um tipo de metodologia de pesquisa cujo fim é analisar e interpretar os dados de um texto, ou seja, seu conteúdo (BARDIN, 2009).

ainda me debrucei sobre as mensagens dos presidentes das províncias a fim de ampliar o potencial reflexivo do trabalho.

Por fim, a exploração do material viabilizou a separação dos dados e construção de categorias. Distribuindo as informações entre as categorias, busquei analisar e comparar os aspectos levantados.

Foi preciso um olhar atento e crítico durante toda a pesquisa para observar as mudanças legislativas instituídas ao professor primário sem desconsiderar o contexto social e a relação muitas vezes contraditória entre o que estava *escrito*, o que foi *dito* e, por fim, o que foi *feito*. Houve ainda a necessidade de delimitar bem o foco da discussão a fim de não enveredar por um debate voltado exclusivamente para a modernidade e o progresso. Ou seja, foram identificados alguns conceitos de progresso e modernidade como estando presentes no ambiente e na cultura escolar. Isso porque a meta foi perceber a propagação dessas ideias no meio escolar e dele para o meio social, sempre tendo a figura do professor como ponto central. Essa reflexão possibilitou pensar criticamente o professor primário, no Estado mineiro, como agente ativo nesse processo de formação do cidadão para o moderno e rumo ao progresso.

A fim de apresentar os resultados sem perder a clareza do texto, organizei minha análise em três capítulos. No primeiro capítulo propus uma discussão acerca das mudanças propostas pelas reformas de instrução pública que ocorreram em Minas Gerais destacando principalmente questões voltadas ao magistério primário. A partir da legislação educacional apresentei algumas motivações políticas e alguns fatores ideológicos intrínsecos aos ideais de progresso e ao projeto de modernidade que permeavam a escola e a sociedade naquele período. Nesse capítulo, de maneira ampla, me dediquei a estudar algumas proposições legislativas sempre a fim de compreender como elas buscavam materializar a modernidade e o progresso a partir de um modelo de escola.

No segundo capítulo, pontuei como a legislação apresentou diretrizes referentes à organização do espaço escolar, ao trabalho e carreira docente, bem como a necessidade de sua formação em uma escola normal. Para tanto, foram apresentados alguns critérios para acesso ao magistério e regras de classificação ou de carreira do professor primário no Estado de Minas Gerais (1906 – 1927). Ao trazer esses critérios, discuti a passagem do mestre-escola (ARROYO, 1985) para a condição de funcionário do Estado. Sendo contratado pelo Estado, o professor tornava-se portador (propagador) do discurso oficial. Argumento, nesse capítulo, que algumas mudanças estavam em consonância com a proposta de modernidade e progresso.

No terceiro capítulo, a análise se deu em torno de alguns direitos e deveres que foram atribuídos ao professor por meio da legislação educacional. Ao longo dos textos legislativos foram propostos diferentes *benefícios* que incentivavam o cumprimento das funções estabelecidas. Entre os direitos encontrados estavam férias, licenças e prêmios. Foram propostos também deveres que comprometiam o professor primário com a formação do cidadão, com a propagação do higienismo, com o fortalecimento do nacionalismo, com a constituição de um espaço escolar moderno, por exemplo. Por fim, apresento a implantação de medidas disciplinares aplicadas aos professores que deixavam de cumprir os deveres previstos na legislação.

Para finalizar pontuei algumas considerações sobre o tema investigado. Nesse ponto procurei propor constatações às quais pude chegar diante da análise bibliográfica e dos documentos pesquisados. Tecendo um parecer crítico, explico não somente considerações, mas espero incentivar novas pesquisas na área.

## CAPÍTULO I

### TRANSFORMANDO A INSTRUÇÃO PÚBLICA E FORMANDO O(A) PROFESSOR(A) DA ESCOLA PRIMÁRIA MINEIRA

Neste capítulo, a discussão central se dá em torno do professor primário, já que as alterações propostas ao cenário educacional mineiro, entre o período de 1906 e 1927, envolveram diretamente esse profissional. Foi um período no qual o governo mineiro adotou medidas pedagógicas e disciplinadoras da prática docente, procurando tornar o(a) professor(a) primário(a) um agente legitimador da República e propagador do *desejado* progresso e da modernidade.

Perseguindo tal fim, apresento aqui, através da legislação mineira, como o professor primário e o processo de ensino ficaram sujeitos às exigências políticas no Estado Mineiro nas três primeiras décadas republicanas.

Para tanto, no primeiro momento, estão dispostos alguns aspectos econômicos e políticos que delinearam a sociedade mineira em suas três primeiras décadas de República, especialmente em direção ao progresso e à modernidade, considerando a necessidade de transformar a conduta do povo. Em seguida, apresento algumas ações do governo tomadas na tentativa de organizar a sociedade republicana e promover o progresso e a modernidade no Estado de Minas, por meio da organização do magistério primário e sistematização do ensino.

#### **1.1 A República brasileira: civilização, progresso e modernidade**

O governo brasileiro, mediante instalação da República, se deparou com o desafio de formar uma nação, modelar um povo e construir uma *nova* sociedade. Com tal implantação, seria necessário promover uma série de alterações capazes de gestar no território nacional o progresso e o modelo moderno ostentado pelos países ricos, especialmente os da Europa.

Quanto à economia brasileira, esta ainda caminhava para a industrialização. O país exportava produtos primários, basicamente café, borracha e cacau e ainda havia as disputas políticas acontecendo entre os governadores dos Estados. Sempre se destacando os representantes dos Estados mais fortes naquele momento político (FAORO, 2001). O povo não participava ativamente e os governantes da nação eram representantes do Estado de

Minas Gerais e de São Paulo, alternadamente e, mais tarde, o Rio Grande do Sul passaria também a integrar essa disputa. Ao discutir o sistema político republicano, Faoro (2001, p. 645) afirma que “[...] a República, depois de dez anos de tropeços, descarta-se, como o Império desde 1840, do mais sedicioso e anárquico de seus componentes: o povo.” E completa:

Se entregue a eleição ao povo, na sua expressão primária, sagrar-se-iam nas urnas as “notabilidades de aldeia”, como se receava no Império. Confiada aos governadores continuaria tudo na trilha costumeira, tornados eletivos os velhos presidentes de província. (FAORO, 2001, p.703)

O Brasil precisava então promover transformações na economia, na política e na organização cultural do povo. Eram mudanças que caracterizariam o Brasil como país *civilizado*. O país estava vivenciando um período de mudanças, advindas de alguns pensamentos e projetos gestados e implantados principalmente na Europa (CARVALHO, 1987, p. 42). Entretanto, a apreensão das proposições europeias se dava a um *modo* do contexto brasileiro. Sobre esse fato, Carvalho (1987, p.42) mencionou que “[...] na maioria das vezes, eram idéias mal absorvidas ou absorvidas de modo parcial e seletivo, resultando em grande confusão ideológica”. A entrada de ideais estrangeiros no país ocasionou um conflito<sup>9</sup> em relação aos já constituídos, entretanto resultou também em influência concreta no contexto sociocultural do período (CARVALHO, 1987).

Ao encontro do que se estava discutindo até o presente momento, senti a necessidade de apresentar pormenorizadamente três perspectivas: civilização, modernidade e progresso. Perspectivas essas que consubstanciaram o período da República Velha (1889-1930). Porém, antes de debruçar-me sobre tal reflexão, escolhi abordar primeiramente alguns pontos sobre a urbanização e o higienismo, elementos inerentes aos três conceitos.

Entre as reformas da Primeira República (1889-1930), destacam-se algumas alterações urbanas propostas para Rio de Janeiro, a então capital do Brasil. Segundo Fabian e Rohde (2007, p. 3), “[...] graças as reformas urbanas do prefeito Pereira Passos (1902 – 1908) com o intuito de moldar a cidade aos padrões europeus, o Rio de Janeiro vivia um novo momento”. Entretanto, o processo de organização das cidades não teve início no período republicano, o

---

<sup>9</sup> “Os conflitos se distinguem primeiramente – isso é trivial - pela *natureza* de seus objetivos. Os conflitos podem referir-se à distribuição de bens raros (bens econômicos, poder), aos valores, às idéias, às regras do jogo que governam um sistema de integração (uma organização, por exemplo)” (BOUDON; BOURRICAUD, 2001, p.77, grifo dos autores).

que ocorreu nesse momento histórico foi certa valorização de princípios burgueses, aspecto também confirmado por Carvalho (1987, p. 42).

Entretanto, as alterações urbanas, além de ocorrerem no Rio de Janeiro, sucederam-se também em outras localidades do território brasileiro. Estudando as mudanças urbanísticas ocorridas em São Paulo, na passagem do século XIX para o século XX, Silva (2007, p.243) afirmou que:

A configuração da cidade se alterava nesse período em diversos aspectos. A economia cafeeira e a imigração branca européia, esta intensificada depois de 1870, consubstanciavam os dois pólos principais do processo de urbanização das cidades modernas: o crescimento populacional e sociedade do trabalho.

Também em Minas Gerais as mudanças no cenário das cidades representavam um momento de avanço e progresso social. Ressalto, entretanto, que mudanças nos centros urbanos do Estado já aconteciam desde períodos anteriores ao da República (PAULA, 2000). Entre outros aspectos, “[...] a urbanização mineira não foi produto direto e linear da geração de riqueza, mas da forma como esta riqueza foi produzida e distribuída, da estrutura da propriedade e da renda, do padrão monetário e mercantil prevaletentes, etc.” (PAULA, 2000, p.43). Nesse sentido, a urbanização mineira pode ser entendida como um processo gradual e intrínseco a vários aspectos sociais. Como a intenção maior deste estudo não está em compreender de modo minucioso a urbanização no país ou no Estado, não vou me ater aqui a descrever a história da urbanização mineira. Entretanto, alguns aspectos devem ser assinalados.

Até o final do século XIX a capital mineira era Ouro Preto, “[...] cidade de estilo barroco que vivera seu auge econômico no século XVIII com a mineração, [que] encontrava-se sem possibilidades de crescimento econômico devido à decadência da atividade mineradora e às suas condições geográficas.” (COSTA; ARGUELHES, 2008, p. 112). Diante de fatores como esse foi pensada a construção de uma nova cidade, planejada segundo novos critérios urbanísticos, de onde deveria emanar o (novo) poder político do Estado. Tendo em vista o avanço científico, a inovação urbanística (principalmente o modelo parisiense), a política sanitária, a *nova* cidade de “Belo Horizonte, em mais de um aspecto é a síntese da própria trajetória da modernidade mineira” (PAULA, 2000, p. 56).

A construção da paisagem urbana na *nova* capital mineira revelou a renovação urbana no Estado, a preocupação com a saúde, a mudança de hábitos da população, mas também

evidenciou a exclusão da camada social mais pobre. Analisando esses dois aspectos, Paula (2000, p. 56) dizia que a construção de Belo Horizonte era:

[...] de um lado, símbolo do mais atualizado da arquitetura e urbanismo modernista, e, de outro lado, a reposição do velho padrão excludente, à medida que o plano, a cidade planejada e higiênica, nascida da razão positivista e republicana de seus construtores, interditou o espaço urbano aos pobres, à presença popular.

Faria Filho (2000), ao discutir a implantação dos grupos escolares em Minas Gerais a partir de 1906, comenta a criação de Belo Horizonte. Segundo ele:

[...] a construção material e simbólica de Belo Horizonte era tida e confundida com o próprio movimento de modernização, os profissionais e agentes da educação souberam captar a possibilidade de identificar a nova escola que se queria construir [...] (FARIA FILHO, 2000, p. 37)

O autor permite analisar como o processo de transformação urbana em Belo Horizonte era considerado significativo. Os grupos escolares, a exemplo de outros edifícios, eram construídos de forma a compor a paisagem urbana. E tanto a estrutura da cidade como os prédios assinalavam o crescimento inerente a uma nação moderna. As reformas urbanas possibilitaram uma diminuição dos traços de um país agrícola para viabilizar um gradativo surgimento de novos ideários de uma civilização. De acordo com Nagle (1974, p. 25):

Com o aceleramento da urbanização na década dos dez e dos vinte, vão diminuindo, aos poucos, os traços mais típicos do “Brasil – país – essencialmente agrícola”, na sua acepção econômica e social. E enquanto fonte de idéias sociais, a urbanização tornou possível a existência de condições propícias a muitas elaborações; por outro lado, ao aceitar ou negar os novos valores da civilização urbana, tais elaborações (ideários) estavam ligadas, de uma ou de outra forma, às características ou aos efeitos da urbanização.

Para Nagle (1974, p. 25), “[...] se diversificam as funções e se alteram os tipos de organização – cidades representavam verdadeiras ‘oficinas de civilização’.” Nesse contexto, a civilização seria uma condição trazida pelo progresso, já que ele iria permitir o crescimento e ampliação das condições sociais.

Entretanto, de um lado, a urbanização caracterizava o crescimento das cidades, mediante processos de migração interna e migração internacional. De outro, temos, com o aumento do número de pessoas no espaço urbano, a necessidade urgente de saneamento, de

organização das ruas e vias, para enfrentar as condições de miséria e a proliferação de doenças. Como exemplo disso, ocorreu no Rio de Janeiro uma epidemia de varíola, matando mais de 6.400 pessoas (FABIAN; ROHDE, 2007). Era necessário pavimentar, adotar medidas de saneamento e investir no comércio, entretanto o Brasil não detinha condições concretas para alcançar o modelo moderno da Europa, segundo Fabian e Rohde (2007).

Em decorrência, o higienismo<sup>10</sup> propunha educar as pessoas para que aprendessem a lidar, por exemplo, com o ambiente (residencial e urbano) e com os alimentos, sempre prevenindo as doenças. Divulgava a necessidade de unir harmoniosamente as experiências pessoais com o contexto social vigente. A medicina sanitária e o governo, diante da necessidade de reformular o espaço urbano no Rio de Janeiro, perceberam que era necessário o investimento e atenção às questões higiênicas. De acordo com Carvalho (1987, p. 19):

Os velhos problemas de abastecimento de água, de saneamento e de higiene viram-se agravados de maneira dramática no início da República com o mais violento surto de epidemias da história da cidade. O ano de 1891 foi particularmente trágico, pois nele coincidiram epidemias de varíola e febre amarela, que vieram juntar-se às tradicionais matadoras, a malária e a tuberculose.

Ao abordar essa questão em sua obra *Os bestializados*, José Murilo de Carvalho afirma a relevância da implantação das ideias higienistas no convívio social. Segundo estudos do autor, “[...] a cidade tornara-se, sobretudo no verão, um lugar perigoso para viver, tanto para nacionais quanto para estrangeiros” (CARVALHO, 1987, p. 19). Não se tratou apenas de implantar mais um elemento indicativo da civilização ou mesmo da modernidade, mas era uma forma concreta de melhorar a qualidade de vida das pessoas, principalmente no tocante à saúde.

Ademais, os pressupostos do movimento higienista afirmavam a necessidade de saneamento básico e estabeleciam padrões de valores e comportamentos racionais essenciais para organização e estruturação da vida nas cidades. Sobre isso, Costa e Arguelhes (2008, p. 128) pontuam:

---

<sup>10</sup> Emergido no século XIX e intensificado nas primeiras décadas do século XX, o higienismo se configurou em uma intervenção da medicina numa perspectiva social, propagando a necessidade de lutar contra a doença de modo contínuo, propondo medidas que disciplinavam a rotina doméstica, o cuidado com os filhos e outras práticas de higiene pessoal. Diante dos problemas gerados pelo crescimento das cidades, emerge uma preocupação com os hábitos das pessoas. O binômio educação e higiene ganhou força à medida que se entendiam os problemas sanitários como sendo de ordem educativa (COSTA; ARGUELHES, 2008; DURÃES, 2002; ROCHA, H., 2003).

O discurso higienista pregava a conciliação da privacidade com a sociabilidade, norteando as experiências pessoais com o mundo. Tal discurso, enquanto saber científico, orientava a realidade maniqueísta da família e apontava seus meios de defesa e o perigo virtual que a cercava. O discurso higienista estabelecia o saneamento básico, padrões de valores, crenças e comportamentos fundamentados na razão e em parâmetros científicos que valorizavam a centralidade da cidade. Essa metodologia de estabelecer o certo e o errado julgava os costumes populares como os mais infundados e nefastos que deveriam ser corrigidos pela ação policial.

Diante do pensamento do autor vale esclarecer que, apesar de algumas vezes ter havido intervenção policial, não era sempre assim. Os médicos higienistas tinham a preocupação de modelar a conduta *desregrada* da população, a fim de evitar a proliferação de doenças e organizar as cidades. De acordo com Rocha (2003, p. 42):

A obediência do indivíduo aos ditames da higiene configura-se como a fórmula que se apresenta ao espírito daqueles que observam e investigam os problemas gerados pelo rápido crescimento das cidades e pelas condutas desregradadas da população. Estancar a torrente mórbida, a grande ameaça que pairava sobre a sociedade, era o desafio diante do qual se colocavam os médicos – higienistas. Desafio esse cujo enfrentamento exigia um programa de disciplinamento da população, o qual deveria fundamentar-se na articulação entre higiene e moral.

Desse modo, era preciso adotar medidas capazes de propagar *hábitos higiênicos*. Essas medidas propagadas pela política higienista caracterizam um conjunto de valores republicanos, urbanísticos que ganhavam força e forma no início do século XX, disseminando um modelo moderno já reconhecido nos países ricos. De acordo com Costa e Arguelhes (2008, p. 126):

A partir dessas análises, pode-se inferir que os ideais republicanos e urbanísticos do início do século XX escondiam o ideário dito liberal, sob uma fachada modernizadora e universal. Como foi visto, a influência das reformas urbanísticas de Paris na construção da nova capital mineira possibilitou a adequação da política higienista ao projeto político, econômico e social de consolidação da República, reunindo o disciplinamento higienista às demandas da modernidade belo-horizontina.

Como dito anteriormente, neste trabalho é necessário destacar aspectos que marcam as discussões em torno dos termos: civilização, modernidade e progresso. Embora esteja discutindo esses conceitos separadamente, saliento que eles não são independentes entre si, mas interligados.

O primeiro conceito, qual seja, de *civilização*, compreende uma vasta discussão conceitual e histórica. Na história da humanidade, em muitos momentos, esse termo representou moldar a conduta de um povo por meio de força física e/ou guerras. De acordo com Elias (1993, p. 193), “[...] o processo civilizador constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica.” Nesse sentido, podem ser identificadas várias etapas desse processo, isto mediante utilização de diferentes instrumentos viabilizadores e legitimadores de um determinado *poder*.

Podem-se deduzir algumas relações de poder, e suas alterações, quando Elias (1993, p. 200) nos diz que:

À medida que mudava a estrutura das relações humanas, as organizações monopolistas de força física se desenvolviam e o indivíduo se resguardava do impacto das rixas e guerras constantes e passava a sofrer as compulsões mais permanentes de funções específicas baseadas na aquisição de dinheiro ou prestígio, a manifestação de sentimentos também foi aos poucos gravitando, para uma linha intermediária.

Reconheço a complexidade existente em torno das etapas do processo civilizatório da humanidade. Seria possível efetivar um vasto estudo desse conceito começando inclusive pela organização das comunidades primitivas e o posterior aprimoramento dessa organização. Contudo, como neste trabalho esse não é o objetivo principal, interessa apenas destacar o processo civilizatório numa perspectiva de mudança cultural.

Modificar a conduta de um povo é um objetivo que pode ser alcançado por meio de instrumentos diversos. Alguns representantes da nação brasileira buscavam estabelecer as características atribuídas a um país civilizado. Como mencionado no início deste capítulo, as reformas urbanas no Rio de Janeiro, em São Paulo e Minas Gerais materializam essa preocupação. Comentando essa realidade, Veiga (2007, p. 260) afirma que “[...] a idéia de reordenar a população, introduzindo novos hábitos condizentes a uma sociedade civilizada, integrou a mentalidade republicana.”

Alterar comportamento das massas é algo que pode ocorrer, sobretudo, mediante utilização de aparatos ou instituições estatais. Para Althusser (1985, p. 68, grifos nossos): “[...] designamos pelo nome de *aparelhos ideológicos do Estado* um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”. Ou seja, mediante diferentes instituições especializadas, como a Igreja, a família e a escola, o Estado (capitalista) ratifica relações de poder a partir da reprodução de relações sociais.

Entretanto, as diversas instituições envolvidas nesse processo de promoção de uma conduta civilizada no país não atuaram da mesma forma. Na verdade, alguns conflitos entre as mais diversas instituições podem ser percebidos quando se analisa o contexto social da época. Destaco aqui especialmente o conflito entre Estado e Igreja que se constituiu, de um lado, onde estavam os liberais defendendo a existência do Estado *laico* (separado da igreja Católica), e, do outro, a Igreja Católica defendendo a necessidade de seus valores como preponderantes para a formação da nação republicana.

Segundo Cury (1986, p. 13), “[...] na verdade a colonização ibérica foi fortemente marcada pelos valores católicos, assentando a convicção generalizada de que o catolicismo é ‘religião de berço’, na qual se nasce sem necessidade de adesão ou escolha.” A reflexão do autor assinala a aceitação dos valores católicos durante o Império. Não que a Igreja tivesse uma participação ativa e reconhecida junto ao poder público, mas naquele momento essa instituição funcionava muito mais como extensão desse poder. Por isso, ao discutir a relação entre Católicos e Liberais, Cury (1986) procura esclarecer que o Império se proclamava católico, mas o fazia porque a Igreja Católica naquele momento estava muito mais ligada ao Estado do que propriamente a Santa Sé<sup>11</sup>. Para o autor:

Nem mesmo os conflitos da “questão religiosa” chegam a romper estes vínculos. Mas é preciso destacar que a Igreja Católica era mais “aparelho de Estado” do que ligada com a Santa Sé. A presença da Igreja nas instituições de beneficência e educação, na verdade era toda mantida pelo Estado através da Instituição do Padroado. (CURY, 1986, p. 13)

A República viabilizava as circulações, como já visto no início do trabalho, de um conjunto de princípios. Entre as mudanças de pensamento e sistematização de interesses, se deu o abandono do padroado<sup>12</sup>. Desse modo “[...] a república rompe oficialmente com o Padroado e se proclama leiga. O rompimento desta simbiose não significou um abalo muito profundo nas relações entre ambos os poderes” (CURY, 1986, p. 14).

Essa ruptura na verdade não anulou a participação e intervenção da Igreja, como se pode pensar num primeiro momento, antes disso contribuiu para que ela melhor se organizasse. Sem esta ligação direta com o Estado, a Igreja voltou-se para as ideias provenientes da Santa Sé. Fortalecendo seus laços com a organização de Roma, a Igreja

---

<sup>11</sup> Sede da Igreja Católica Apostólica Romana, localizada em Roma.

<sup>12</sup> Sobre a instituição do padroado é válido dizer que “[...] transformava o Imperador numa espécie de ‘Censor’ dos atos da Santa Sé, que tornava a Igreja Católica no Brasil bastante desligada das preocupações de Roma” (CURY, 1986, p.14).

reestruturou os quadros eclesiásticos no Brasil, ampliou sua formação e moralização. A instituição ganhou assim força para *recristianizar* a nação (CURY, 1986).

Essa tensão entre Estado e Igreja Católica marcou a *República Velha* e perpassou esse período assumindo posteriormente outros formatos, que não discutirei neste trabalho. O que é primordial para nossa discussão acerca do magistério primário é entender a existência desse conflito e ainda perceber como este envolvia diretamente a educação. Principalmente na década de 1920, as ideias da Escola Nova começaram a ser difundidas com maior ênfase, por exemplo, a organização de um ensino laico. Nesse momento, a proposta escolanovista se deparou com as reivindicações da Igreja Católica que tentava de várias formas garantir para si alguns privilégios, principalmente com relação à educação. Ao discutir o *retrato da educação brasileira*, a partir de 1920, Leal (2003, p. 60) assinala que:

[...] o escolanovismo se constituiu num discurso de endosso ao capitalismo e ao modelo estatal de escola, com forte ênfase no ensino laico, fator de tensão e conflito com a Igreja católica. O resultado desse confronto foi sempre a busca de conciliação, por parte do Estado, entre os interesses dos adeptos da Escola Nova e os da Igreja.

A Igreja Católica, numa república que se afirmava laica, buscava o retorno do ensino religioso às escolas e ainda o reconhecimento do Brasil como nação Católica. Sobre isso, Cury (1986, p. 15) esclarece:

Atribuindo a subsistência do catolicismo na sociedade brasileira à tese de religião própria do “Caráter nacional” entranhada na terra, no povo, na elite, reivindica o retorno de certos privilégios como o ensino religioso e reconhecimento da parte do Estado como “nação católica”.

Em suma, pode-se dizer que o processo civilizatório atribuía ao Estado uma função normatizadora a fim de organizar a estrutura do país viabilizando o progresso e a modernidade. Contudo, ao instituir normas e valores laicos, o Estado encontrou uma resistência significativa junto a Igreja Católica. Souza (2009, p. 116) afirma que a “[...] luta travada entre essas duas instituições pela disputa da hegemonia no campo da cultura” foi “[...] um dos elementos centrais da história da modernidade”.

Quanto às ideias de *progresso* e de *modernidade* disseminadas na Europa, elas estavam relacionadas ao crescimento econômico, político e, de modo geral, aos *avanços* da época. Gradativamente, o homem foi moldando essa ideia de que a humanidade estava num processo natural de crescimento e caminhando numa direção única. Para melhor

contextualizar a ideia de progresso, é preciso pontuar alguns aspectos que marcaram a constituição histórica deste ideário, especialmente na República Velha brasileira.

A respeito do conceito, Binetti (2000, p.1009) afirma que:

A idéia de Progresso pode ser definida como a idéia de que o curso das coisas, especialmente da civilização conta desde o início com um gradual crescimento do bem-estar ou da felicidade, com uma melhora do indivíduo e da humanidade, constituindo um movimento em direção a um objetivo desejável.

Esse conceito envolve não apenas a questão do avanço, mas também a crença de que falar em progresso significava considerar o passado para prever o futuro. De acordo com Bury (1971, p.17, grifos do autor):

La idea del progreso humano es, pues, una teoría que contiene una síntesis de pasado y una previsión del futuro. Se basa en una interpretación de la historia que considera el hombre caminando lentamente – *pedetentim progredientes*<sup>13</sup> - en una dirección definida y deseable e infiero que este progreso continuará indefinidamente.

A ideia de progresso não é uma proposta *recente*, dado ao fato de que ela pode ser identificada desde a antiguidade. Não falo aqui que o termo progresso já fora empregado desde então, mas sim que a ideia de crescimento e aperfeiçoamento indicada pelo termo já estava sendo gestada. Segundo Nisbet (1981, p. 470), “[...] la idea de progreso nació de la fascinación que sentían los griegos antiguos por el fenómeno del saber, de la conciencia que adquirieron de que este saber era producto del esfuerzo acumulado, lento y continuo de los hombres del pasado”. Além de constatar a existência desta ideia desde a antiguidade é preciso salientar também que havia vários conceitos de progresso com origens históricas diferenciadas (BINETTI, 2000).

Se na antiguidade a ideia de progresso já pode ser encontrada ainda que de modo esporádico ou indireto, no século XVII ela passou a ser mais bem trabalhada. Francis Bacon e René Descartes aparecem com proposições substanciais a respeito do progresso, contribuindo para a constituição desses princípios como teoria propriamente dita.

Depois, no início do século XVII, Francis Bacon liberta o pensamento da autoridade constrangente dos antigos, afirmando que a Idade Moderna é mais avançada que as idades passadas, porquanto se acha mais desenvolvido

---

<sup>13</sup> Em Latim a expressão significa *avançando passo a passo*.

o conhecimento e está, por isso, mais próximo da verdade. Descartes, enfim, descobre leis naturais invariáveis e faz delas a base da ciência, excluindo com isso no processo histórico a idéia de um guia providencial. Com tais pressupostos, a civilização ocidental estava pronta para acolher a teoria do Progresso. (BINETTI, 2000, p. 1010)

Alguns elementos da análise de Furtado (1981) também auxiliam na compreensão desse conceito. Segundo ele, as raízes desse termo podem ser notadas considerando três correntes de pensamento, carregadas de um olhar otimista de toda a história, especialmente no que se refere ao século XVIII. Para o autor:

A primeira delas se filia ao iluminismo, com a concepção de história como uma marcha *progressiva* para o racional. A segunda brota da idéia de *acumulação* de riqueza, na qual está implícita a opção de um futuro que encerra uma promessa de melhor bem-estar. A terceira, enfim, surge com a concepção de que a expansão geográfica da influência européia significa para os demais povos da terra, implicitamente considerados como “retardados”, o acesso a uma forma superior de civilização. (FURTADO, 1981, p. 1, grifos do autor)

A organização racional marca o estudo acerca do progresso já que este passou a ser reconhecido como o progresso da civilização sempre pautado no uso sistemático da razão. “De fato os maiores historiadores do iluminismo julgam que o Progresso é precisamente o Progresso da civilização e que o seu fundamento está no desenvolvimento da razão e na aceitação da mesma por parte do homem como guia do seu comportamento” (BINETTI, 2000, p. 1011).

Tanto no comentário de Furtado (1981) como na reflexão de Binetti (2000) percebe-se a definição de um modelo, a marcha para o progresso e a preocupação em se estabelecer uma ordem racional. O modelo europeu e suas ideias eram símbolo de um saber autêntico e fundamentado na razão, tal proposição fica explícita no próprio comentário do autor quando ele diz que ocorreu a “expansão geográfica da influência europeia” (FURTADO, 1981). O iluminismo prometia a luz do conhecimento e, para Furtado, atrelado a isso se intensificou uma busca do racional. A razão, em tese, permitiria medir a ação humana antevendo o progresso nas etapas históricas da humanidade. Por meio da razão seria possível levar a evolução do pensamento europeu aos demais povos, vistos como *retardados*.

Ainda de acordo com Furtado (1981, p. 2, grifo do autor), “[...] as *faculdades*, atribuídas por Kant à consciência do sujeito transcendental, são o ponto de partida de uma visão globalizante da história, concebida como transformação do caos em ordem racional.” O crescimento era visto como resultado espontâneo do estabelecimento dessa ordem. O

progresso seria consequência dessa organização e a educação permitiria sua expansão. Segundo Araújo (2007, p.87),

Embora a partir do século XVIII possam ser visualizadas várias perspectivas em torno da idéia de progresso, esta adquire uma conotação bem singular no interior da concepção iluminista: aposta ela na perfectibilidade do ser humano, seja no âmbito da educação intelectual, seja no âmbito da educação moral.

Ainda pensando a constituição histórica do progresso, vale dizer que no início do século XIX foram difundidas visões historicistas cuja meta era identificar o *progresso temporal* e o *progresso ideal* (BINETTI, 2000). No decorrer do século XIX pensamentos e reflexões, como os de Comte e Spencer, passaram a integrar o arcabouço teórico formador da teoria do progresso. A posição de Comte nessa discussão está fundamentada na relação inegável entre ordem e progresso. Para ele, a Reforma, o Iluminismo e a Revolução Francesa ocasionaram certa anarquia espiritual para a qual era necessário estabelecer a ordem (ARAÚJO, 2007). Discorrendo sobre Comte, Araújo (2007, p. 93) evidencia que “[...] sua posição a respeito do progresso se expressa na conhecida lei dos três estados (teológicos, metafísico, e científico), construindo em torno deles uma filosofia da história.”

Como Comte, Spencer também realizou publicações sobre o termo. Segundo Binetti (2000, p. 1012), “Spencer, que já desde 1851 vinha publicando *Social static*, considerava o Progresso fruto da evolução, ou seja, de uma adaptabilidade cada vez mais adequada ao ambiente [...]”. Ao relatar o progresso como fruto da evolução Spencer procura analisar sua essência e sua causa. Em sua obra *Do progresso: sua lei e sua causa*, escrita em 1939, o autor analisa o conceito de progresso considerando a evolução da natureza, do mundo orgânico e da sociedade. Procura refletir sobre a condição do homem como indivíduo e especificidades das relações sociais. Sobre o progresso social, por exemplo, Spencer pontua que:

Supõe-se que o progresso social consiste na maior e mais variada produção dos objetos necessários à satisfação das nossas necessidades, na crescente segurança pessoal e da propriedade e na amplitude concedida à liberdade de ação. Todavia, o progresso social, rigorosamente entendido, consiste nas transformações de estrutura do organismo social, causa donde derivam as conseqüências que se observam. (SPENCER, 1939, p. 10)

No Brasil, os pressupostos positivistas de Comte e Spencer estavam presentes de muitas formas, inclusive nas políticas educacionais. Organizar, disciplinar, burocratizar para promover o melhoramento eram aspectos marcantes desse processo. Nesse sentido, Bosi

(1992, p. 294, grifos do autor) afirma, “[...] a fórmula de Comte que presidia às relações do capital com o trabalho virou Clichê: *a incorporação do proletariado à sociedade moderna*”. Pode-se dizer, por exemplo, que essa associação da ordem a fim de alcançar progresso esteve presente no país com o advento da República, sinalizando uma dimensão *positivista*<sup>14</sup>. Ou seja, partiam do pressuposto que resultados mensuráveis em nível econômico, político e sociocultural instituiriam o progresso. De acordo com Oliveira (2008, p. 9):

Tangenciando o século XIX e início do século XX, por lá o positivismo comtiano (Comte) e spenceriano (Spencer) era focado na produção dos homens europeus e brasileiros de ciências, letras e filosofia. A missão desses homens primava pela organização das instituições sociais e político burocráticas de ensino-pesquisa. Após algumas buscas em autores e dicionários da área de ciências humanas e sociais, percebemos que, embora muitos dos “Homens de ciência e da política” tivessem se apoiado em Stuart Mill, H. Spencer e C. Darwin, foi principalmente em August Comte onde eles encontraram a matriz de suas formulações empírico-teóricas, que sustentaram a pesquisa e ensino das Escolas positivistas do Brasil.

Ordenar era condição para alcançar o melhoramento, isto é, o progresso. Essa visão aproximou o lema positivista e o sistema educacional de Minas. Para Comte, a fonte central do sistema político estava embasada no lema *ordem e progresso*. E essa ideia, ao ser assimilada pelo sistema econômico e político, influencia também a instrução pública (RIBEIRO JUNIOR, 2006). Era como se o progresso fosse a síntese do passado possibilitando uma previsão do futuro, no sentido de que o homem continuaria crescendo. Isso passou a referir-se não somente à aquisição de conhecimento, mas aos avanços na economia e política. Inclusive a preocupação com o ensino primário pode ser pensada sob uma ótica comtiana. Para Bosi (1992, p. 30, grifo do autor), “[...] a escola primária gratuita é assim projetada no quadro mais amplo da educação popular, que Comte prefere chamar, ‘proletária’, na verdade a única de que os governantes se deveriam encarregar [...]”. Como foi possível perceber nesse tópico de muitas maneiras o Progresso estava ligado à organização social e educacional na Primeira República.

É um verdadeiro desafio realizar uma análise sobre a modernidade. Contudo, procuro realizar aqui alguns comentários que poderão permitir ao leitor uma compreensão da relação

---

<sup>14</sup> A teoria positivista de Comte contempla o estudo da ordem social. Para ele, a estática social e o próprio estudo da evolução da sociedade (dinâmica social) são modeladoras do progresso da humanidade. Ao discutir a dinâmica social, o positivismo de Comte aponta a importância de disciplinar os hábitos. Desse ponto de vista todos os indivíduos deveriam aprender nas escolas a formação moral burguesa. Como vemos, o positivismo influenciava diretamente na organização social à medida que propunha o binômio ordem e progresso, marcando no Brasil a organização das instituições públicas. Ademais, contribuiu para legitimar a instituição escolar atrelada à educação moral e cívica (SILVA, J., 2004; RIBEIRO JUNIOR., 2006).

entre a modernidade e a temática central deste estudo. Os termos *moderno* e *modernidade*, de forma geral, indicam a produção do novo contrapondo-se ao antigo ou, ainda, a possibilidade de criar e recriar continuamente. De acordo com Souza (2009, p.113):

Desde sua origem, por volta do século V, a palavra “moderno” significa a produção de algo novo em relação ao antigo, naquela época o mundo cristão em contraposição ao mundo pagão. Posteriormente, a partir da Idade Moderna, ser moderno passou a expressar a ação de criar e recriar, a cada momento, num constante e perpétuo movimento, tudo o que está ao alcance da mão e do pensamento humanos. A palavra modernidade é muito mais recente, isto é, do final da Idade Moderna – alguns vão situá-la no século XIX – e se refere à produção do novo em larga escala, num período de tempo cada vez mais curto, atingindo um número cada vez maior de pessoas [...]

É dentro dessa concepção de moderno como produção do novo sendo expandido para muitos que a modernidade é pensada nesta pesquisa. Para entender um pouco mais, vale dizer como a modernidade pode ser reconhecida como um conjunto de experiência vivenciada por homens e mulheres, capaz de modificar a si mesmos e/ou o mundo. Tal análise se fundamenta no pensamento de Berman (2007, p.24, grifo do autor) que, buscando discutir o assunto, afirma:

Existe um tipo de experiência vital – experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiências como “modernidade”. Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor [...]

Utilizando as palavras de Berman (2007) e Souza (2009) é possível considerar modernidade não como algo estático ou um modelo único, mas como um movimento de transformação não apenas do mundo como do próprio homem. Mudanças que alcançam a política, a economia e a cultura. É nesse viés de pensamento que trato a modernidade neste trabalho. Ao pensar as modificações definidas para a educação e conseqüentemente para o magistério primário nas primeiras décadas do século XX, não é possível ignorar esse clima de mudança e transformação presente na sociedade brasileira e, como debatido aqui, especificamente, na sociedade mineira.

Ao discutir modernidade é inevitável a utilização de termos como modernismo e modernização. Não entrarei numa reflexão detalhada sobre esses conceitos, mas é necessário salientar que, apesar de intrínsecos à modernidade, esses termos não são sinônimos e sim

desdobramentos dela. Souza (2009, p. 121) esclarece que “[...] a modernização é vista, portanto, como o motor que dá a vida ao turbilhão de mudanças no contexto do modo de produção capitalista, ao qual corresponde um modo particular de organização do poder”. E ainda complementa, “[...] modernizar quer dizer também racionalizar, isto é, submeter toda a organização da produção de bens materiais e do saber a critérios definidos e calculados racionalmente”.

O modernismo, de maneira ampla, trata-se da forma como a modernização encontra meios para se manifestar em áreas diversas, “[...] num sentido bem genérico e primário, o modernismo pode ser lido como os modos pelos quais esses processos de modernização são apreendidos e expressos na arte, na arquitetura, na literatura, nas ciências sociais e na filosofia.” (SOUZA, 2009, p. 122).

O projeto de modernidade foi proveniente de confrontos passados entre o *velho* e o *novo*. O conhecimento adquirido pelas comunidades primitivas até a afirmação da burguesia e o modo de produção capitalista era um processo contínuo cujo resultado era a evidente busca por um padrão moderno. Sobre isso Trindade e Menezes (2009) discutem:

Os séculos XVI e XVII constituem os complexos processos da modernidade, em que velho e novo se confrontam, com todas as suas características: a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno, a nova ciência, a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalismo, a cultura laica. (TRINDADE; MENEZES, 2009, p. 125)

A (busca da) modernidade acaba sendo o resultado de um conjunto de práticas não apenas no que tange ao Brasil, mas algo inerente a um processo cultural muito maior. No mundo dos séculos XIX e XX, ocorreram algumas mudanças na indústria, no espaço das cidades, no modelo e paradigmas vigentes na família e na escola. De acordo com M. Gonçalves (2002, p. 2):

A modernidade é fruto de diferentes práticas inseridas numa ambivalência cultural ampla, que privilegia a urbanização, a indústria, a cidade, a escola, a família etc. Esse processo diz respeito à gestação de posturas racionalizadoras, burocráticas e disciplinarizadoras, possibilitando mudanças radicais na organização do tempo e do espaço dos sujeitos.

Nesse momento histórico, a França com seus ideais de república e modernidade influenciava as visões políticas que se fortaleciam no mundo e também no território brasileiro. De acordo com Costa e Arguelhes (2008, p. 110), “[...] o contexto histórico em que se encontrava a França do Século XIX influenciava as visões políticas de muitos brasileiros que

viviam momentos propícios à apropriação das idéias francesas de república, modernização e urbanização.” Na capital federal, reformas urbanas foram realizadas na tentativa de acompanhar a estrutura exibida em Paris (FABIAN; ROHDE, 2007).

Outra estratégia utilizada pelo Governo foi a realização de uma exposição, em 1908, na capital do Rio de Janeiro, de produtos nacionais. Fato que demonstrava a preocupação de ocupar um lugar no espaço mundial. Além de organizar o evento, o governo efetuou uma reforma urbana cuja meta era evidenciar o padrão de modernidade que se estabelecia aos poucos no Brasil. Nesse sentido, Fabian e Rohde (2007, p. 6) afirmam que:

O presidente Afonso Pena exibia com orgulho às autoridades e ao povo a exuberância do país e modernidade da remodelada capital federal. O empenho do governo era tanto que produtos de outros Estados foram transportados gratuitamente, por meio de ferrovias e portos até ao Rio de Janeiro.

Cada Estado era uma célula no organismo maior: o país. Os produtos de cada Estado na exposição representavam não apenas a cultura brasileira, mas a ideia de que a modernidade estava presente na capital e em todo o território. Sobre a busca de instalação do modelo europeu no Brasil, Fabian e Rohde (2007, p. 6) argumentam que:

Coube ao presidente Rodrigues Alves (1902 – 1906) e ao Prefeito Pereira Passos, a idealização da reforma urbana do Rio de Janeiro. A modernidade de Paris era o modelo de cidade perseguido por eles, mas o Rio de Janeiro ainda possuía uma vantagem: a rica beleza natural. Construiu-se, então, uma via no centro no estilo boulevard francês.

Especificamente quanto ao Estado de Minas Gerais foram desencadeadas algumas reformas com o intuito de organizar o espaço social mineiro firmando os princípios republicanos e levando o modelo moderno advindo da Europa. Voltando aos argumentos presentes no livro *Raízes da modernidade em Minas Gerais*, de acordo com Paula (2000, p. 15):

A modernidade significou a emergência de instituições, de valores, de concepções, de atitudes, de modos específicos de vivência do tempo, da apropriação do espaço, de produção e reprodução material, de organização da vida política, de vivências subjetivas, que redefiniram de fato, o projeto civilizatório ocidental.

Para debater a presença dos princípios modernos específicos de Minas Gerais, o autor em questão realiza uma análise detalhada da história deste Estado especificando alguns

parâmetros de compreensão. Devido à complexidade do conceito, o autor ressalta que são necessários critérios que permitam entender o essencial do processo. Recorrendo à sua análise, cito aqui que ele denomina “quatro grandes eixos estruturantes de significados e conseqüências”. Segundo Paula (2000, p. 1), eles são:

Um primeiro eixo seria o representado pela imposição de uma forma específica de organização do poder, o “Estado moderno”, [...] outro eixo é o relativo ao “mercado”, [...] o terceiro eixo a ser considerado, fundante da modernidade, é o que está associado à contribuição decisiva de Max Weber e que se baseia na centralidade da “razão instrumental” [...] o quarto eixo da modernidade diz respeito às mentalidades, aos costumes e pode ser sintetizado na idéia da constituição da individualidade, na afirmação da separação entre a esfera pública e esfera privada, na consolidação da subjetividade como critério de ação e aferição ética.

Os quatro eixos pontuados pelo autor podem ser percebidos nas três primeiras décadas da República mineira. Como já comentado anteriormente, o governo de Minas Gerais nesse período buscou assumir o papel de *Estado moderno*, normatizando a sociedade em vários setores, incluindo a educação. No caso das propostas instituídas para o magistério primário, elas corroboraram a busca pela razão, a valorização de um sistema hierarquizado, buscando promover de muitos modos uma concreta modificação das mentalidades e costumes.

Ao dizer que a modernidade, presente nas três primeiras décadas do período republicano, tinha características específicas, não estou negligenciando como transformações e acontecimentos anteriores contribuíram para a constituição desse quadro. Com base nos argumentos de Paula (2000), ressalto que a modernidade identificada no contexto dos primeiros anos da República é resultado de acontecimentos iniciados nos séculos XVIII e XIX.

Para concluir este tópico de análise, saliento a existência de uma convicção na ordem racional-científica como geradora dos benefícios propostos por uma *fé moderna*, a *fé no progresso*. Sobre isso nos diz Sbert (2000, p. 284) que, “[...] com o surgimento do mundo moderno, uma fé caracteristicamente moderna – fé no progresso – apareceu para compreender e dar sentido último às novas nações e instituições que agora dominavam.” As nações recém-estabelecidas precisavam acreditar que, estando em processo de crescimento, o progresso viria conforme vivenciassem as mesmas etapas pelas quais os países europeus ricos já haviam passado. Não se considerava a cultura e a história de cada povo. Assim foi reconhecida como legítima a promessa de melhoramento e crescimento em áreas como economia, política e cultura ou na própria estrutura das cidades. Contudo, na prática, embora o progresso se constituísse como a resposta aos problemas sociais, os povos e nações mais pobres

continuavam vivendo em condições de miséria e exploração. O progresso, a modernidade e a civilização, para alguns, não apresentavam mais do que teorias e promessas, sem efetivar o concreto melhoramento da qualidade de vida das pessoas mais pobres.

## 1.2 Instrução pública mineira: reforma educacional e forma social

Em meio às medidas adotadas em Minas Gerais para garantir o progresso e promover o moderno, a escola e seus agentes ganharam *atenção especial*. O governo passou a ver na educação um potencial disciplinador e essencial no processo civilizatório dado ao fato de que educar a massa populacional possibilitaria a transformação do meio social. Uma escola moderna, racionalizada, com programas definidos, teria uma função civil.

A relevância atribuída à expansão da educação escolar se baseava no fato de que a educação permitia a disseminação dos valores defendidos pela República. O futuro pretendido para o Brasil estaria então ligado à política educacional e, ao mesmo tempo, à ação da *elite*<sup>15</sup>. Analisando essa situação, M. Carvalho (1998, p. 141) menciona que: “O futuro é insistentemente aludido como dependente de uma política educacional: futuro de glórias ou de pesadelos, na dependência da ação condutora de uma ‘elite’ que direcione, pela educação, a transformação do país.”

Entendendo o Estado como propagador dos interesses da elite, considero a escola como ferramenta do Estado na formação do povo. A escola funcionaria como aparelho ideológico na transformação da conduta da população. Isso era possível, uma vez que o aparelho ideológico não se baseia na força para formar mentalidades, apenas funciona por meio de ideologias<sup>16</sup> (ALTHUSSER, 1985).

---

<sup>15</sup> “[...] a teoria das elites nasceu e se desenvolveu por uma especial relação com o estudo das elites políticas, ela pode ser redefinida pela teoria segundo a qual, em sociedade, o poder político pertence sempre a um restrito círculo de pessoas: o poder de tomar e impor decisões válidas para todos os membros do grupo [...]” (BOBBIO, 2000, p. 385). Schwartzman (2007) aponta uma discussão sobre a formação da elite mineira. Para o autor a elite mineira era formada por um grupo de pessoas altamente educadas, residentes preferencialmente em centros urbanos. “Estes homens tinham, certamente, vínculos estreitos com o campo, mas não estavam nos governos como representantes dos interesses rurais, com os quais não raro conflitavam. Em períodos de dificuldade econômica, seu poder político crescia, por sua especialização em atividades de mediação política entre o governo nacional e os grupos locais.” (SCHWARTZMAN, 2007, p. 198).

<sup>16</sup> O termo refere-se ao ocultamento da realidade. Os homens produzem ideais ou representações para explicar sua vida individual, social, relações com a natureza e com o sobrenatural. Tais ideias tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e ainda a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política (CHAUÍ, 1984).

Ao investigar, por meio da legislação educacional mineira, as normas e regras aprovadas pelo Estado para a profissão docente, nota-se como a escola - e nela a prática docente - tendia a funcionar como *aparelho ideológico do Estado*. No entanto dois aspectos devem ser considerados quanto a esse tópico. Por um lado, a escola funcionava como instrumento de controle<sup>17</sup> social à medida que limitava ou demarcava a ação dos indivíduos. Mas funcionava, por outro lado, como forma de acesso ao *mundo letrado*, à participação política e a outras possibilidades de trabalho. Afinal, com a expansão do ensino, a escola deixou de ser uma exclusividade dos grupos economicamente dominantes. Nesse viés de pensamento, Peixoto (2003, p.78) reflete a relevância da educação e salienta:

Para as classes médias ela representava uma forma de acesso à participação política, traduzindo a idéia de igualdade para todos e indicando a possibilidade de ascensão social. Para as classes dominantes, mais especificamente as representadas no estado, a educação constitui-se num instrumento de controle social na medida em que, como condição de acesso a direitos individuais e sociais, delimita o espaço livre da ação individual.

Dessa maneira, a escola primária passou a ser o *locus* para modelar o padrão de vida numa direção específica: formar a nação. Afinal, a educação escolar fundamentada em alguns parâmetros, os republicanos, colocaria o país e/ou o Estado na busca oficial do progresso. Sobre isso, Souza R. (2002, p.01) ressalta que “[...] a educação escolar, a ser fornecida pelos organismos públicos, passava a ser a grande e única possibilidade de civilizar a multidão, colocando o país na corrida pelo progresso.”

A busca pelo progresso significou atender às exigências propostas pelos setores políticos, econômicos e culturais. Gradativamente o Brasil passava a integrar um novo tempo: o da indústria (PEIXOTO, 2003). Dada a expansão desse setor, uma das medidas necessárias correspondeu às reformas educacionais do início de século XX. Segundo Peixoto (2003, p. 80):

As novas funções atribuídas à educação exigem profundas mudanças na escola. A pedagogia tradicional, com seu ideal de formação de homem culto, havia estimulado o intelectualismo e o individualismo, atributos pouco ou nada compatíveis com o ideal de uma sociedade moderna, democrática e dinâmica. Para que a educação se coloque a serviço dos novos tempos é

---

<sup>17</sup> “Por controle social se entende o conjunto de meios de intervenção, quer positivos quer negativos, acionados por cada sociedade ou grupo social a fim de induzir os próprios membros a se conformarem às normas que caracterizam, de impedir e desestimular os comportamentos contrários às mencionadas normas, de restabelecer condições de conformação, também em relação a uma mudança do sistema normativo.” (GARELLI, 2000, p. 283).

preciso que se torne prática, preocupando-se, fundamentalmente, com a conformação do indivíduo à nova sociedade em via de implantação no país.

Era preciso modelar o povo para assumir uma prática voltada para o respeito a normas e manutenção da ordem, de modo que pudessem assumir a condição de trabalhador comprometido. Os costumes e valores deviam corroborar um comportamento ordeiro, desprovido de condutas violentas ou inadequadas ao conceito de moralidade da época. A população precisava ter um sentimento de nação e assumir para si o papel do trabalhador responsável, comprometido com a família e com a sociedade. Souza (1998, p. 27) reforça essa ideia ao dizer que:

[...] responsabilizada pela formação intelectual e moral do povo, a educação popular foi associada ao projeto de controle e ordem social, a civilização vista da perspectiva da suavização das maneiras, da polidez, da civilidade e da dulcificação dos costumes.

De acordo com Saviani (2008, p. 171), “[...] o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição republicana.” Na verdade, a responsabilidade de organizar e reformular o ensino primário estava sob a tutela das províncias. Com o fim do império, as províncias passaram a Estados e o governo republicano não assumiu a instrução popular, ao contrário, a manteve sob responsabilidade dos Estados. De acordo com Saviani (2008, p. 165), “[...] com a proclamação da República em 1889 e o conseqüente advento do regime federativo, a instrução popular foi mantida sob a responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em estados”. Nessa análise do autor pode-se perceber porque o processo de ordenamento da instrução pública e a instituição das escolas assumiram características diferenciadas de um estado para o outro.

A partir dessa autonomia<sup>18</sup>, cada Estado construiu sua legislação educacional adquirindo instrumentos diferentes no processo de reconhecimento da escola como lugar ou

---

<sup>18</sup> Em seu estudo, Schwartzman (2007) discute que, no início da República, a autonomia dos Estados era bastante significativa, entretanto, ela foi diminuindo mais para o fim da Primeira República. O autor destaca a existência de um poder político central, capaz de manter a integridade territorial do país contendo movimentos separatistas. Mas também menciona a presença de um sistema de poder familiar e privado. Para Schwartzman (2007, p. 179), “A tese alternativa de que o poder era de fato centralizado e concentrado no nível do executivo permite entender melhor estes fatos, mas deixa fora do quadro as evidentes manifestações de poder privado e familísticos tão abundantes na literatura. Na realidade, o debate entre as teorias da centralização e a do poder descentralizado está mal colocado. Não ocorria uma destas coisas, mas as duas. De um lado, um poder político centralizado e hierárquico, que não dependia de bases locais de sustentação, apoiando-se na própria máquina administrativa governamental para subsistir e se afirmar. De outro, um poder privado e autônomo difuso, que só adquiria expressão política quando era cooptado pelo Estado, e que entrava em uma trajetória de conflito e

na sistematização da instrução do povo. Os regulamentos e as reformas propostas buscavam atender as necessidades de cada estado brasileiro. Ainda conforme Saviani (2008, p. 171):

[...] a Constituição, embora omissa quanto à responsabilidade sobre o ensino primário, delegava aos estados competência para legislar e prover esse nível de ensino. Assim, foram os estados que tiveram de enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias.

Diante dessa realidade, os estados desenvolveram reformas diversas, a fim de enfrentar e organizar o sistema de instrução pública. O projeto escolar implantado pelo governo mineiro era um degrau na instituição do homem civil, já reconhecido no espaço internacional. Segundo Trindade e Menezes (2009, p. 125):

O modelo de formação intelectual e cultural elaborado pela sociedade moderna, nos séculos XVI e XVII, dá origem ao nascimento da escola moderna, racionalizada na estrutura e nos programas, e valorizada na sua função civil. O homem civil bem educado torna-se o modelo de conformação social da aristocracia.

O cidadão precisava ser formado, fazer parte gradativamente desse cenário republicano. O Brasil precisava promover a educação da massa de analfabetos. Era necessário propiciar na população o nascimento de um caráter ordeiro, trabalhador, detentor de um sentimento Patriótico. De acordo com Souza R. (2002, p. 1):

A educação seria capaz de transformar a massa de analfabetos em povo, inculcando-lhes sentimentos de civismo e patriotismo, extinguindo os males causados pela ignorância, formando-lhes o caráter de povo ordeiro e trabalhador. Somente dessa forma, o Brasil poderia transformar-se numa nação moderna e civilizada.

Na tentativa de construir o espírito nacional em Minas Gerais foram estabelecidas ações com caráter civilizatório a partir da escolarização. Sobre isso, de acordo com Trindade e Menezes (2009, p. 125):

Mudam-se as técnicas educativas e escolares para atender a uma sociedade disciplinar que tende a reprimir, controlar e inserir o indivíduo em sistemas de controle cada vez mais pertencentes à ideologia e à burocracia do governo, seja ele laico ou religioso – eclesiástico.

---

derrota quando pretendia articular, minimamente que fosse, como força política autônoma e representativa de seus interesses.”

Os conhecimentos a serem difundidos garantiriam o sentimento de pertença a uma cultura específica e fariam com que a população, especialmente em se tratando de crianças, na condição de futuros cidadãos, se visse como integrante de uma coletividade. Segundo Arnaut (2002, p. 564):

A educação impediria as práticas tidas como anti-sociais, quer acabando com a ignorância, fornecendo aos indivíduos conhecimentos para que eles se libertassem do quadro da natureza e compusessem a civilização, quer educando os sentimentos de forma que os indivíduos se percebessem como parte integrante de uma cultura e ordem social e integrassem uma coletividade.

Ainda sobre a preocupação do Estado com a valorização do caráter nacional e/ou com valorização do conceito de pátria na cultura escolar, destaco o regulamento de ensino aprovado em 1924. Esse regulamento enfatizava esse sentimento nacional na escola, afirmando a necessidade de se trabalhar as datas nacionais em comemorações capazes de envolver as crianças e a comunidade. Ressalta solenidades, como a festa da *bandeira*, que deveriam obrigatoriamente compor o programa a ser desenvolvido nas escolas. Nesse sentido, os artigos n. 251 e n. 252 do referido regulamento de ensino estabelecem:

Art. 251. As grandes datas nacionaes e estaduaes serão commemoradas em todos os estabelecimentos publicos com um programma especial

Art. 252. Deverão, também, realizar-se annualmente: em 19 de novembro, a festa da Bandeira; a 21 de setembro, a da Arvore; e no 1º domingo ou feriado, após os exames, da entrega de diplomas do curso. (MINAS GERAIS, Regulamento de ensino, 1924, p. 282)

Ao encontro do que foi exposto até o presente momento, faz-se necessário apresentar algumas diferenciações e similitudes entre os atos de educar e instruir. Através da legislação consultada foi possível identificar o uso desses dois termos. Educar é um conceito ligado à formação do cidadão cortês, comprometido com o trabalho, incapaz de comportamento revoltoso e perturbador da ordem social. Já instrução tendia a referir-se muito mais à aquisição de conhecimento sistematizado. Entretanto, segundo Souza R.(2002, p. 3),

A instrução entendida como domínio de conhecimentos era, em alguns momentos, vista como perigosa para as classes sociais desfavorecidas podendo gerar desordem e revolta. A educação, pelo contrário, incluindo ou não a instrução, caracterizava-se pela cortesia, pela civilidade e contribuiria para impedir comportamentos revoltosos que colocassem em perigo a ordem social estabelecida.

Ao encontro da diversidade escolar e cultural da população, no decorrer do século XIX, havia uma multiplicidade de modelos. Quanto à instrução pública, ela se dava inúmeras vezes em espaços improvisados nas casas das famílias e até dos professores. Além das escolas em espaços diversos, a educação familiar também era comum. Muitas crianças tinham acesso às primeiras letras em casa (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). Não havia uma instituição, um espaço escolar definido como sendo oficial. A escolarização se dava de formas variadas.

Esse contexto permitiu, na segunda metade do século XIX e início do século XX, um debate acerca das questões políticas, da educação popular e dos meios adequados para consolidá-la. De acordo com Souza R. (2000, p. 11): “No decorrer do século XIX, conteúdo e método de ensino fizeram parte de um debate sobre a educação popular e os meios para efetivá-la, entre eles a melhor organização pedagógica para a escola primária.”

Em Minas Gerais, a oferta e organização da instrução pública seguiam a mesma situação. E até início do século XX, mesmo com a Proclamação da República, ainda havia escolas funcionando em locais diversos, improvisados. Ghantous e Carvalho (2002, p. 93) esclarecem essa questão afirmando:

[...] a configuração da escola como lugar e um espaço edificado expressamente para o serviço escolar deu-se nas décadas finais do século XIX, coincidindo com os projetos republicanos de difusão da educação popular. Até então, o ensino era ministrado em paróquias, cadeias e cômodos comerciais.

Os autores em pauta completam o argumento acerca da importância atribuída à escola durante a República, no caso de Minas Gerais, argumentando que “[...] as instituições escolares passaram a ser responsáveis pela ordenação temporal da vida social de seus alunos [...]” (GHANTOUS; CARVALHO, 2002, p. 93).

O governo republicano iniciou assim uma política de construção de escolas. No caso de Minas Gerais isso ficou evidente a partir de 1906. Nesse momento Belo Horizonte recebeu seu primeiro grupo escolar<sup>19</sup> e posteriormente esse modelo de escola também passou a ser instalado nos vários municípios do Estado. A construção do Grupo Escolar marca o reconhecimento da escola como lugar. Institui um espaço reconhecido oficialmente como sendo adequado à instrução pública. Para Faria Filho (2000, p. 31), “[...] nesse contexto, a

---

<sup>19</sup> Segundo Faria Filho (2000, p.47), o “processo típico de criação e instalação de um grupo na área central da cidade foi referente ao Primeiro grupo escolar da capital, posteriormente denominado Grupo Escolar do Rio Branco (1912), criado em 1906”.

criação dos grupos escolares era defendida não apenas para ‘organizar’ o ensino, mas, principalmente, como uma forma de ‘reinventar’ a escola [...]”.

A escola como instituição de ensino, como espaço de instrução precisava ganhar *forma*. O professor primário para ser agente de (trans)formação social necessitaria estar inserido num sistema de formação e fiscalização. Especialmente porque seria o *professional prepared*, aquele que gestaria nas crianças o sentimento nacionalista e ainda um lugar que viabilizasse esse empreendimento.

Entretanto, o Estado, ao intensificar as reformas do ensino e promover a seleção e formação dos professores, se deparou com condições adversas. Existiam em Minas Gerais muitos tipos de organização escolar e muitas escolas funcionavam de modo inadequado em espaços diversos. Eram as chamadas escolas isoladas<sup>20</sup>. Para Faria Filho (2000, p. 31), “[...] se as escolas isoladas eram tidas e/ou produzidas como locais muito pouco adequados à instrução, a afirmação da nova forma escolar deveria começar pela produção de um outro e apropriado lugar para a educação escolar.” Diante dessa reconhecida necessidade de ordenar o espaço escolar para formar o cidadão, as escolas adquiriram força como formadoras da moral, dos valores cívicos. Conforme Ghantous e Carvalho (2002, p. 93): “A partir daí, as escolas passaram a ser, antes de tudo, uma força moral, cívica e educativa. Assim o governo republicano iniciou uma política de construções de escolas.”

A citação acima resume bem as ideias mineiras daquele momento. A escola improvisada em locais destinados a outros fins não podia representar a simbologia republicana. Diante disso, o governo não apenas assumiu para si a sistematização do magistério primário, como também adotou uma política de construção de escolas.

Com vistas à alteração do contexto, a legislação educacional, fonte subsidiadora deste trabalho, tornou-se uma forma de estruturação e padronização do sistema de ensino. Em 1906, por exemplo, a Lei 439, aprovada em setembro, estabeleceu diretrizes pelas quais o governo mineiro deveria reformar o ensino primário e o ensino normal. Sobre isso, no artigo 1º mencionava: “Fica o governo de Minas Gerais autorizado a reformar o ensino primário e normal do Estado, de modo que a escola seja um instituto de educação intelectual, moral e física” (MINAS GERAIS, Lei 439, p. 20). Nesse artigo é possível repensar o ensino Normal como necessário porque o governo, através da escola, queria formar o cidadão, e só poderia fazê-lo se contasse com um professor primário capacitado para isso.

---

<sup>20</sup> Eram escolas criadas por um processo *simples* apesar de *trabalhoso*. Bastava que um professor (titulado ou não) ou moradores fizessem um levantamento do número de crianças (meninos e meninas) em idade escolar. Diante do número encontrado era possível solicitar a criação da cadeira de instrução. (FARIA FILHO, 2000).

A reforma mencionada na Lei 439 previa a implantação e construção dos *grupos escolares*<sup>21</sup> no Estado mineiro, além de garantir gratuidade e obrigatoriedade do ensino. Em seus artigos terceiro e quarto, lê-se o seguinte:

Art. 3 O ensino primário – gratuito e obrigatório – será ministrado em: I Escolas isoladas; II grupos escolares, III Escolas modelo anexas às escolas normaes.

Art. 4 O Governo empregará os esforços possíveis para difusão do ensino em todos os sectores da população. (MINAS GERAIS, Lei 439, p. 21)

A referida lei assinalou o início de um processo de construção de escolas em Minas Gerais que perdurou por todas as três décadas da República, apresentando momentos de maior ou menor intensidade. Especificamente, identifica-se uma concentração maior dessa preocupação com a expansão do ensino nos primeiros anos da legislação, especialmente até 1911, e depois uma retomada desse esforço, de modo mais intenso e sistematizado, na década final da República Velha.

Fazendo uma análise geral, as instruções ao ensino primário aprovadas em 1916 pelo Decreto n. 4.534 voltavam-se principalmente para a organização das instituições e nomeações de professores. Em 1918 o programa de ensino aprovado pelo Decreto n. 4.930 tinha por base as diretrizes expostas pelo Regulamento de 1911. Na década de vinte, o empenho na transformação das instituições e do sistema de ensino retomou o fervor inicial.

O processo de modificação que se deu nesse último período republicano foi responsável, em larga escala, pela ampliação da escola, bem como por melhoramentos em sua organização e funcionamento (NAGLE, 1974). Contudo as mudanças desse período (1920 – 1927) ultrapassam a questão da sistematização do ensino e propõem um novo modelo escolar. De acordo com Nagle (1974, p. 190):

<sup>21</sup> A instituição dos grupos escolares no Brasil significou a inserção de padrões modernos na/cultura escolar. Eles “[...] seguem um padrão construtivo e estético que representam, através do espaço escolar, toda uma ideologia política.” (GUIMARÃES; DURÃES, 2009, p. 1). Sua instalação em todo o país durante a república significou a implantação de “[...] um conjunto de saberes, métodos e projetos políticos e pedagógicos que, colocados em circulação, visavam instituir um novo lugar para a escola e para os professores na legitimação do seu papel como elemento capaz de elevar o país, transformando-o e reafirmando os valores morais e civilizadores.” (SCHUELER, 2008, p. 5). É bem verdade que a construção de grupos escolares não ocorreu da mesma maneira e em iguais proporções por todo o território brasileiro, contudo de modo geral significaram uma reinvenção da Escola. Em São Paulo, R. Souza (1998) ressalta como a propagação e organização das escolas já concretizadas em muitos países europeus e também nos Estados Unidos incentivaram a estruturação dos grupos escolares. “[...] as escolas centrais adotadas em países como Alemanha, França, Portugal, Bélgica, demonstravam excelentes vantagens pela perfeita distribuição do trabalho, instalação em edifícios apropriados e por contarem com numerosos professores.” (SOUZA, R., 1998, p.45). Diante da organização dos grupos escolares em São Paulo, o Estado de Minas Gerais, menos de uma década depois, se organizou e estabeleceu a mesma instituição. “[...] a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para ‘organizar’ o ensino, mas, principalmente, como uma forma de ‘reinventar’ a escola [...]” (FARIA FILHO, 2000, p. 31).

Não foram apenas dessa ordem as alterações introduzidas. Não houve apenas reforma, no sentido de alteração e ampliação, mas que conservava o modelo pré-existente que conferia uma conformação especial às instituições e práticas; houve, também, remodelação no sentido de introdução de novo modelo para a estruturação das instituições e orientação das práticas escolares.

Em outras palavras, o esforço em disseminar o ensino apareceu no início das reformas e apresentou diminuição até chegar a década de vinte, quando novamente adquiriu formato transformador e modificador das práticas escolares.

Em Minas Gerais, as mudanças que ocorreram a partir da legislação aprovada entre 1925 e 1927 enfatizavam muito mais o caráter formativo da escola e seu papel como formadora do cidadão e do homem trabalhador. De modo geral, o Estado adotou uma política de construção de escolas e reorganização do programa alterando o conteúdo. Essas mudanças indicavam formas de modificar as aulas e confirmavam o *entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico*. Esses dois conceitos, que se complementam, referiam-se respectivamente à valorização da educação com aumento numérico de escolas e a necessidade de melhorar o sistema de instrução qualitativamente.

Refletindo sobre essa temática, Nagle (1974, p. 101) aponta:

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos vinte, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos.

Nagle (1974), em seus estudos sobre a educação no Brasil durante a década de vinte, constatou que, quanto mais o país se aproximava de 1930, ou seja, do fim da República Velha, mais emergia um novo conjunto doutrinário. Aspecto esse confirmado na legislação e nas mensagens oficiais dos presidentes do estado de Minas Gerais em decorrência da disseminação de ideias, como também de nomes de autores estrangeiros que muito contribuiriam com a efetivação da *escola nova*<sup>22</sup> a partir de 1930.

---

<sup>22</sup> A escola nova só se efetivou, de fato, no Brasil após 1930 e, de acordo com Saviani (2008), a ideia pedagógica presente na educação durante a República Velha era a pedagogia tradicional. Contudo, esses ideários propostos em Minas Gerais nos anos vinte nos levam a admitir a circulação efetiva e substancial de alguns princípios do escolanovismo entre as práticas escolares e entre os organizadores da educação brasileira. Encontramos nos documentos estudados a citação de ideias dos autores escolanovistas. O programa de ensino primário aprovado pelo Decreto n. 8.094 em 1927 tem, entre outros objetivos, o de esclarecer ao professor algumas características de sua prática. Segundo Biccas (2011, p. 156), nesse período, “[...] os reformadores mineiros, no intuito de transformar a escola antiga em uma Escola Nova, estabeleceram uma série de estratégias visando impactar o cotidiano escolar na perspectiva de produzir uma mudança na qualidade do ensino”.

Pode-se inferir que persistiam os valores formadores do cidadão, entretanto eles não estavam sozinhos na organização da instrução. A legislação mineira, principalmente a aprovada em 1927<sup>23</sup>, corrobora essa análise. O regulamento de ensino instituído em Minas no ano de 1927, em seus artigos 252 e 253, afirma:

Art. 252. As matérias que constituem o programma de ensino primario não devem ser ensinadas como si fossem fins em si mesmas, mas como meios de desenvolver o raciocínio, o julgamento e a iniciativa das crianças [...]

Art. 253. Os programmas devem ser organizados e executados, não com a preocupação da quantidade de noções e conhecimentos a serem ministrados, mas com a do mínimo essencial, tendo em vista a qualidade das noções para os usos da vida, a sua organização em torno dos centros de interesse das creanças [...] (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1927, p. 1216)

Quando menciono um novo conjunto doutrinário, destaco, a partir do documento mineiro citado acima, a preocupação em propiciar o desenvolvimento do raciocínio ou promover a capacidade criativa de cada criança. Também é percebido diante da leitura das diretrizes que o conhecimento deveria *ser para a vida* e também deveria estar em consonância com o *centro de interesse das crianças*. Os princípios propostos pelo governo mineiro nas duas décadas anteriores tinham uma preocupação exclusiva com a formação dentro dos ideais republicanos. Na última década da República Velha percebe-se a inserção de novos princípios dentro da organização escolar. Para Nagle (1974, p. 196), é possível admitir que “[...] os novos esquemas doutrinários se diferenciam daqueles empregados anteriormente pelo fato de não serem, simplesmente, enunciados gerais retirados da doutrina do republicanismo ou do ideário democrático.”

A preocupação em estabelecer ao aluno um papel ativo no processo de aprendizagem, ainda que a iniciativa fosse muito *tímida*, certamente permite vislumbrar algumas marcas da escola nova no fim da década de vinte. Aos poucos não somente a sociedade moderna estava se configurando, como também a reconhecida *escola moderna*. “Nesse sentido, a formação dos professores, o método, o currículo, a concepção de atividade como trabalho educativo

---

<sup>23</sup>Em 1926, Francisco Luiz da Silva Campos foi convocado por Antônio Carlos para assumir a Secretaria de Negócios do Interior de Minas Gerais, responsável pelos assuntos da educação mineira. Para Campos, a solução do problema da educação estava vinculada à organização de uma estrutura que, do ponto de vista legislativo, administrativo e pedagógico, garantisse as condições necessárias para desenvolvimento do processo educativo (FÁVERO; BRITO, 2002). “Foi no exercício desse cargo que percebeu a relevância da Educação na arbitragem do conflito entre o tradicional e o moderno reformista, [...] bem como seu potencial estratégico nas alianças políticas que virá a empreender.” (FAVERO; BRITO, 2002, p. 382) “Embora ‘arquiteto solitário’ da reforma, Francisco Campos contou com a inestimável colaboração de Mário Casasanta, renomado educador mineiro, nos esforços para colocá-la em prática.” (FÁVERO; BRITO, 2002, p. 383).

foram os principais aspectos evidenciados e priorizados na nova Reforma.” (BICCAS, 2011, p. 157).

Em suas mensagens oficiais, o presidente Antonio Carlos Ribeiro de Andrada confirmava nossas proposições. O presidente destacou que a reforma do ensino mineiro procurou identificar-se com os princípios utilizados nas reformas que estavam ocorrendo em outros países. Segundo o presidente:

Ao par das reformas operadas, nos ultimos annos, na instrucção primaria na Allemanha, na Austria, nos Estados Unidos e na Belgica, o Governo nellas procurou a orientação geral e o espirito que deveriam presidir a remodelação das nossas instituições de ensino, sem, comtudo, perder de vista que taes, innovações só se tornariam uteis, uma vez convenientemente assimiladas ao nosso temperamento e postas em harmonia e continuidade com as conquistas já anteriormente por nós realizadas. (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1928, p. 21)

Como relatou o próprio presidente do Estado, era uma questão de equilibrar as conquistas realizadas com a remodelação do ensino. Sobre isso, em 1927, o Programa de ensino estabeleceu: “Colloque-se em primeiro logar a acção dos alumnos, e não a palavra do professor. O trabalho deste consistirá apenas em fazer aquelles trabalharem. *E’o aprender fazendo, da escola ativa.*” (MINAS GERAIS, Programa de Ensino, 1927, p. 1558, grifos do original). O mesmo programa compara a escola a um pomar onde as crianças aprenderão como pássaros a perceber e experimentar tudo que necessitam aprender. Essas proposições relacionam-se às ideias apresentadas pela escola nova.

A escola ensinará o menino a observar, fazendo que seus olhos vejam como os olhos do passarinho; do mesmo modo que este sabe cantar, ella ensinará aquelle a conversar, com as azas o passaro vae traçando linhas quando voa, também na aula vae o menino fazendo linhas com a mão, ao escrever; aquelle se alimenta com os fructos do pomar, e este se desenvolve com os frutos da escola. (MINAS GERAIS, Programa de Ensino, 1927, p. 1559)

Antônio Carlos Ribeiro de Andrade confirma a interferência das proposições de autores estrangeiros na reforma mineira ao declarar que:

O Ensino deixa de ser, nesses termos, obra exclusiva do professor, para constituir actividade de toda a classe, visto que as noções não se adquirem pelo simples facto de ouvil-as ou repetil-as; sómente trabalhando com ellas é que a creança apprehende a sua significação, o seu alcance e a sua importancia. [...] Tendo em consideração que o processo Decroly satisfaz plenamente aos objectivos visados pela reforma, foi instituído, a titulo de experiencia, nos grupos escolares, o ensino das noções de cousas por aquelle

processo, como passo inicial ou como oportunidade a que com elle se familiarize o espirito dos professores. (MINAS GERAIS, Mensagem do presidente, 1928, p. 23)

Apesar de ter a educação tradicional vigorando nesse período, a escola nova já começava a despontar trazendo ao contexto mineiro alguns pontos definidores da prática do magistério primário. As ideias e discussões de autores da Escola Nova já eram difundidas durante as primeiras décadas do século XX. De acordo com Biccas (2011, p. 173), “[...] as reformas educacionais mineiras implementadas na década de 1920 estavam inspiradas no espírito escolanovista, evidentemente adaptadas aos interesses e às necessidades locais.” Entre os pensadores cuja interferência contribuiu para inserção da escola nova no Brasil estava Ovide Decroly<sup>24</sup>. Seu método voltado para a transformação do professor num mediador entre a criança e o conhecimento foi bastante difundido no país. Em Minas Gerais, encontramos na última década republicana uma atenção redobrada à denominada escola ativa.

As recomendações dos programas do ensino primário retomam, de muitas maneiras, o papel do professor como *guia* no processo de ensino, uma vez que a criança associa, questiona, observa e exterioriza sua opinião sobre o que aprendeu (MINAS GERAIS, Programa de Ensino, 1927). Além desses aspectos, o professor era orientado a promover a aprendizagem da criança do modo mais concreto possível, enfatizando em seu método de ensino a *observação*, a *associação de ideias* e por fim a *expressão*.

Essa prática foi recomendada diretamente pelo Programa de Ensino Primário aprovado em Minas Gerais com a Reforma Francisco Campos em 1927. O método Decroly foi utilizado no Estado a partir desse ano como sendo o ideal na promoção do ensino.

Outros autores estrangeiros marcaram as discussões propostas em Minas na década de 1920. Tais pensadores são referenciados nos programas de ensino tanto direta como indiretamente. Por exemplo, Herbart foi citado pelos legisladores, e Froebel e Pestalozzi tiveram suas ideias abordadas em alguns direcionamentos dentro dos programas oficiais.

A reforma mineira de 1927 apresentou uma renovação de ideias no que diz respeito às questões pedagógicas. Francisco Campos, enquanto secretário do interior, construiu outra organização do ensino, tendo por base os princípios da Escola Nova. Discutindo esse assunto, Peixoto (2003, p. 82) afirma:

---

<sup>24</sup>Jean Ovide Decroly (1871 – 1932), nascido em um meio rural hostil, na pequena cidade belga de Rennaix, cursou medicina na Universidade de Gand, onde foi assistente de pesquisa, antes de se inclinar para a disciplina, altamente experimental, anatomia patológica. Observou e estudou o desenvolvimento da mente humana. Unindo a psicologia à pedagogia, ele tem a preocupação de adaptar a atitude pedagógica à mentalidade de cada criança e de cada idade (MAFRA, 2010).

Como paradigma para a nova organização, Campos adota os princípios da Escola Nova, em voga em alguns países da Europa e Estados Unidos, e que ganham corpo no Brasil nesse momento. Em Dewey, Clarapéde, Decroly, Kilpatrick, ele busca os elementos de uma nova maneira de organizar o trabalho escolar. Entre as várias referências nesse sentido, mencionamos as relativas à adoção dos “Centros de Interesse”, de Decroly [...]

Sobre a presença das ideias de Decroly no programa de ensino primário aprovado em Minas durante a reforma de 1927, o próprio programa apresentou sugestões cuja meta era nortear o professor acerca do preparo das *lições*. De acordo com o programa (MINAS GERAIS, Programa de Ensino, 1927, p. 1594, grifos do original):

O methodo Decroly eleva de muito o papel do professor embora seja a creança o ponto de convergencia de toda a acção da chamada Escola Activa. A creança indaga, a creança associa, as idéias que adquiriu, a creança exprime, exterioriza a comprehensão ou o juizo que faz das cousas que aprendeu. Ao professor fica no emtanto não a mera *fiscalização* ou assistencia mas o papel de *guia*, de orientador da creança. O professor supre o livro mas vae muito alem porque orienta a intelligencia da creança impedindo que ella se disperse em objectos sem proveito [...]

E ainda complementa, orientando da seguinte forma:

A aprendizagem da creança faz-se, neste methodo, mediante 3 operações intellectivas:

- 1 ) *Observação*- pela qual se apresenta à curiosidade da creança o factu ou objectivo, para que ella o estude e comprehenda;
- 2 ) *A associação de idéias* - pela qual a creança generaliza a noção que recebeu, para todos os factos congeneres ou objectos análogo, extendendo assim o valor da lição ao que a cerca, no meio em que vive.
- 3) *Expressão* - pela qual a creança fixa no papel a idéia que se formou em seu cérebro. (MINAS GERAIS, Programa de Ensino, 1927, p.1595, grifos do original).

O próprio Programa de Ensino de 1927 fornece elementos para demonstrar melhor a interferência das teorias estrangeiras na prática docente. Dentre essas ideias estão as de Froebel<sup>25</sup>, encontradas dispostas nos seguintes termos:

O menino, quando entra para a escola, é como se fôra a flor do jardim: tem beleza, encanto e perfume, mas emmurehece sem dar fructos. Transformado em alumno, o menino já se assemelha á flor do pomar, que produz fructo

<sup>25</sup>Froebel é considerado como teórico importante na expansão dos jardins de infância. Influenciou diretamente nesse processo por apontar que a mulher dispunha de características próprias para o cuidado com as crianças, uma vez que essas deveriam encontrar nas atividades dos professores atitudes de compreensão, amor, docilidade, brandura, enfim características consideradas culturalmente como sendo de caráter feminino. Desse modo, as mulheres poderiam cuidar das crianças que, assim como as flores, necessitavam de atenção especial (DURÃES, 2011).

saudavel, saboroso e apreciado. (MINAS GERAIS, Programa de Ensino, 1927, p. 1559)

E o mesmo programa ainda recorre aos pensamentos de Herbart para esclarecer alguns aspectos da prática docente da seguinte forma:

Sem duvida que o professor precisa de possuir o poder de expressão verbal, mas exactamente para o fim de ser conciso, singelo e claro em seu ensino. E não sómente possuir aquelle poder, como também a habilidade manual. “Todo o homem deveria apprender a servir-se de suas mãos, diz Herbart, porque a mão tem seu logar de honra ao lado da língua para elevar o homem acima dos animaes”. (MINAS GERAIS, Programa de Ensino, 1927, p. 1558)

A reforma mineira de 1927 alcançou características reformistas e remodeladoras, promovendo alteração significativa no ideário de escolarização (NAGLE, 1974).

De fato as diretrizes conceituais instituídas na legislação mineira apresentam para o professor e para o ensino reformulações pedagógicas e remodelações de uma prática. Mas não se pode deixar de afirmar que, atrelado a isso, permanecia a preocupação com o progresso da sociedade. Ainda o otimismo pedagógico e o entusiasmo pela educação assinalavam essa relação. Segundo Nagle (1974, p. 125),

[...] diante das modificações setoriais, da efervescência ideológica e dos movimentos políticos – sociais, a escolarização foi percebida como um instrumento de correção do processo evolutivo e como uma força propulsora do progresso da sociedade brasileira.

Nesse caso, as reformas mantinham a preocupação com a formação da nação e a busca pelo progresso. A escolarização pretendia mais do que promover a queda do analfabetismo, almejava tornar o povo consciente do progresso. Mais uma vez o autor em pauta nos diz que:

Nega-se importância ao mero combate ao analfabetismo, pois o problema é difundir a escola primária “integral”. Sob esse aspecto, expõe-se a necessidade de “abandonar esse prurido de alfabetização *a toque de caixa*, procurando dar, progressivamente, ao povo brasileiro, não o A.B.C, as quatro operações e pouco mais, porém, uma cultura que o faça uma partícula ativa do progresso do nosso país” (NAGLE, 1974, p. 113, grifos do original)

Escolarizar possibilitaria modelar a formação do cidadão desde muito jovem, era uma maneira de influenciar na elaboração de uma sociedade moderna e apta a alcançar o almejado progresso. Em poucas palavras, era preciso escolarizar para promover o cidadão trabalhador,

responsável, seguidor da ordem. Esse pensamento apareceu de modo nítido ao longo do período analisado.

Além dos aspectos mencionados, o Regulamento aprovado em 1906, em seus artigos oitavo e nono, afirmava a gratuidade do ensino e marcava uma acentuada fiscalização do sistema de instrução no Estado:

Art. 8. O ensino primario estadual será ministrado gratuitamente em escolas isoladas e grupos escolares.

Art. 9. O ensino primario pode ser livremente ministrado no Estado por particulares e associações, ficando estes apenas sujeitos à fiscalização do governo no que diz respeito á hygiene, moralidade e estatística. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p.157)

Esses dois artigos apontam como o projeto civilizatório se firmava na estrutura das escolas. Ao estabelecer a fiscalização inclusive das escolas particulares e associações, o legislador apresenta os aspectos a serem observados. Sendo eles: a hygiene, a moralidade e a estatística.

As práticas de hygiene pessoal, o zelo para com o ambiente, tudo precisava ser ensinado, e as crianças, recebendo esses valores na escola, não apenas influenciariam em suas famílias como seriam futuros cidadãos conscientes de tais práticas.

O segundo aspecto listado no artigo 9º. do Regulamento é a moralidade. Uma pessoa cuja conduta estivesse condizente com práticas de moralidade adequadas estaria comprometida com o trabalho, não teria comportamento violento e não se envolveria em crimes. Algumas dessas ideias estavam implícitas nos programas oficiais aprovados desde 1906, por isso a criança seria educada levando-os em consideração na sua formação social e humana.

O último item do artigo 9º. é a estatística. O governo não precisava somente de um grande número de escolas, mas também que elas atendessem uma quantidade considerável de crianças. Por isso a preocupação estatística, ou seja, a verificação da quantidade de alunos matriculados, bem como um controle de sua frequência. Na Mensagem do Presidente do Estado mineiro, João Pinheiro da Silva, há a seguinte observação:

Neste importante ramo de serviço publico, cujo desenvolvimento é essencial ao regimen republicano, tem tido o governo maximo cuidado, mormente em relação á matricula escolar, que, com a actual reforma, chegou quase a duplicar, como já o mostrei com o cotejo dos respectivos algarismos. (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1908, p. 39)

Como verificado na fala oficial acima, havia uma atenção por parte do governo com relação à matrícula escolar. Buscando respaldo no discurso oficial, me deparei com a Mensagem do Presidente do Estado, em 1909, na qual Wenseslau Braz Pereira Gomes relata a relação da sistematização do ensino com a formação do cidadão trabalhador:

Incrementar e systematizar estes estudos, dar-lhes expansão e desenvolvê-los de modo a assegurarem ao aluno, saído das escolas officiaes do Estado, a possibilidade de se entregar immediatamente ao trabalho nobilitante, proficuo e intelligente, é dever imperioso da administração. (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1909, p. 44)

O presidente, nesse relatório, ressalta a importância de formar o trabalhador engajado em suas ações e afirma que essa era uma responsabilidade do ensino e, por sua vez, dever da administração pública. A preocupação com a formação da conduta dos trabalhadores continua presente no discurso oficial ao longo dos anos da República. O Presidente do Estado em 1915, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, destacava a preocupação com a formação moral, intelectual e cívica das crianças, já que elas seriam as integrantes da classe trabalhadora do futuro esperado. Com suas palavras, o chefe do governo mineiro afirmou: “A cultura moral, intellectual e civica do povo brasileiro – é o primordial dever que inilludivelmente se impõe á Nação e ao Estado que compõem a Federação.” (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1915, p. 37).

Veiga (2007) analisa a ligação da educação com a formação da conduta social no início do século XX. Ela pontua que “[...] a educação da consciência moral consiste, principalmente, nas crianças, em narrações que provoquem reações espontâneas, verdadeiros juízos de valor que, pela repetição, se acentuam e acabam por ligar-se em estrutura definida” (VEIGA, 2007, p.221).

Inserir as crianças numa estrutura social republicana era um processo gradativo e exigia a construção imediata de um número maior de escolas. Nos artigos 158 e 159 do Regulamento de Instrução de 1911 está descrito o seguinte:

Art. 158. Haverá no Estado, para a diffusão do ensino primario:  
a) Escolas singulares ou singulares agrupadas<sup>26</sup>;  
b) Grupos.

---

<sup>26</sup> A *escola agrupada* pode ser considerada como aquela que foi organizada a partir de algumas características da escola isolada e do grupo escolar. Nesse caso, o seu modelo é intermediário entre uma e outra. Era apenas a reunião de cadeiras num mesmo espaço. Apesar de unidas não eram constituídas como grupo escolar. (Faria Filho, 2000). As escolas isoladas eram também chamadas *escolas singulares*.

Art. 159. O numero destes e daquellas, directamente proporcional ás necessidades do ensino, será illimitado. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 213)

O Regulamento, ao citar as escolas singulares, as agrupadas e os grupos escolares, nos apresenta a diversidade educacional que vigorava no início do século XX em Minas Gerais e reafirma o interesse do governo em organizar e fiscalizar a instrução pública. Essa pouca ou nenhuma padronização, como já dissemos, era um dos pontos abordados pela reforma de instrução desse período.

O Decreto 7.970-A, de 1927, regulamentou a criação de escolas de acordo com o número de crianças, da seguinte forma:

Art. 256. Em toda localidade onde houver cinquenta ou mais creanças em idade escolar será creada, a juízo do governo, uma escola para o ensino primario, e, si forem em numero superior, porção de cinquenta alumnos por escola.

Art. 257. A installação das escolas novamente creadas realizar-se-á no vigésimo dia após a abertura da matricula. (MINAS GERAIS, Decreto 7.970-A, 1927, p. 1217)

No artigo 268 a expansão do ensino continua em foco, contudo a medida diz respeito especificamente aos grupos escolares:

Art. 268. Serão installados grupos escolares nas localidades onde houver, no mínimo, 300 creanças de 7 a 14 annos.

Parágrafo único. Os grupos terão, pelo menos quatro classes.  
(MINAS GERAIS, Decreto 7.970-A, 1927, p. 1220)

Como símbolo da República, os grupos escolares precisavam ocupar lugar de destaque. De acordo com Souza (1998, p. 16), “[...] a escola primária tornou-se uma das principais divulgadoras dos valores republicanos: por isso, os grupos escolares tornaram-se um símbolo. Era preciso torná-los evidentes, exhibi-los, solenizá-los.” Era um compromisso dos governantes mineiros fazer com que o ensino não só se expandisse, mas também passasse por um período de aperfeiçoamento, a fim de que fosse completo e eficiente.

### **1.3 O(A) professor(a) primário(a) como agente de civilização, progresso e modernidade**

Para propagar o ensino não era necessário somente um lugar específico, preparado para tal fim, mas também um profissional *escolhido e formado* para trabalhar dentro dos moldes pensados e disseminados.

O reconhecimento do professor, até então mestre-escola ou mestre de ofício, se dava muito mais pela comunidade e envolvimento dos pais (ARROYO, 1985). Com a implantação da República, o professor se deparou com algumas mudanças. O mestre-escola que até o século anterior era reconhecido e escolhido pela comunidade, pelos pais, começa a conviver com o Estado intervindo e reconhecendo sua prática de forma mais direta. Segundo Arroyo (1985, p. 33):

[...] o preceptor e mestre particular tinha que ter nome, ser reconhecido pelos pais, alunos, comunidade. Nada de portarias nomeando, removendo ou suspendendo. Após anos de magistério, reconhecido pela comunidade, sua figura de mestre do ofício de ensinar passava a ser legitimada ao lado dos outros mestres de outros ofícios. Uma espécie de titulação conferida socialmente.

Ao discutir a presença do governo nesse contexto, Arroyo (1985, p. 19) insiste que “[...] a nomeação não ia além do reconhecimento oficial de uma instrução já existente, particular e livre.” Com o advento do regime republicano, o Estado apenas reconhecia um trabalho já instalado e aprovado pela comunidade. Com a necessidade de expansão da escola oficial e da organização do ensino como ferramenta do progresso e da modernidade era necessário selecionar e preparar o professor primário para ser um agente dessas transformações. Nesse sentido não bastava reconhecer um trabalho já em curso, era preciso fiscalizá-lo, avaliá-lo especialmente sendo o professor um *funcionário do Estado*.

Ao encontro desse argumento, para M. Costa (1995, p. 79):

É importante ressaltar as peculiaridades do tipo de funcionário de estado em que se constituem os docentes. Dada a própria natureza da atividade, ligada a intencionalidade política do Estado, os professores são difusores da ideologia dominante subjacente aos ideais nacionais.

Ao assumir a contratação dos professores, o Governo mineiro procurava conciliar os critérios de acesso ao magistério e também as características dos cursos de formação com os ideais nacionais. Considerando que os docentes poderiam agir diretamente na formação do cidadão era preciso que sua conduta em sala de aula e também fora dela estivesse em consonância com a intencionalidade política dos governantes.

Durante os primeiros anos de República, o Estado mineiro sistematizou gradativamente a contratação e formação do professor primário. Em seu artigo 5º, o Regulamento de instrução afirma que “[...] o ensino primario divide-se em particular e público, devendo este ser ministrado oficialmente pelo Estado e pelas municipalidades e aquelle por professores particulares e associações” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 157).

O ensino público era de responsabilidade do Estado e municípios e, por isso, os professores deveriam responder ao Estado. O professor primário passava da condição de mestre autônomo para um trabalhador assalariado. Mas o que significa na prática essa transição de mestre escola/mestre de ofício para a condição de funcionário do Estado? Antes de pensar a última condição é preciso compreender a primeira. O mestre de ofício ensinava determinada função abrangendo basicamente o conhecimento útil e prático. Sua formação ocorria na prática. Tal ensino abrangia os mais diversos ofícios, e com relação à educação escolar os mestres eram reconhecidos como responsáveis também pela instrução das crianças. Apesar da influência da comunidade na escolha e reconhecimento do mestre-escola, ele estava sujeito a um conjunto de normas. De acordo com Durães (2002, p. 118), “[...] na segunda metade do século XIX, a Província/Estado [de Minas Gerais] impôs novos princípios para regulamentação da instrução e para os(as) mestres(as) que pertenciam ao quadro docente público.” Essas mudanças indicavam um crescente processo de desvalorização do saber adquirido pelos *velhos* mestres-escola/ofício no exercício de sua prática. A autora completa afirmando “[...] até então o *velho* mestre, denominado de *mestre-escola* ou *mestre de ofício*, exercia suas atividades fundamentadas nas atividades realizadas pelas corporações”. (DURÃES, 2002, p. 118, grifos da autora).

Sobre a segunda condição de funcionário do Estado, Arroyo (1985, p. 26) afirma:

O mestre passava a ser um assalariado do governo. Sua escola deixava de ser sua para ser do governo, uma cadeira a mais do sistema público de instrução. O Estado fará tudo para que seu funcionário continue com o mesmo empenho, a mesma honradez e dedicação à causa do ensino. Como se tudo continuasse inalterado.

A passagem do mestre-escola para a condição de funcionário de Estado (de Minas Gerais), no final Império para a República, é apresentada claramente pelos estudos realizados por Arroyo (1985) e por Durães (2002). Entretanto, ressalto que, na legislação e nas mensagens analisadas para esta dissertação, a condição do professor como funcionário do Estado pode ser facilmente identificada.

Com a mediação do governo e a transformação do professor em funcionário do Estado, este passou a ocupar uma posição específica dentro de uma estrutura moderna que estava sendo formada. Segundo M. Costa (1995, p. 90), “[...] os professores são especialmente atingidos pelos efeitos da mediação do Estado, pois, neste caso, na condição de funcionários e de assalariados, ocupam posições subalternas e sofrem diversas formas de controle.” Uma vez que o Governo estava fixando normas e estabelecendo parâmetros específicos para o magistério, é verdadeira a existência de estratégias de controle, contudo elas não ocorriam aleatoriamente. Vale ressaltar que havia um aspecto moderno permeando esse contexto: a burocratização e sistematização das instituições educacionais. É característica da modernidade a capacidade reguladora do Estado moderno, dessa forma é inegável a intervenção do Estado no magistério, mas também não se pode ignorar que tinha função reconhecida para organizar as instituições sociais. Para Souza (2009, p. 115), “[...] ao Estado moderno foi atribuída a tarefa não apenas de normatizar as relações sociais, mas também de assegurar que os regulamentos estabelecidos deveriam ter a mesma validade para todos”. Sob este prisma, a instituição de um processo de seleção e exigências específicas para os professores era parte de tal política.

Em seu artigo 9º., a Lei 439 expõe: “Art. 9. Os professores effectivos e adjunctos, que devem ser normalistas, serão nomeados pelo Presidente do Estado, e os substitutos, na fôrma determinada em regulamento.” (MINAS GERAIS, Lei 439, 1906, p.21).

O texto legislativo acima nos permite visualizar de modo concreto como o Governo mineiro assumiu para si a responsabilidade de contratar e formar os professores. Confirma também como esses profissionais estavam submetidos a uma estrutura organizacional diferente daquela já estabelecida no século XIX, uma vez que a nomeação estava determinada no Regulamento de Instrução.

Regulamentar a seleção dos profissionais que atuariam no ensino primário era apenas parte de um conjunto de medidas voltadas para os professores e sua prática. Como está disposto no capítulo seguinte desta dissertação, o curso Normal foi um dos principais alvos das reformas. Afinal, por meio dele os professores seriam preparados com as teorias necessárias para empreender a tarefa de preparar o cidadão para o trabalho, para o progresso e para fomentar neles a ordem necessária à efetivação do projeto de modernidade.

Em 1906, em seu Relatório Oficial, Francisco Antônio de Salles, Presidente do Estado mineiro, confirma essa análise pontuando:

Já em 1903, referindo-me a assumpto de tanta magnitude, ponderei que o problema do ensino primario precisa ser encarado pelas duas faces – formação do professorado e fundação da escola, cada qual subordinado a um plano traçado systematicamente, para ser executado de modo gradativo, de maneira a poder-se ter a segurança de que, dentro de certo periodo de tempo, esteja operada a sua transformação. (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1906, p. 51)

O comentário oficial extraído desse relatório explicita claramente como era prioridade do Governo de Minas formar o professor e fundar a escola dentro de um plano, de uma organização cuidadosamente disposta. Esse processo precisava ser gradativo de forma que, a médio e longo prazos, a sociedade republicana mineira estivesse formada e a transformação ou etapa civilizatória estivesse completa.

O professor primário precisava cumprir cada ação definida pelos Regulamentos ou poderia perder seu emprego. As penalidades não eram o único modo de controlar o trabalho do professor primário. O sistema de controle desse profissional e do exercício de sua prática dizia respeito também à aprovação de benefícios. Ainda em 1906, a Mensagem do Presidente apresentou a observação abaixo:

A solução do problema está em fornecer elementos de estímulo ao professor que se distinguir no exercicio do magisterio; augmentar seus vencimentos, que são realmente pouco remuneradores de sua actividade [...] (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1906, p. 51)

De modo geral, o Governo passou a acompanhar o professor primário instituindo deveres, penalidades, mas também certos direitos. Admitindo a necessidade de uma estrutura educacional, era preciso garantir à prática docente certo grau de *qualidade* nos métodos e no programa. Para M. Costa (1995, p. 78), esse processo pode ser analisado considerando:

O processo de funcionarização dos docentes é resultante de um acordo de interesses ao qual os professores aderiram em troca de um estatuto de autonomia e de independência que os constitui como corpo administrativo autônomo e hierarquizado; em contrapartida o Estado garante o controle sobre a escola.

Assim, de um lado, o professor(a) estava sujeito às normas e penalidades e, por outro, tinha direito a alguns benefícios e integrava um sistema administrativo e hierarquizado. As medidas estipuladas para a conduta do professor tentavam garantir a ação adequada deste, enquanto sujeito inserido numa sociedade moderna, mas para tal fim era preciso seleccionar

uma gama de conteúdos condizentes com a política nacional. Nesse sentido, os programas de instrução corroboraram as diretrizes do curso normal e do discurso legislativo.

Em 1927, o Decreto n. 8.094 aprovou o programa de ensino primário, no qual se encontra a seguinte orientação:

O patriotismo, que assim começará a ser despertado, constituirá o fim principal da instrução cívica, aproveitando-se o professor dos meios indicados pelo programma e de outros mais para tornar verdadeiros patriotas todos os alumnos de sua classe. (MINAS GERAIS, Programa de ensino primário, 1927, p. 1726)

Organizar o trabalho pedagógico implicava remodelar também a prática docente, afinal sendo a escola a instituição reconhecidamente propícia para formar o cidadão, então o professor seria o agente de tal formação. Num meio republicano, a legislação educacional ditou algumas normas de conduta profissional para o professor da República de modo que este fosse, por sua prática, um *agente da modernidade* (HERVATINI; SOUZA, 2009), sendo que os traços modernos deveriam ser percebidos na cultura escolar, mas também no contexto social. De acordo com Hervatini e Souza (2009, p. 2373):

Se era fato provado a necessidade de se produzir a consciência de cidadão para instaurar a democracia, à escola e ao professor, foi sem dúvida, atribuída esta função. Nesta perspectiva, a instituição escolar passou a ser responsável pelo progresso da democracia e pelo desenvolvimento da nação.

Constato nessa análise como o professor era de fato projetado como um agente formador de uma conduta patriótica e nacionalista nas crianças. Sua prática tinha o objetivo de civilizar ou moldar a conduta dos alunos a fim de que se tornassem gradativamente cidadãos comprometidos com a ordem social republicana.

Dessa maneira os professores, desde sua formação na escola normal, receberam influências advindas das relações de trabalho e das lutas político-sociais, entretanto, ao efetivar sua prática, foram autênticos formadores de opinião determinando e orientando relações sociais. Segundo Hervatini e Souza (2009, p. 3276):

Os debates acerca da educação do povo suscitados nas últimas décadas do Império e no início da República estiveram ligados às próprias relações de trabalho e as lutas político-sociais instauradas no contexto brasileiro. Assim, tanto a escola primária quanto a formação de professores nas escolas normais foram determinadas, mas também determinaram relações sociais.

Dando sequência à análise sobre o professor como agente de civilização, progresso e modernidade, o próximo capítulo apresenta uma análise acerca de alguns critérios de acesso ao magistério.

## CAPÍTULO II

### ACESSO AO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO MINEIRO: SER NORMALISTA, CONCURSADO(A) E MULHER

A legislação educacional que regulamentou o acesso ao magistério, ao longo das décadas analisadas, suscita uma pergunta: *quem podia ser professor?* Para responder esta pergunta tem-se a contribuição de diferentes aspectos. Em linhas gerais, cada norma, ao estabelecer quem tinha ou não condições de exercer o magistério, trazia implicitamente questões sociais, educacionais e políticas.

Na tentativa de formar um agente capaz de educar o povo para o progresso e para a modernidade, o Estado investiu na formação de um profissional adequado aos ideais da República e pontuou diferentes critérios de acesso ao trabalho docente nas escolas primárias. Neste capítulo, a análise dar-se-á especialmente a partir de três condições de acesso e classificação: a de ser normalista, concursado(a) e mulher.

#### **2.1 Ser professor(a) primário em Minas Gerais: requisitos gerais**

Ocorreu, em 1906, no Estado de Minas, uma reforma que marcou a história da educação no Estado e conseqüentemente a história da profissão docente. João Pinheiro, presidente no Estado, reconhecia a importância de formar o trabalhador capacitando-o para os tempos de modernidade e progresso vivenciados no contexto social da época. De acordo com Almeida e Carvalho (2003, p. 317):

Como empresário, João Pinheiro via como fundamental para a educação da massa trabalhadora, um sistema de instrução que o capacitasse, até por que, como base da produção, ela precisava ser produtiva e, para isto, era necessário qualificá-lo às necessidades dos novos tempos.

Buscando colocar em prática a ideia de escolarização do povo e ainda contribuir para formação de uma sociedade moderna e apta ao progresso, João Pinheiro e sua equipe de governo aprovaram, através do Regulamento da Instrução contido no Decreto 1.960 (o mesmo que criou os grupos escolares mineiros), normas reguladoras para os candidatos ao magistério.

Segundo Almeida e Carvalho (2003, p. 318), “João Pinheiro conhecia a realidade do sistema educacional, bem como os problemas do Estado quanto às finanças, porém entendia a importância do professor, instrumento essencial para o êxito dos seus propósitos”.

Para que o ensino estivesse de fato adequado à República e pronto para atingir os resultados esperados era essencial ordená-lo e fazer com que ele pudesse compor uma ordem social mais ampla, onde cada sujeito ocupasse seu lugar no sistema. Tais aspectos iam ao encontro do lema, como sinaliza Ribeiro Junior (2006, p. 29), “‘Ordem e progresso’, isto é, organização, cada coisa em seu devido lugar para perfeita orientação ética da vida social.”

Além de construir uma ordem própria para o ensino havia a forte necessidade de enfatizar a cidadania brasileira. Tal necessidade está em consonância com as ideias republicanas que tentavam fortalecer na população o sentimento de *nação*. Um povo apto para o progresso e atento às questões consideradas modernas precisava sentir-se parte do cenário político, ser um país. Nesse caso, pertencer a uma pátria era o mesmo que ter uma identidade, fator primordial para alcançar alguns dos benefícios ditos *modernos*.

Um passo para formar os cidadãos brasileiros era garantir professores cientes da importância nacional, capazes de assumir o discurso nacionalista em sua prática. Na legislação de 1906 ficou confirmado que para ser professor era preciso, dentre outros aspectos, ser cidadão brasileiro. Antes de listar outros requisitos, o artigo 65 do referido documento declara que “Só poderão ser nomeados ou designados professores públicos de qualquer categoria ou classe os cidadãos brasileiros que provarem: [...]” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 163). Esse texto do Regulamento abriu uma lista de critérios, contudo já apontava o primeiro deles, qual seja, ser *cidadão brasileiro*. Essa preocupação em afirmar a necessidade de que o candidato fosse cidadão brasileiro supostamente se dá pelo aumento sistemático da população desse período em decorrência do número de imigrantes estrangeiros. A década que precedeu a República apresentou grande crescimento populacional, devido à entrada de imigrantes no país (CARVALHO, J., 1987).

Outros regulamentos, decretos e leis aprovados posteriormente ratificavam esse requisito. Em 1911, o Regulamento aprovado com o Dec. n. 3.191 salientou essa questão nos seguintes termos: “Art. 82. São requisitos necessários para a nomeação de professor de qualquer das três categorias ou classes: 1º A qualidade de cidadão brasileiro, nato ou naturalizado [...]” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 192).

Em 1924, o regulamento de ensino destacava a questão da cidadania brasileira como primeira exigência para nomear um professor. No texto do regulamento, vemos no

“Paragrapho único. Na falta de professores, será nomeado qualquer cidadão, maior de 21 annos, [...]” (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 234).

A necessidade de comprovação também foi mantida. Em 1911, os documentos de comprovação dos requisitos de acesso são mantidos no Regulamento de Instrução. Em seu artigo 83, o Regulamento aprovado com o Dec. n. 3.191 de 1911 afirmou que era preciso comprovar a condição de cidadão brasileiro da seguinte forma:

Art. 83. Os requisitos de que trata o artigo anterior serão provados:  
a) o 1º e o 2º, por certidão de baptismo ou de registro, e, na falta, por qualquer outro meio admittido em direito;  
b) o 3º, por folha corrida e attestados das autoridades judiciárias e administrativas da residência, referentes aos últimos três mezes decorridos;  
(MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 192)

Também era exigida tal comprovação no momento de se inscrever para concurso. No ano de 1916, ao especificar que candidato poderia se inscrever para participar de concurso para o magistério primário, o art. 3º. das instruções a que se refere o Dec. n. 4534 de 1916 relacionou os documentos obrigatórios. Na relação aprovada naquele ano era necessário apresentar documento comprovando a qualidade de ser cidadão brasileiro. Conforme o referido artigo, ficou aprovado o seguinte: “Art. 3º A inscrição será requerida ao director da Secretaria do Interior pelo candidato ou seu procurador, juntando-se ao requerimento documentos provando: a) a qualidade de cidadão brasileiro, nato ou naturalizado [...]” (MINAS GERAIS, Instruções para o Ensino, 1916, p. 255). Embora outros documentos tenham sido listados, o item estabelecido na letra *a* atendeu essa discussão à medida que destacou a forma de comprovação para a condição de cidadão brasileiro. Como apontou o excerto acima, o candidato deveria obrigatoriamente comprovar sua condição de cidadão brasileiro, ainda que naturalizado.

A relevância de ser cidadão brasileiro foi consolidada e enfatizada em todo o período analisado neste trabalho, mas principalmente nos regulamentos de 1906 e 1911. Portanto, ocorreu certamente uma permanência, não apenas de um critério, mas se deu a continuidade de uma ideologia voltada para a formação da nação.

Analisando o artigo 65 do Regulamento de 1906, destaco outros requisitos a serem considerados. Entre eles, os mencionados abaixo nos itens I e II do referido artigo:

Art. 65. Só poderão ser nomeados ou designados professores publicos de qualquer categoria ou classe os cidadãos brasileiros que provarem:

- I. Idade de 20 anos, pelo menos, sendo homem, e de 18 pelo menos, sendo mulheres.
  - II. Moralidade e isenção de crimes.
- (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 163)

Na tentativa de delimitar características para professores(as), o governo institui idade mínima, como presente no item I do artigo acima. Em 1911, a legislação educacional concedeu respaldo a essas exigências enfatizando a idade a ser observada, bem como a relevância da conduta moral, ao afirmar: “Art. 82. [...] 2º A idade, que será de 18 anos para as mulheres e de 20 para os homens [...]” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 192). A preocupação com idade faz supor que o governo queria evitar no magistério qualquer pessoa cuja maturidade não permitisse assumir a profissão com responsabilidade e compromisso atribuídos a ela.

Já o item II do mesmo artigo menciona a exigência de conduta moral e isenção de crimes. O critério *moralidade* sinalizava essa crença e buscava promover a formação da conduta moral do cidadão. Tal preocupação ocorre por ser a moral associada à natureza da sociedade. Esse pensamento pode ser identificado em Durkheim (1978, p.45), quando ele diz que, “[...] antes de tudo, se há hoje verdade histórica estabelecida é a de que a moral está estritamente relacionada com a natureza das sociedades [...] É que ela resulta da vida em comum”.

Durkheim (1978, p.41), ao analisar a importância social de formar a criança para a vida em sociedade, pontua que “[...] a educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência”. Considerando essa característica moralizante da educação, busco compreender a intencionalidade evidenciada na legislação educacional mineira ao focar as questões morais como sendo aspecto preponderante ao magistério.

A questão da moralidade permanece na legislação mineira durante todo o período estudado. Em 1916, por exemplo, no Decreto n. 4.534, artigo terceiro, letra c, assinala a moralidade como exigência para que o candidato possa se inscrever no processo seletivo (concurso público) para o cargo de professor.

Em 1925, João Toledo escreveu um livro intitulado *Escola Brasileira*, no qual ele aborda o desenvolvimento do programa de pedagogia em vigor nas escolas normais daquele ano. O autor ajuda a pensar o reconhecimento do professor como formador da conduta moral nas crianças que seriam os futuros cidadãos. Segundo ele:

Ainda que cada um desses factores caibam com maior responsabilidade, funções determinadas, o fim mais geral da educação toca a todos elles, em partes iguaes, - é a moralidade do educando que lhes cumpre formar: moralidade activa, ampla, perfeitamente humana, criadora da liberdade interna, isto é, a liberdade de agir, quanto possível, sob os dictames superiores da razão, sem os entraves das inclinações subalternas; moralidade que seja a base da ordem no meio social, permittindo ao indivíduo, em sua conducta, reconhecer e respeitar os direitos de outrem. (TOLEDO, 1925, p. 8)

Para concluir essa reflexão sobre a presença marcante do quesito moralidade na constituição da profissão docente vale afirmar que o professor associado à família e às instituições religiosas respondiam pela formação integral do homem (TOLEDO, 1925). Daí a ênfase que a legislação mineira atribuía às questões de conduta moral dos candidatos ao magistério primário.

Outro critério que foi identificado como essencial para o ingresso do professor na carreira docente dizia respeito às suas condições de saúde. Ficou estabelecida, no artigo 65 do Regulamento de 1906, a necessidade de comprovar “III Isenção de molestia contagiosa e repulsiva ou que impeça por qualquer modo o exercício perfeito do magisterio.” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 163). Essa preocupação em exigir que o candidato estivesse comprovadamente saudável se constitui como medida concreta na tentativa de promover a política sanitária. E assinala a necessidade de que o profissional destinado à docência precisava estar em condições de saúde que viabilizassem o exercício da profissão.

O higienismo também se tornou uma constante no processo de ingresso ao magistério primário, nos itens 4º e 5º do artigo 82, aprovado em 1911 no Regulamento de Instrução, além de apontar a isenção de doenças como ponto relevante, aprimorava o artigo 65 anteriormente mencionado, especificando “4º a aptidão physica e isenção de molestia contagiosa e repulsiva; 5º a prova de vaccinação ou revaccinação, nos termos da lei”; (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 192).

A ampliação das exigências sobre a saúde leva a perceber como o governo dedicava atenção a essas questões. Em outras palavras, havia a tentativa de implementar políticas que visavam a *educação dos hábitos*, e ao mesmo tempo promoção de um ambiente urbano saudável. Quanto à prevenção de epidemias, o 5º item do artigo 82 do Regulamento aprovado em 1911 apresentou uma novidade com relação ao artigo 65 de 1906, ao solicitar comprovação de vacina. O candidato não apenas precisava ser vacinado e revacinado como também deveria provar isso. Quanto à comprovação, o atestado médico continuou sendo

cobrado, pelo Regulamento de 1911, quando o artigo 83 impõe a apresentação, “c) o 4º, e o 5º, por atestado medico;” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 192). No ano de 1916 as instruções a que se refere o Dec. n. 4.534 em seu artigo 5º reafirmam a importância do atestado como documento de comprovação: “[...] as das letras d e e por atestado medico” (MINAS GERAIS, Instruções do Ensino, 1916, p. 256). O texto garante que para ser professor era necessário ter boa saúde e essa condição precisava ser provada pela entrega de atestados médicos.

A presença de uma política de saúde em diferentes aspectos na legislação educacional ratificava uma preocupação mais ampla por parte do governo pela busca de promoção da higiene e melhoria nas condições de saúde da população. Em 1924, o Regulamento de Ensino citou a educação higiênica tanto dos professores como dos alunos como sendo tema para conferências, palestras, conselhos e demonstrações<sup>27</sup>.

Dessa forma, conteúdo da política higienista integrou a cultura e o espaço escolar desencadeando várias ações como, por exemplo, momentos de formação, palestras, oficinas, inspeções. Essas estratégias contribuíam com a organização do meio urbano e mudança nos hábitos da população. O sistema educacional auxiliava na manutenção de um ambiente não só agradável como saudável. Quanto aos momentos formativos seriam ensinados desde cuidados com os hábitos pessoais até prevenção de acidentes e doenças. Em outras palavras, o regulamento de ensino pontuou:

Art. 455. A educação hygienica dos alumnos e dos professores será feita por meio de conferencias, palestras, conselhos e demonstrações praticas, ensinando-se-lhes os preceitos concernentes aos cuidados pessoaes, os meios de socorro em caso de accidente, os de evitarem molestias, deformações e defeitos.

Art 456. A Directoria da Instrução divulgará preceitos e conselhos sobre assumptos referentes á saúde e hygiene das crianças, por meio de impressos que serão remetidos aos professores, ás auctoridades escolares, e aos paes dos alumnos.

(MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 326)

---

<sup>27</sup> Analisando as condições de higiene/saúde da época, identifiquei alguns problemas de ordem sanitária. Constantemente havia no território brasileiro a incidência de epidemias (COSTA; ARGUELHES, 2008). No Rio de Janeiro, por exemplo, uma epidemia de varíola vitimou de forma fatal muitas pessoas por volta de 1908, (FABIAN; ROHDE, 2007). Também a legislação educacional mineira em vários momentos menciona a preocupação com a vacinação contra a varíola. O Regulamento de Ensino aprovado para a Escola Normal impõe como condição para matrícula a comprovação de vacinação contra varíola (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino para Escola Normal, artigo 7º, letra c, 1925, p. 168). Logo no início da República, em 1981, houve um momento que J. Carvalho (1987) chama de “[...] trágico, pois nele coincidiram epidemias de varíola e febre amarela, que vieram juntar-se às tradicionais matadoras, a malária e a tuberculose” (CARVALHO, J., 1987, p. 19).

Não somente as palestras e conferências seriam uma ferramenta de expansão do discurso higienista, mas também seriam elaborados impressos com informações sobre o assunto. Esses impressos se constituíam como maneira de formar o professor, educar as crianças e os pais. Aos poucos as instruções circulariam em toda comunidade. O professor como promotor dessas ideias consideradas modernas tinha algumas obrigações e muitas estavam diretamente voltadas para essa questão. As práticas sanitárias acompanhavam a prática diária desse profissional, uma vez que este era um formador da conduta dos futuros cidadãos, as crianças. O Regulamento de 1927, por exemplo, afirma que era dever do professor:

6º estar attento ás modificações no estado de saude das creanças, para o que procederá a uma inspecção diaria dos alumnos, no momento de entrarem para a classe, observando-os do ponto de vista do asseio e procurando surprehender os signaes externos de doenças; (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1927, p. 1260)

Além de considerar a importância da conduta moral e de promover o discurso do higienismo, o governo apontou no texto legislativo a questão profissional, pontuando que era preciso comprovar “Art. 65. IV Competencia profissional, intellectual e moral.” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 164). A educação da população tinha então um compromisso estabelecido com a formação do caráter moral, com os hábitos e aspectos físicos e também visava o crescimento intelectual.

De acordo com Almeida e Carvalho (2003, p. 318), “[...] a implementação dos princípios básicos da Reforma João Pinheiro, em 1906, tinha como preocupação principal o desenvolvimento da educação popular sob o triplice aspecto físico, intelectual e moral”. Entretanto, a competência do agente que seria responsável por isso deveria ser reconhecida pelo Estado. Ao afirmar as formas de comprovação desse critério, o Regulamento declarava: “[...] a competencia profissional será decidida pelo governo pelo conjuncto de provas a seu alcance.” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 164).

O artigo n. 65, aprovado em 1906, exigia do candidato a competência profissional. Em 1911, o artigo n. 82 reafirmava o mesmo requisito nos seguintes termos: “Art. 82. [...] 6º a competencia profissional” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 192). Ambos apenas citam a competência profissional como uma qualidade a ser apresentada pelo professor. Essa situação nos leva a refletir como o governo mais estava preocupado com a formação da conduta e dos hábitos do que com a instrução propriamente. Educar a massa

trabalhadora para agir como indivíduos comprometidos com a sociedade era a meta principal das reformas de instrução.

A legislação no decorrer do período continuou especificando normas para o ingresso ao magistério. O Estado não alterou drasticamente os critérios de acesso, contudo intensificou os mecanismos de avaliação dos candidatos. Isso ocorreu tanto no que se refere às escolas isoladas quanto aos grupos escolares. Em 1927, o Dec. n. 7.970–A aprovou o Regulamento de Ensino declarando que as escolas isoladas somente poderiam ter, como professor, pessoas cuja experiência comprovasse o envolvimento e conhecimento com as normas de ensino postas pelo governo. Em seu artigo n. 389, o Regulamento de 1927 institui:

- Art. 389. Poderão concorrer ao provimento das escolas isoladas da Capital:
- a) Os professores que tiverem pelo menos dois annos de effectivo exercicio em escola rural ou districtal;
  - b) Os professores de grupo escolar do interior com ao menos um anno de exercicio;
  - c) Os professores com um anno de exercicio em escola urbana do interior.
- (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1927, p. 1248)

Ao mesmo tempo em que o Regulamento de 1927 estabeleceu regras para as Escolas Isoladas também as listou para os Grupos Escolares. Sendo tais normas diferentes se o grupo fosse do interior e se fosse da capital. O artigo 394 afirma:

- Art. 394. As cadeiras dos grupos escolares do interior serão providas:
- a) Pelos professores de escolas ruraes ou districtaes, com dois annos, pelo menos, de exercicio;
  - b) Pelos professores com um anno, pelo menos, de exercicio em escolas urbanas;
  - c) Pelas estagiarias com um anno, pelo menos, de pratica do ensino
- (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1927, p. 1249)

Já o artigo 395 instituía o seguinte:

- Art. 395. Os professores dos grupos escolares da capital, serão tirados dentre:
- a) Professores com um anno, pelo menos, de exercicio em escola urbana da Capital;
  - b) Professores de grupos escolares do interior com dois annos, pelo menos, de exercicio;
  - c) Estagiarias dos grupos escolares da Capital, com dois annos de exercicio ou de pratica do ensino.
- (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1927, p. 1249)

Falando do critério *competência profissional*, a experiência sempre foi observada, contudo aumentaram as exigências em torno desse item. Esse fato apresenta várias vertentes de análise, uma delas se refere à concepção do magistério como carreira profissional. Ainda que tal concepção seja mais amplamente discutida no próximo tópico, destaco aqui que a competência profissional se constituiu enquanto critério de acesso ao magistério.

Nos primeiros regulamentos estudados nesta pesquisa era apenas citada a necessidade de comprovar o exercício no magistério a fim de demonstrar a competência na profissão. Na década de 1920, especialmente com a Reforma de 1927 foi estabelecido também o tempo mínimo de experiência para ingresso em cada cargo. Dessa forma, com o critério de comprovação de experiência anterior, o governo garantia que os candidatos ao magistério seriam pessoas já inseridas no processo, portanto professores cientes e conhecedores dos princípios constituidores dos valores republicanos e modernos e, sobretudo, alguém já conhecedor das exigências do programa de ensino.

O Regulamento não apontou esses princípios nos critérios de acesso mencionados nos artigos 389, 394 e 395, mas em seu artigo 249 do mesmo Regulamento de Ensino, aprovado pelo Dec. n. 7.970-A, reafirma a formação nas dimensões morais, físicas e intelectuais, ao dizer que “[...] o ensino primário 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 [...]” (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1927, p.1215). E ainda o artigo 251 do mesmo regulamento afirmava que a “[...] escola não se destina apenas a ministrar noções, mas é também uma forma de vida em commum, cabendo-lhe preparar a creança para viver na sociedade [...]” (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1927, p. 1215). Escolarizar passou gradativamente a ser uma forma eficaz e reconhecida de ordenamento da sociedade.

Os requisitos específicos para o ingresso ao magistério, bem como a seleção dos candidatos tentavam impedir que uma pessoa *despreparada* assumisse o cargo de professor primário. Era uma tentativa de manter no magistério aqueles que, *reconhecidos pelo Estado*, estivessem aptos para isso.

A partir desse contexto apresentado, sobre quem poderia ou não ingressar no magistério da escola primária mineira, discuto a seguir três critérios que considero importantes: o fato de a pessoa ser normalista, a necessidade de submissão ao concurso e algumas prerrogativas destinadas às mulheres.

## 2.2 Curso Normal: ferramenta de formação profissional e mecanismo de intervenção social

Durães (2009) menciona que a própria etimologia e origem histórica da denominação *escuela normal* na Europa permite identificar esta instituição como *locus* de reprodução de métodos e técnicas de ensino consideradas como normas necessárias para o exercício do magistério. “En este sentido, una *escuela normal* seria aquella que debería ser [...] dedicada total y únicamente al estudio de la norma, de la guía, de la forma y procedimientos más adecuados para, previo el conocimiento del niño y de la escuela [...]” (DURÃES, 2009, p. 17, grifos da autora).

A Escola Normal no Brasil, desde sua criação nas primeiras décadas do século XIX<sup>28</sup>, buscava atender os objetivos para os quais foi pensada, qual seja, constituir-se espaço de formação docente. Durães (2002, p. 29) comenta esse aspecto dizendo que “[...] a função precípua das escolas normais era disseminar uma nova qualificação do trabalho docente que pudesse materializar um novo fazer pedagógico nas escolas de instrução pública primária”. Sua existência sinalizava a preocupação e necessidade de organizar e estruturar a escola primária e a profissão docente.

No que concerne a Minas Gerais, a primeira escola normal foi criada através da “[...] Lei nº 13, datada de 1835, primeira lei que procurou regulamentar a instrução pública [...]. A Escola Normal da cidade de Ouro Preto, então capital, só saiu do papel quando transcorridos cinco anos, ou seja, em 1840.” (DURÃES, 2002, p. 133). Segundo Vilella (2007, p. 113), “[...] estudos sobre as primeiras escolas normais criadas nas décadas de 30 e 40 como as da Bahia, de São Paulo e de Minas Gerais revelam muitas aproximações com essa primeira experiência da província do Rio de Janeiro. [...]”. Na segunda metade do século XIX houve uma grande expansão do número de escolas normais mineiras<sup>29</sup> e “[...] em 1904 funcionavam efetivamente dez escolas normais” (DURÃES, 2002, p. 146). Segundo Durães (2002, p. 146), “Em 1904, a Lei nº 395 extinguiu as escolas e colocou os 77 professores(as) em disponibilidade, passando a perceber estes metade dos vencimentos.” Uma hipótese sobre o fechamento dessas instituições é o fato de que a prioridade para o Estado, naquele momento,

<sup>28</sup> De acordo com Durães (2002, p. 133), “[...] no Brasil, o projeto de criação das escolas normais ocorreu [...] em resposta ao Ato Institucional de 1834, quando o Império transferiu às províncias a responsabilidade de organizar a instrução pública. A Escola Normal de Niterói – na Província do Rio de Janeiro - foi a primeira Escola Normal do Brasil”.

<sup>29</sup> Segundo Durães (2002, p. 142), “[...] durante toda a segunda metade do século XIX, em toda a Província Mineira, existiram em torno de 19 escolas incumbidas de tal formação.”

era o ensino primário. Além disso, apesar de as Escolas Normais atuarem concretamente para promoção do ensino primário, elas demandavam gastos significativos. Durães (2002, p. 147) discute essa realidade da seguinte forma:

A transferência de responsabilidade do Governo do Estado de Minas Gerais para os municípios, conforme sugeriu as fontes pesquisadas, deveu-se às críticas relacionadas ao dispendioso gasto demandado por essas instituições e, em específico, ao argumento de que o governo deveria priorizar o ensino primário. Após consensos e dissensões, mediante distância entre a legalidade e a realidade, por mais que as escolas normais tenham sido evocadas como a *alma da instrução* elas talvez nunca tenham passado de *mera fantasmagoria*. (grifos do original)

Ainda que tenha ocorrido o fechamento de muitas escolas normais mineiras, a importância delas pode ser identificada, em 1906<sup>30</sup>, através do conteúdo da Lei 439, que dizia:

Art. 16. A's escolas normaes, cujo fim é formar bons professores, dar-se-á uma organização completa para que os alumnos adquiram as qualidades pedagógicas indispensáveis aos que se destinam ao magisterio publico. (MINAS GERAIS, Lei 439, 1906, p. 22)

Por meio dessa formação o professor primário era preparado para o exercício da profissão tendo por base as teorias pedagógicas em voga naquele período. Essa diretriz demonstra que o professor começava a ser visto como um profissional cuja prática exigia *preparo* e não mais uma prática *improvisada*. A relevância de incorporar um saber científico à prática do professor conduz à discussão acerca dos conceitos de *profissão* e *carreira*.

Com o advento da República, o Estado não apenas assumiu a contratação de professores como passou a estabelecer formas de articular formação para esses profissionais, plano de carreira e outras questões voltadas para o reconhecimento do magistério como profissão. De acordo com Durães (2002, p. 127),

Com o advento da República e a centralização, o Governo Mineiro assumiu, de fato, o processo de contratação de professores(as). Ele passou a instituir os critérios de formação inerente ao trabalho docente, um plano de carreira e remuneração em conformidade com o zoneamento, nível escolar, número de alunos(as), tempo e tipo de formação dos professores e professoras.

---

<sup>30</sup> Durães (2002, p. 147) pontua: “Em 1906 a formação de professores passou a ser realizada por três escolas municipais: Barbacena, Três Pontas e Minas Novas”.

A preocupação com a formação propiciada pela escola Normal, a importância atribuída à obtenção do título, e mesmo o estabelecimento de critérios específicos para o ingresso ao magistério são fatores que viabilizam uma reflexão acerca da constituição do magistério como profissão. Mas o que quer dizer de fato esse conceito? Considerando o sentido da palavra pode-se dizer que:

Profissão é uma palavra fortemente carregada de sentido religioso. Ela pode significar uma ocupação, um ofício que alguém exerce com o objetivo de obter os recursos necessários à sua sobrevivência e a de seus descendentes. Mas a profissão é também o ato de professar uma crença, uma religião, um sentimento uma opção política. A profissão de fé é a declaração pública que alguém faz de suas crenças religiosas. (SOUZA, 2009, p. 99)

Na reflexão do autor pode-se discutir profissão num sentido mais geral. Podendo ser vista tanto como ato de professar algo como atividade exercida com o intuito de garantir a sobrevivência. Sobre a construção histórica, Veiga, Araújo e Kapuziniar (2005, p. 23) pontuam que “[...] a profissão entre os séculos XVI, XVII e XVIII abrangia significados leigos e religiosos. Já no início do século XX, profissão passa a ser uma expressão veiculada às profissões liberais clássicas como medicina, direito etc. [...]” Sobre isso Weber (1982, p. 232) pontua que “[...] a ocupação de um cargo é uma ‘profissão’. Isso se evidencia, primeiro, na exigência de um treinamento rígido, que demanda toda a capacidade de trabalho durante um longo período de tempo [...]”.

O magistério como profissão está diretamente associado à necessidade de uma prática especializada. As mudanças sociais vivenciadas no século XIX apontavam como, no início do século XX, profissão gradativamente passava a se referir à realização de atividades especializadas, fundamentadas em conhecimento técnico, científico e regida por normas inerentes a uma atividade específica. Isso pode ser percebido na seguinte análise:

Por otra parte, la expansión de los conocimientos técnicos, la explosión demográfica y el crecimiento de los centros urbanos en el siglo XIX, durante la revolución industrial, contribuyeron a modificar la organización social existente, propiciando la creación de tareas profesionales más especializadas. (PÉREZ, 2001, p.25)

Quanto mais o magistério era reconhecido como profissão, ação dotada de especificidades e necessidade de formação e conhecimento, mais se distanciava do conceito de ofício, enquanto saber adquirido com a experiência, ou seja, “[...] saberes testados na prática o que lhe possibilitava certo domínio do ofício” (DURÃES, 2002, p. 108). Na

perspectiva abordada nesta pesquisa, a ação docente só pode ser relacionada à ocupação se esta não se resumir a um simples preenchimento do tempo de uma pessoa e sim à atividade dotada de regras e formação específica. Para Pérez (2001, p. 25):

[...] ocupación alcanzaba el estatus de una profesión cuando un tipo de actividad no se ejerce más que mediante la adquisición de una formación controlada, la sumisión a reglas y normas de conducta entre los miembros y los no-miembros, y la adhesión de una ética del servicio social.

Profissão é, então, um termo constituído socialmente (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAR, 2005). Assim o magistério primário, dentro dos parâmetros analisados neste trabalho, não poderia desconsiderar os princípios republicanos ou ainda a organização social proposta por esse regime político.

É nesse sentido que se analisa nesta pesquisa a legislação educacional e ainda se procura pensar por meio dela as transformações da escola normal, do curso primário ou os próprios mecanismos normalizadores da prática docente. Por um lado havia a preocupação em tornar o professor um agente republicano dentro de uma escola moderna, por outro lado o magistério primário estava passando por um processo de reconhecimento, valorização e estruturação. Sendo uma profissão, era preciso ser regida por normas específicas.

Ademais, a discussão em torno do conceito *profissão* suscita outros dois aspectos relacionados: profissionalização e profissionalismo.

Profissionalização pode ser entendida como processo socializador capaz de promover a aquisição das características necessárias para se fazer um profissional (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAR, 2005, p. 31). Em se tratando de profissionalização docente, para Peixoto (2003, p. 88), “[...] outro aspecto que merece destaque é o da profissionalização do magistério, entendida aqui como uma série de medidas voltadas para a formação e a instituição da carreira docente”. Ao promover a profissionalização do magistério, o Estado Moderno da República o faz também por meio da legislação. Nesse período (1906 a 1927) o governo institui métodos de trabalho e programa próprios para a escola normal. Além disso, propõe repensar em vários momentos as condições e meios de trabalho do professor ao exercer a docência. Em outras palavras “[...] a profissionalização docente deve ser entendida no bojo de um conceito de profissão mais social, complexo e multidimensional, fundamentado nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social.” (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAR, 2005, p. 31). Esse processo estava ligado à busca do progresso e à instituição da modernidade.

Se o professor da República exercia uma profissão e estava sujeito a um processo de profissionalização também se viu subordinado às exigências do profissionalismo, isto é, um conjunto de aspectos próprios de cada profissão, no caso, a docência, o magistério. Sobre isso vale dizer:

O profissionalismo é entendido como as características e capacidades específicas da profissão. É a complexa variedade a que um profissional se deve submeter para desempenhar o trabalho com dignidade, justiça de responsabilidade. (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAR, 2005, p. 27)

A junção dessas três perspectivas, profissão, profissionalização e profissionalismo, ajuda a compreender por que Minas Gerais de 1906 a 1927, por meio das diretrizes estabelecidas pelo Estado, passou a direcionar o magistério primário e seus professores. Ao delinear critérios para acesso, reformar a escola normal e especificar métodos e programas, o Estado não pretendia apenas promover a ordem para alcançar o progresso, como também assinalava definição do professor como profissional do Estado, responsável pelo ensino primário. Alguns mecanismos práticos foram adotados para isso, dentre eles a valorização do curso normal, a exigência do título, a necessidade de comprovar competência profissional e a viabilização de formação específica, sempre tendo como parâmetro a organização republicana.

Diante dessa necessidade de criação de uma profissão organizada e estruturada é que se encontram na legislação educacional mineira normas de formação, concurso e progressão para a docência. São esses aspectos que definem a *carreira docente*. Ou seja, ela é definida em relação à exigência de uma formação específica, à construção de um conjunto de saberes pedagógicos, aos requisitos de acesso e admissão, sob quais condições o professor pode ser promovido. Tais elementos relacionam-se inclusive à elaboração de um estatuto profissional próprio para o trabalho docente (DURÃES, 2002).

Por isso, a legislação dispensou atenção também ao curso Normal, afinal ele viabilizaria o conhecimento necessário ao desempenho do magistério primário, inclusive no que se refere aos deveres, como menciona o Regulamento de Instrução de 1906, em seu artigo 111:

Art. 111. As escolas normaes, sob a fôrma de externatos, são destinadas a dar a educação intellectual, moral e pratica, necessaria e sufficiente para o bom desempenho dos deveres de professor primario, regenerando progressivamente esse ensino público. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 171)

Como o artigo 111 permite analisar, o Estado estava preocupado em formar o professor, o normalista, ao encontro de uma formação moral, intelectual e prática, ademais de evidenciar que tal aspecto permitiria *a regeneração progressiva do ensino público*. Essa *esperada* regeneração encerra a ideia de que o professor seria preparado e formado para atuar como *agente transformador*, ou seja, alguém capaz de preparar na criança o espírito progressista, moderno e nacionalista, adequado às exigências do regime republicano.

A Lei 439 de 1906, entre outras medidas já discutidas neste trabalho, reconhecia também a função do Estado no que tange à reformulação do ensino Normal. Em seu artigo 1º, a referida lei afirmou que “Fica o Governo de Minas Geraes auctorizado a reformar o ensino primário e normal do Estado [...]”. Apesar de a referida Lei destacar uma preocupação com o ensino primário, já podemos dizer que nos primeiros momentos da reforma mineira o olhar do Estado se fixava sobre o ensino Normal.

O governo republicano ao propor renovação ao curso Normal pretendia propor diretrizes para o trabalho do professor. O progresso era uma meta e alcançar os padrões ditos modernos, como obtidos pelos países europeus, era um desafio visto como possível a partir da escolarização. Nesse sentido, o curso normal ganhou novas bases para efetivar essas mudanças. Era um meio de consolidar uma cultura escolar própria a uma escola moderna.

Gradativamente, o reconhecimento de quem podia ser professor deixou de ser da comunidade e passou a ser conferido pelo Estado por meio de *licença* ou permissão para o exercício do magistério. Cumpridos os critérios de acesso, o candidato poderia ou não ser professor, da mesma forma somente se cumpridos alguns aspectos é que poderia matricular-se ao curso Normal<sup>31</sup> onde receberia os ensinamentos necessários ao exercício do magistério primário.

Em se tratando do curso normal, este era ferramenta eficaz na preparação do professor de acordo com os moldes republicanos e a legislação educacional da primeira república passou a enfatizá-lo de muitas maneiras. Na Lei 439 de 1906, em seu artigo 9º, estava posto o seguinte:

---

<sup>31</sup> Para matricular-se no curso normal o candidato deveria prestar alguns exames em matérias como leitura, escrita, *exposição pessoal*, quatro operações fundamentais e outros. Além desses exames, o artigo n. 121 do Regulamento de 1906 aponta, como critérios, apresentação de: “Certidão de idade ou documento equivalente provando ter 14 anos pelo menos; Atestado médico provando não soffrer moléstia contagiosa ou incompatível com o magisterio” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 173).

Art. 9. Os professores effectivos e adjunctos, que devem ser normalistas, serão nomeados pelo Presidente do Estado, e os substitutos, na forma determinada em regulamento. (MINAS GERAIS, Lei 439, 1906, p. 21)

Aos poucos a legislação afirmava a preferência aos professores normalistas. Conforme evidenciado no excerto acima, os professores efetivos e adjuntos deveriam ser normalistas. Essa preocupação não se restringiu à Lei 439, o Regulamento aprovado no mesmo ano estabeleceu:

Art. 57. Os professores effectivos serão de preferência normalistas do Estado, mas o governo poderá nomear para esses cargos pessoa de notoria competencia comprovada no tirocinio do magisterio. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p.163)

Preferir um normalista atuando como professor era garantir um professor em condições de trabalhar dentro das normas e saberes adquiridos na escola Normal, e por consequência capaz de atuar tendo por base as ideias apresentadas pela escola moderna. Esse agente formador do cidadão brasileiro, patriota e comprometido, trabalharia de acordo com os ideais dos quais se apropriou na escola normal. Costa (1995, p. 80), sobre os cursos de formação no início do século vinte, comenta:

As escolas normais constituem o lugar central da produção e da reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios da profissão docente e inscrevem-se na gênese da história contemporânea da profissão docente – substituem definitivamente o velho mestre-escola pelo novo professor de ensino primário.

Em Mensagem oficial, o presidente Wenseslau Braz Pereira Gomes pontuou “[...] é intuitivo que todo o problema da instrução primaria depende da boa organização do ensino normal para a conveniente formação do professorado” (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1909, p. 44).

O regulamento de ensino aprovado pelo Decreto 3.191 de 1911 declarou, sobre os institutos profissionais, o seguinte:

Art. 335. Oportunamente, precedendo auctorização do poder competente e consignação orçamentária, o governo creará escolas normaes regionaes.

Art 336. Nas mesmas escolas serão instituidos um ou mais cursos facultativos, destinados ao preparo de professores:

- a) de trabalhos manuaes;
- b) de agronomia.

Nos artigos citados se percebe a criação de escolas normais regionais. E, sobre o tipo de formação que se pretendia, noto a preocupação em formar um professor detentor de um método, mas também de uma prática. Em 1911, a legislação mostrou como o ensino normal foi colocado em evidência. Porém, esse processo não somente permaneceu, como também se intensificou.

Em 1915, ao estabelecer o concurso, a Lei 657 apresentou claramente vantagens para os normalistas, da seguinte maneira:

§ 2º Aos normalistas diplomados pelas escolas officiaes e equiparadas do Estado assistem as seguintes vantagens:  
 I. Preferencia, em egualdade de condições, com quaesquer outros candidatos, para provimento de cadeiras em grupos escolares ou escolas isoladas.  
 II. Dispensa de provas de concurso, quando neste só se inscrever um candidato.

No Estado mineiro, ser normalista significava ter uma capacidade reconhecida de promover a eficácia do ensino primário. O presidente do Estado, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, afirmou, em 1916, que “[...] em Minas sempre houve a grande preocupação de organizar-se o ensino normal, visto depender d'elle a efficiencia do ensino primario.” (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1916, p. 46). O governo promovia pela escola Normal uma formação específica para os professores e esses, por sua vez, procuravam se matricular no ensino normal. Os professores, ao se depararem com o Estado reconhecendo e titulando, buscavam essa título. Sobre isso, em 1919, a Lei 752 afirmou:

Art. 1. É exigido o diploma de escola normal para a investidura no magistério.  
 Paragrapho único. O governo poderá dispensar da apresentação de diploma os actuaes professores titulados ou contractados, cuja conservação considere conveniente aos interesses do ensino, expedindo-lhes títulos que obedecerão aos preceitos desta lei. (MINAS GERAIS, Lei 752, 1919, p. 53)

Conforme a legislação educacional favorecia os normalistas também fomentava naqueles que ainda não tinham tal formação o desejo de serem reconhecidos e também se beneficiarem das vantagens do título. De acordo com as ideias de Peixoto (2005, p. 22), “[...] apesar das exigências governamentais postergarem a exigência de titulação para o exercício da docência, não se pode negar seu valor no que se refere à garantia de direitos a seus portadores.”

O regulamento de ensino aprovado em 1924 pelo Decreto 6.655 especificava de forma mais acirrada a cobrança do diploma de normalista. Retomando o artigo 304:

Art. 304. Para a primeira investidura nos cargos do magistério publico primario, é exigido diploma conferido pelas escolas normaes officiaes ou equiparadas do Estado, ou por escolas normaes de outros Estados, cujos programmas sejam, pelo Conselho Superior da instrucção, considerados equivalentes aos da Escola Normal Modelo. O diploma deverá ser registrado na Secretaria do Interior. (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 293)

Esse artigo apresenta uma novidade. A legislação, além de reafirmar a importância do título, menciona a necessidade do registro na Secretaria do Interior. O excerto acima demonstra como na década de 1920 se manteve a preocupação com o título. Nesse período a exigência ainda mantinha um formato nacionalista e baseado no regime político, contudo estava gradativamente se voltando para as questões mais pedagógicas.

Por um lado, recaía sobre o magistério primário mineiro a função de organizar-se de modo a promover a eficiência do sistema de escolarização das crianças. E, por outro, os professores tentavam fazer parte de uma estrutura/sistema próprios da República. De acordo com Nagle (1974, p. 218),

Por isso mesmo, a preocupação com o professorado primário estimulou ampla discussão em torno da escola normal e o motivo disso era um só: diante das responsabilidades da escola primária, tornava-se necessária a reformulação dos padrões de ensino na escola normal, a fim de que o novo professor tivesse condições para executar a sua nova missão.

No início do século XX a cultura escolar foi pensada dentro dos padrões republicanos (COSTA, 1995). Nessa perspectiva, essa formação das escolas normais incorporava, além do discurso higienista e os métodos de ensino característicos da época, os pressupostos nacionalistas. Ou seja, o nacionalismo não ficou restrito às primeiras décadas que seguem a proclamação da República, mas se estendeu até o final da República Velha em 1930 e isso ocorreu sob várias formas. Nas diretrizes sobre o concurso, sobre a conduta, e também no curso Normal. Nagle (1974), analisando o contexto brasileiro, afirma que o nacionalismo foi um componente importante na reestruturação social do país. E, segundo o mesmo autor, a ideologia nacionalista não esteve presente somente nas questões diretamente políticas e econômicas, mas também na educação. Conforme Nagle:

Desde o seu aparecimento, o nacionalismo provocou o desenvolvimento de novos padrões de cultura, como o demonstram a efervescência ideológica da época e especialmente as tentativas vitoriosas para se repensar a problemática brasileira; da mesma forma, desde o seu aparecimento, o nacionalismo esteve associado a uma intensa preocupação com a educação, em primeiro lugar, e com a escolarização, em segundo lugar, que se transformam em instrumentos para dar solidez às bases da nacionalidade. (NAGLE, 1974, p. 231)

Quanto ao nacionalismo, lendo o Programa aprovado para a Escola Normal de 1916, encontrei estas especificações:

15. *Regimen republicano: A América; o Brasil.* – Patriotismo. – Constituição federal. – Bandeira Nacional.

16. Arts 72, 73 e 78 da Constituição federal. – Autonomia dos Estados. – Constituição do Estado de Minas. – Festas Nacionaes e Estadoaes. (MINAS GERAIS, Programa de Ensino da Escola Normal, 1916, p. 298, grifos do original)

Uma vez tendo que organizar todo um sistema escolar, bem definido e sistematizado, o Estado procurava traçar diretrizes gerais. Essas incluíam não apenas os pontos estudados até aqui - ingresso do docente ao magistério através da exigência do título de normalista - mas também o período letivo. O Decreto n. 6.214, de 1922, exemplifica essa preocupação. Através dele o governo prorrogava o término das aulas, a fim de evitar prejuízos no cumprimento do programa. De acordo com o referido decreto:

O presidente do Estado de Minas Geraes, tendo em vista a representação da Congregação da Escola Normal Modelo da Capital e considerando que a execução do programa naquelle estabelecimento [...] ficou bastante prejudicada com as férias concedidas por ocasião do Centenário da Independência, resolve, de conformidade com o art. 57 da Constituição do mesmo Estado, prorrogar as aulas dos referidos estabelecimentos, no corrente anno, até dia 30 de novembro próximo. (MINAS GERAIS, Decreto 6.214, 1922, p. 243)

Além desses decretos e leis, os programas de ensino constantemente aprovados estabeleciam diretrizes específicas para cada uma das cadeiras (ou disciplinas) do curso normal. Dessa forma, os professores primários formados pela escola Normal eram orientados de forma a assimilar em sua prática os valores apontados pelo governo. Sobre isso Jorge Nagle (1974, p. 218) escreve:

A escola normal, na década dos vinte, vai sofrer transformações mais profundas do que as da escola primária. A “velha” escola normal já não

atendia mais, com a sua falta de conteúdo especial, às novas exigências propostas pela escolarização; as escolas normais existentes constituíam um curso de “humanidades” de segunda classe. Por isso, precisavam ser refundidas de alto a baixo, de modo a “corrigir a orientação literária e formalista do (seu) programa [...]”

Como apresentado no capítulo I, um novo conjunto de propostas foram elaboradas a respeito da função e organização da escola primária. Tais ideários passaram a circular inclusive entre os profissionais que atuavam nesse contexto, o que ocorreu especialmente na década de 1920. Além dos pensamentos estrangeiros, alguns educadores brasileiros<sup>32</sup> acabaram gestando novos ideários para a educação (escolar). E tais ideias não teriam efetivação se não se estendessem à escola Normal, já que dependia dela a formação dos professores primários. Em outras palavras, “[...] na verdade, da mesma forma que aconteceu com a escola primária, a ‘moderna’ escola normal vai se estruturar nesse tempo” (NAGLE, 1974, p. 219). Acompanhando a discussão de Nagle (1974), uma escola normal que precisava preparar melhor o professor no que tange ao exercício da profissão. Era necessário formar o professor a partir de normas pedagógicas consideradas adequadas para o ensino primário dentro da proposta *moderna*. Como exemplo disso, percebo a inserção, no curso Normal, de disciplinas voltadas para o crescimento e desenvolvimento da criança, aspectos pedagógicos, históricos e sociais, e principalmente fatores psicológicos. A esse respeito Nagle (1974, p. 219) afirma:

No período, e além disso, se processa a profissionalização do curso normal, quando se define um conteúdo de preparo técnico – pedagógico, principalmente pela inclusão, no plano de estudos, de disciplinas como anatomia e fisiologia humanas, pedagogia, história da educação, sociologia e, especialmente, psicologia.

A ideia era modificar a escola normal a fim de formar professores conhecedores dos princípios pedagógicos propícios às exigências sociais e educacionais. Ao relacionar as normas pedagógicas disseminadas nesse período, refiro-me à propagação da escola nova no Brasil e, no caso deste estudo, em Minas Gerais. Até 1920 ocorreu no Brasil uma preparação

---

<sup>32</sup> Como exemplo de pensadores educacionais brasileiros vale citar o próprio Francisco Campos já mencionado neste trabalho. Outro nome a se destacar é Antônio Sampaio Dória que escreveu o manual escolar *Princípios de Pedagogia*, em 1914, entre outros. Nesse escrito o autor apresenta a pedagogia como arte, a arte de ensinar, associando assim a prática docente a um conjunto de prescrições de métodos. Além disso, Sampaio Dória esteve por trás da reforma paulista de 1920 (*a reforma Sampaio Dória*). Também Fernando Azevedo e Anísio Teixeira contribuíram para gestar na educação um conjunto de ideias renovadoras. O primeiro ajudou a organizar o curso de aperfeiçoamento do Instituto de Educação Caetano de Campos (Escola Normal de São Paulo) e o segundo iniciando sua vida pública em 1924 assumiu o cargo de diretor-geral da Instrução Pública podendo colocar em práticas algumas ideias renovadoras no que tange à educação (SAVIANI, 2008).

para divulgação dos princípios escolanovistas. Isso porque, até então, a educação primária esteve pautada numa base *cívico-nacionalizadora* (NAGLE, 1974). Entretanto, a partir de 1920, essa realidade sofreu modificações.

O método intuitivo, a valorização da observação, experimentação, as ideias de Decroly sobre os Centros de Interesse integraram atividades que já eram realizadas anteriormente. Através desses princípios, “[...] a nova didática e a nova pedagogia que se desenvolvem na década dos vinte devem ser definidas, antes de tudo, pela sua dimensão metodológica.” (NAGLE, 1974, p. 245). Havia a coexistência do *novo* e do que foi *renovado*.

Em Minas Gerais, essa reformulação do sentido da prática docente pode ser verificada a partir de algumas afirmações encontradas nos programas de ensino (1920 – 1927). O currículo orientador do exercício do magistério por si mesmo exigia formas diferenciadas de se desenvolver o ensino. O próprio programa exigia uma metodologia específica. O programa de ensino primário aprovado em 1925 exemplifica essa análise anterior. Segundo ele, “Experiencias recentes de laboratorio de psychologia ensinam que é inconveniente tentar corrigir o canhoto” (MINAS GERAIS, Programa de Ensino Primário, 1925, p. 9). Também a questão da observação está presente de maneira constante. Como exemplo, cito uma recomendação feita no programa para o ensino das ciências naturais: “Este ensino, porém, deve basear-se na observação directa e na experimentação. I. sempre que possível, o estudo se fará objetivamente, apresentando o professor ás crianças, arbustos, flôres, fructos, insectos, pássaros etc. [...]” (MINAS GERAIS, Programa de Ensino Primário, 1925, p. 18).

A reforma Francisco Campos, realizada em Minas no ano de 1927, deu continuidade às proposições mencionadas na legislação de 1925. Não apenas propôs métodos ao longo do programa de ensino primário como mencionou autores que em seus trabalhos representam o escolanovismo. Quanto ao método, podemos ler no Programa de Ensino primário a seguinte observação: “Nesses conceitos se acha expresso o estudo da natureza e da sociedade, mediante o methodo intuitivo. São lições da vida pratica que a escola primaria ha de proporcionar aos alunos.” (MINAS GERAIS, Programa de Ensino, 1927, p. 1557). Embora a citação acima faça referência à escola, entendo que a proposição alcança diretamente o professor no exercício do magistério, uma vez que será ele o agente cumpridor do método.

Ampliando esse debate acerca das reformulações que a reforma de 1927 estabelece para o professor mineiro, saliento que nesse período esse profissional era agente ativo na manutenção da ordem dentro do ambiente escolar. Tal situação pode ser constatada em toda década de 1920, sofrendo em 1927 alguns aperfeiçoamentos. Segundo Biccas (2001, p. 173),

Vimos que as reformas educacionais mineiras implementadas na década de 1920 estavam inspiradas no espírito escolanovista, evidentemente adaptadas aos interesses e às necessidades locais. Observa-se que entre elas não ocorreu uma ruptura, mas sim uma continuidade, balizada por uma ampliação e um aprofundamento nas referências teóricas e práticas iniciadas em 1927.

Isto porque a organização do espaço escolar e o direcionamento dos trabalhos escolares consolidados na última década da República exigiam do professor disciplina e planejamento.

Transforme-se o ensino em trabalho inteligente do aluno sob a direção methodica do professor, e ver-se-á que a escola funcionará em perfeita ordem. A disciplina deve partir do professor, e este não pode considerar-se disciplinado, se preenche com a sua palavra a maior parte do tempo, que pertence ao trabalho dos alunos. (MINAS GERAIS, Programa de Ensino, 1927, p. 1558)

Analisando o programa de Ensino Primário citado acima, fica claro como a transformação do sistema de ensino envolvia uma mudança na concepção de aluno, de criança. A escola precisa incorporar a ideia de que a criança não era um mero receptáculo. Sobre isso Biccás (2011, p. 166) afirma:

A remodelação delineada visava transformar a escola primária, libertando-a da concepção de criança como receptáculo de conhecimentos e da ideia de que o objetivo do ensino é oferecer noções desconectadas ao espírito infantil.

Como seria possível estruturar o sistema de escolarização e propiciar a formação do cidadão responsável e consciente sem que o professor estivesse formado para atuar dessa maneira? O professor primário ao tornar-se funcionário público dentro do espaço escolar precisava cumprir funções específicas, o que requeria um curso capaz de prepará-lo para esse fim. Conforme Nagle (1974, p. 218):

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

As alterações pelas quais passou a escola normal visavam certamente ampliar a formação do professor que gradativamente passou a ser visto como profissional do ensino. Para Biccas (2011, p. 162),

Com esse conjunto de iniciativas, o governo mineiro buscou implementar métodos diferentes para formar e aperfeiçoar os professores que estavam exercendo o magistério com e sem a habilitação exigida. Criou no ensino público cursos dirigidos para as pessoas com escolaridade incompleta, que almejavam ser professores primários, e para aqueles que queriam fazer uma carreira no magistério. Possibilitou ida e vinda de profissionais de educação que pudessem contribuir na formação de professores e a implantação de novas metodologias de trabalho.

E o autor ainda completa:

Outra atividade voltada para a formação dos professores foi ainda identificada na gestão de Mello: o envio de professores mineiros para conhecer experiências de pessoas e instituições em outras localidades. (BICCAS, 2011, p. 161)

Quanto às influências estrangeiras, ressalto os programas de ensino primário aprovados na década de vinte que citavam autores – como Pestalozzi, Froebel e Herbart - ora de forma indireta, apresentando suas ideias como sendo orientações para o trabalho do professor, ora diretamente reconhecendo suas obras como adequadas ao ensino. Para melhor discutir essas proposições, cito o Regulamento de Ensino da Escola Normal aprovado em 1925, no qual estão as seguintes orientações:

Art 18. Nos cursos das escolas normaes não se admittirá processo de ensino em que a observação e a reflexão sejam substituidas por meros esforços de memoria, sendo, entretanto, aconselháveis os exercicios proprios para desenvolver, fortalecer e ornar essa faculdade. Paragrapho único. O professor não deverá dictar as suas lições nem adstringir-se a compendio determinado. (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino da Escola Normal, 1925, p. 171)

O artigo acima afirma a presença de um novo ideário educacional, uma vez que o texto legislativo apresenta a valorização da observação e da reflexão. A ênfase a esses dois conceitos exemplifica e traduz as ideias da pedagogia nova que se propagava gradativamente em Minas. Não se tratava mais de repassar um conteúdo memorizado, significava estabelecer outros padrões para *o fazer* docente. Encontrei no Programa de Ensino de 1927 outra evidência da presença desses autores. O programa oficial observava: “O conhecimento

começa em torno do homem e daí se estende concentricamente, diz Pestalozzi” (MINAS GERAIS, Programa de Ensino, 1927, p. 1557) e ainda orienta:

Sem dúvida que o professor precisa de possuir o poder de expressão verbal, mas exactamente para o fim de ser conciso, singelo e claro em seu ensino. E não sómente possuir aquelle poder, como também a habilidade manual. “Todo o homem deveria aprender a servir-se de suas mãos, diz Herbart, porque a mão tem seu logar de honra ao lado da língua para elevar o homem acima dos animaes”. A habilidade manual, representada principalmente na arte do desenho, consistirá para o professor o meio mais prompto de tornar intuitivo o ensino. (MINAS GERAIS, Programa de Ensino, 1927, p. 1558)

Como se pode notar, o programa de ensino apontou medidas concretas para que o professor reformulasse sua prática e fez isso recorrendo a autores como Herbart, Pestalozzi. Autores como Decroly, Pestalozzi, Herbart e Froebel recomendavam a adoção de uma metodologia ativa, concreta. Ao discutir, por exemplo, a concepção de Pestalozzi, Durães (2011, p. 472, grifos do original) afirma:

Ao educador cabia, como mencionado anteriormente, levar as crianças a praticar uma *aprendizagem viva* usando o *método intuitivo* ou *lições de coisas*. Esse método, apresentado por Pestalozzi em suas obras, baseava-se em suas próprias experiências e nas premissas cartesianas y empíricas.

Entendo que essas observações encontradas no Regulamento de Ensino da Escola Normal (1925) e no Programa de Ensino Primário (1927) materializam em Minas aspectos referentes à aprendizagem concreta e ativa, ao método intuitivo, à relevância da experimentação que, de maneira geral, estavam presentes no ideário apontado por Herbart, Pestalozzi e Froebel.

A preocupação com a formação no sentido de modificar a prática, ou seja, elaborar o ensino com base no fazer do aluno se manifestava de várias formas. Quando os alunos do quarto ano do curso normal tinham em sua relação de conteúdos atenção à pedagogia e psicologia infantil, constatei a existência de uma formação técnica voltada para a aprendizagem e não somente para a formação humana/social do cidadão. O Regulamento de Ensino da Escola Normal indica esse dado ao se referir ao conteúdo dos alunos do quarto ano: “Art. 17. [...] 4º ano: portuguez (noção de litteratura nacional) historia do Brasil, noções de physica, chimica e historia natural, pedagogia, psychologia infantil e hygiene, canto coral” (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino da Escola Normal, 1925, p. 171).

### 2.3 Concurso e nomeação na seleção dos candidatos ao magistério primário em Minas

É certo que antes da proclamação da República já eram realizados concursos para o ingresso de pessoas no exercício do magistério primário (DURÃES, 2002). Por isso, minha pretensão neste tópico não é afirmar a inexistência desse processo nos anos anteriores, mas sim apontar de que maneira o governo republicano intensificou a organização do concurso para o acesso ao magistério primário.

Para tanto, inicio essa discussão acerca do concurso recorrendo ao Regulamento de Instrução aprovado em 1906 pelo Decreto n. 1.960 que estabeleceu:

Art. 137. As cadeiras das escolas normaes que vagarem serão providas por meio de concurso perante uma comissão de duas pessoas, sendo uma dellas designada pelo governo e outra, pertencente ao corpo docente, pela congregação da escola e presidida pelo respectivo director. Este provimento poderá, entretanto, ser feito livremente pelo governo, nomeando pessoas habilitadas de um e outro sexo com reconhecida e extensa tradição de competencia e de dedicação ao magistério. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 175)

O excerto acima nos assinala como o concurso era um critério válido não somente para o ensino primário, como também para a escola normal. Ao estabelecer a forma como se devia realizar o concurso para o cargo de professor, o Estado tentava promover o ordenamento do sistema de escolarização levando em consideração as características da República.

Nesse contexto o concurso ganhava forma e estrutura. Além de a organização disposta para o concurso indicar o ordenamento racional do positivismo, como mencionado no capítulo I, também assinalou a presença do Estado na escolha dos professores. Sendo o professor reconhecido como funcionário do Estado, era dever deste estar presente durante o processo de seleção dos candidatos. Por isso, conforme citado no artigo 137 de 1906, havia uma *banca examinadora*, e era composta de um membro do corpo docente e um representante do governo. Vale dizer que, apesar da seleção pelo concurso, a legislação garantia aos representantes a possibilidade de indicar pessoas para o cargo de professor primário.

Em seu artigo 58, o regulamento de instrução afirmava: “[...] as nomeações para o cargo do magisterio serão feitas pelo presidente do Estado” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p.163). E ainda, em parágrafo único, ficou estabelecido: “Paraphographo único. As primeiras nomeações serão todas de livre iniciativa do governo.” (MINAS

GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 175). Como se pode notar, o governo, como responsável pelo ensino, buscava assumir efetivo controle sobre aqueles que atuariam no magistério.

Diferentes critérios foram adotados para a realização do concurso. Em seu artigo 138, o regulamento de instrução estabeleceu:

Art. 138. No caso de ter de haver concurso para o provimento, das cadeiras será elle anunciado por meio de editaes e pela imprensa, onde a houver, indicando-se dias e horas para a sua realização.  
(MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 175)

Duas intenções ficam implícitas nas linhas do artigo referido acima. A primeira é a importância de publicar o concurso a fim de atribuir credibilidade ao processo de contratação de professores. E a segunda consiste em demonstrar à sociedade como o governo responsabilizou-se pela educação, tentando inclusive organizar e controlar o magistério. Começando pelas formas de acesso a essa prática.

À medida que outros regulamentos e leis eram aprovados, questões intrínsecas à realização do concurso eram incorporadas às diretrizes educacionais mineiras. Em 1911, por exemplo, o regulamento aprovado pelo Decreto n. 3.191 indicava quem poderia concorrer quando divulgado o concurso.

Art. 95. Ao concurso, assim anunciado, poderão concorrer os normalistas mencionados no art. 88, ns. 1, 2 e 3, e mais:  
a) os professores em disponibilidade;  
b) os professores interinos e substitutos;  
c) qualquer cidadão com os requisitos do art 82. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 195)

No primeiro momento a legislação apontava apenas que as cadeiras da escola Normal seriam providas por concurso e, quando fosse necessário realizá-lo, a divulgação aconteceria pela imprensa local. Em 1911, a evolução na implantação dos concursos continuou. Como mencionado acima, foram declarados critérios específicos para indicar quem de fato estava apto para concorrer. O candidato capacitado para o concurso era todo cidadão brasileiro que atendesse ao art. n. 82 do mesmo regulamento<sup>33</sup>. Ou seja, as medidas apontadas para o

---

<sup>33</sup> O artigo n. 82 foi relacionado nas primeiras páginas deste capítulo já que apresenta critérios de acesso ao magistério primário. Ele integra o Regulamento de Instrução Pública aprovado em Minas Gerais (1911, p. 192).

concurso corroboravam os critérios de acesso voltados para as questões de moral, bons costumes, saúde e outros já citados como inerentes aos princípios republicanos.

Nesse ano, por exemplo, o texto legislativo declarou:

Art. 87. Não poderão exercer o magistério público primário:

1º Os condenados por sentença judicial á perda de emprego com inhabilidade para exercer outro;

2º Os fallidos;

3º Os que houverem soffrido condemnação por crime contra a vida, a propriedade, a moralidade e os bons costumes;

4º Os punidos, em processo disciplinar, com a pena de perda de cadeira, salvo o disposto no art. 151 n. 2. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 193)

Nesse artigo foram priorizadas normas para a conduta do cidadão. Todos os itens listados de alguma forma referiam-se às ações dos candidatos. Destacando, como inaptas à docência, as pessoas condenadas tanto por crimes, como também aquelas penalizadas à perda do emprego em algum processo disciplinar. As diretrizes impediam que essas pessoas, de alguma forma, se tornassem professores. A questão de conduta não era o único requisito que podia excluir uma pessoa do processo de seleção para o magistério. Alguns aspectos ligados à saúde eram observados e tinham caráter eliminatório nesse momento.

O ideário da política higienista, já estudada anteriormente, aparece também nas normas e regulamentos referentes ao concurso. Nesse caso, tanto para nomeação como para o concurso, alguns requisitos ligados à saúde eram observados. O artigo 469 do Regulamento de Instrução, em vigor no ano de 1911, instituiu:

Art. 469. São incapazes e não poderão exercer o magistério:

1º - Os professores affectados de molestia contagiosa incurável;

2º - os loucos;

3º - os cegos, surdos, surdos-mudos e aphonicos;

4º - os decrépitos

(MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 277)

Continuando o estudo, analisei a Lei 657 de 1915. Ela declarou diretamente a obrigatoriedade do concurso para o exercício do magistério. Em seu artigo 21 se lê que “[...] a primeira investidura para cargos do magisterio primario e secundário do Estado só poderá ser feita mediante concurso.” (MINAS GERAIS, Lei 657, 1915, p. 24). Faço aqui uma ressalva. O governo aponta no texto legislativo a obrigatoriedade do concurso, todavia não descarta o direito de nomear aquele ou aquela que, de acordo com a necessidade, fosse considerado apto

para atuar no magistério primário. A própria Lei 657, após afirmar a necessidade do concurso para primeira investidura no magistério, aprova o seguinte:

§1º Si, anunciado o concurso para nomeação de professores primários, não apparecerem concurrentes, nomeará o governo professores interinos, que poderão ser providos effectivamente após três annos de exercicio e terem dado provas regulamentares de capacidade profissional e assiduidade com proveito para o ensino, verificados esses requisitos por assentamentos officiaes da Secretaria do Interior. (MINAS GERAIS, Lei 657, 1915, p. 24)

A existência da escola normal e a implantação dos concursos passavam a ser aspectos marcantes para o processo de profissionalização docente. Assinalavam a necessidade de haver no ensino um saber legítimo perante o contexto social. Demarcavam um rigor no processo de seleção de professores, o que consequentemente garantia o delineamento de um perfil profissional para a prática do ensino. De acordo com Peixoto (2005, p. 19):

A instituição dos concursos, bem como da Escola Normal constitui, como já foi mencionado, momento importante no processo de profissionalização. Um e outro, consideradas as suas distinções, traduzem o reconhecimento da existência e da necessidade de um saber socialmente legitimado para o exercício da docência. Além disso, a exigência da disciplina para o exercício do magistério, bem como de concursos, indica um maior rigor na seleção e recrutamento de docentes. Revelam também a tentativa de garantir-lhes um determinado perfil profissional, e uma certa autonomia [...]

A partir de 1915 a organização do concurso se deu de modo mais efetivo. Em 1916, o governo aprovou, pelo Decreto n. 4.534, algumas instruções para o ensino e nelas se estabeleceu:

Art. 1. As primeiras nomeações para os logares de professores e adjunctos dos grupos escolares e escolas primarias do Estado serão feitas mediante concurso. (Art. 21 da lei n. 657, de 11 de setembro de 1915).

Art. 2 Logo que vague uma cadeira, o Secretario do Interior mandará publicar edital com prazo de 30 dias, declarando abertas as inscrições para o concurso e as condições de inscrição. (MINAS GERAIS, Instruções do Ensino, 1916, p. 255)

O concurso garantia igualdade de acesso para todos, contudo a legislação determinava alguns casos nos quais as pessoas não poderiam tentar o concurso ou simplesmente estavam impedidas de exercer o magistério primário. De fato, o concurso para o cargo de professor primário no Estado poderia ser classificado como processo democrático, já que qualquer pessoa que atendesse os critérios de acesso previamente estabelecidos poderia se inscrever.

No entanto o governo não deixou de controlar as características daqueles que se inscreviam para essa função. As instruções aprovadas em 1916 pelo Decreto n. 4.534 comprovam nossa análise. No artigo 9º. ficou estabelecido:

Art. 9. Não serão admittidos á inscripção;

1º Os condemnados por sentença judicial á perda do emprego com inhabilitação para exercer outro;

2º Os fallidos;

3º Os que houverem soffrido condenação por crime contra a vida, a propriedade, a moralidade e os bons costumes;

Percebo nos requisitos dispostos acima alguns critérios que garantiam a seleção de um candidato capaz de ser modelo de *boa conduta*, alguém cuja vida serviria como *exemplo* para os futuros cidadãos: as crianças. As diretrizes educacionais especificavam critérios, e todos os que não pudessem comprová-los estavam impossibilitados de tentar o exercício do magistério primário mineiro. Como se pode analisar no artigo abaixo essas medidas não surgiram em 1916, elas foram estabelecidas desde 1906 e continuaram aparecendo na legislação de formas variadas.

Em 1916, foram aprovadas instruções para o ensino, e elas instituíaam as etapas do concurso. Os artigos 18 a 22 afirmavam o seguinte:

Art 18. O exame constará de prova oral e pratica.

Art 19. A prova oral consistirá na argüição do candidato pela comissão examinadora, sobre as matérias do curso Normal.

Art. 20. Dessa argüição são isentos os normalistas que exhibirem diploma conferido por alguma das Escolas Normaes officiaes e equiparadas do Estado

Art. 21. A prova pratica servirá para apurar as qualidades indispensaveis ao professor, no que respeita à organização dos grupos escolares e escolas primarias, aos methodos e processos do ensino, disciplina das classes, hygiene escolar e mais assumptos connexos

Art. 22. Os normalistas diplomados pelas Escolas Normaes e equiparadas do Estado, já approvedos em exame de pratica profissional, ficarão dispensados da prova pratica.

Paragrapho único. Serão tambem dispensados das provas do concurso, quando não houver nenhum outro concorrente (lei cit. art. 21, §2º. n.11). (MINAS GERAIS, Instrução do Ensino, 1916, p. 257)

O excerto acima explicita a ligação dos conteúdos exigidos no concurso com os trabalhados na Escola Normal. Sobre as provas esclarece quais provas seriam aplicadas e com qual finalidade. Normalistas detentores do diploma estavam isentos das arguições realizadas durante o concurso. Além disso, a matéria a ser verificada durante a seleção era a mesma

ensinada nas escolas normais. A prova prática objetivava comprovar se o candidato conhecia a organização dos grupos escolares e escolas primárias, isto é, se estava preparado para trabalhar no sistema de ensino implantado pelo governo. Os métodos de ensino e os hábitos de higiene marcavam essas provas práticas, certificando, de certo modo, as características obrigatórias ao professor primário no exercício do magistério.

Em 1924, o Regulamento de Ensino, em seu artigo nono, continuava delineando uma conduta ao estabelecer:

Art. 9. São vedados o exercício do magistério ou a direcção de estabelecimentos de ensino primario, no Estado:  
 1º aos pronunciados por despacho definitivo;  
 2º aos que tiverem sido condemnados por crime de falsidade, estellionato, ou qualquer outro considerado infamante;  
 3º aos que estiverem sendo processados como incurso nos delictos especificados nos arts. 279 e seu §1º, e 292 do código penal, bem como nas leis n. 2.992, de 25 de setembro de 1915, n. 4.269, de 17 de janeiro de 1921, e n. 4.780, de 27 de dezembro de 1923, até que a ação penal se resolva por sentença definitiva. (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 214)

Se por um lado verificamos, na década de vinte, o concurso adquirindo maior força e algumas especificidades, também a legislação continuou primando para que a conduta dos professores pudesse ser exemplo na formação do cidadão moderno. Seja na reforma de 1906 ou na última década da primeira república, a legislação mineira firmava critérios específicos para o acesso ao magistério. Durante todo o período estudado, identifiquei a legislação mineira determinando um conjunto de instrumentos eficazes ao encontro do modelo definido como desejado pelo governo republicano. A instituição do concurso e a aprovação de um ordenamento específico para sua realização são parte das estratégias do Estado no que concerne à organização da educação e conseqüentemente do sistema de instrução pública.

O concurso era considerado como processo obrigatório e reconhecido. No caso das nomeações de professores, isso ocorria de acordo com a legislação aprovada, portanto era um procedimento legal. O Estado podia nomear os professores, contudo essa prática aos poucos passava a ser regida por algumas condições. Em 1924, por exemplo, o regulamento de ensino indicou as características obrigatórias às pessoas a serem nomeadas. O parágrafo único do regulamento afirmou:

Parapho único. Na falta de professores, será nomeado qualquer cidadão, maior de 21 annos, que apresentar os seguintes documentos:  
 a) folha corrida;  
 b) attestado medico de aptidão physica e de vaccinação contra varíola;

c) atestado de aptidão pedagógica e prática profissional, dado pelo director do estabelecimento de ensino que lhe fôr designado pelo Secretario do Interior para um estagio de 30 a 90 dias. (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 294)

Toda a sistematização do ensino não garantiu que somente professores titulados exercessem o magistério primário. Em decorrência do número insuficiente de Escolas Normais e da demanda bastante significativa por elas, nem todo professor recebia a formação no curso Normal (DURÃES, 2002). Essa situação resultava em duas circunstâncias, a adoção de estratégias de formação para os professores que já atuavam com ou sem o título e a nomeação de candidatos por parte do governo mineiro. Se por um lado havia a possibilidade de nomear pessoas, sem a formação específica, por outro eram adotados mecanismos de formação para elas. Competia ao Estado a função de elevar o nível técnico dos professores primários (BICCAS, 2011).

A respeito dessa formação, pode-se citar como exemplo a reforma Francisco Campos de 1927. De acordo com Biccás (2011, p.167).

As estratégias de formação docente acionadas na Reforma Francisco Campos visavam qualificar tanto os professores em exercício como os que estavam em processo de formação inicial nas Escolas Normais.

Entre os critérios de acesso, o concurso marcou o processo de ordenamento da instrução mineira e ampliou os meios pelos quais o governo poderia continuar um processo de estruturação do ensino público.

## 2.4 Prerrogativas para mulheres: questões de gênero

Não há como tratar dos requisitos aprovados para reger o acesso ao magistério primário em Minas Gerais sem discutirmos, mesmo que de forma geral, alguns aspectos em relação às questões de gênero<sup>34</sup> e, especificamente, quanto ao processo de *feminização do magistério*.

---

<sup>34</sup> De acordo com Durães (2002, p. 23, grifos do autor), “[...] em decorrência do reconhecimento das relações sociais e de exercício de poder entre os sexos, as pesquisas têm se firmado adotando a categoria gênero (*gender* - de origem anglo-saxônica) ou *relações sociais de sexos* (de origem francesa).” Dessa forma, não se pode confundir-la com aspectos referentes ao termo *sexo*, cuja reflexão se dá num campo muito mais biológico.

É cada vez mais presente nas pesquisas referentes à *história da profissão docente* o destaque da presença da mulher no exercício do magistério, correlacionando a ação dos homens e das mulheres na carreira docente. De acordo com Catani (2007, p 588), “[...] embora razoavelmente recentes, os estudos acerca da presença e atuação dos homens e das mulheres no campo educacional vem proliferando de maneira significativa [...]”.

A feminização do magistério refere-se ao gradativo ingresso e atuação das mulheres na educação. Para Vilella (2007, p. 119): “[...] num espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina tornar-se-ia prioritariamente feminina [...]”. A mulher conquistou gradativamente seu direito de acesso ao magistério primário.

Ao relatar a saída dos homens do magistério primário não afirmo que a entrada da mulher na carreira docente foi um processo passivo. Muitos fatores resultaram na inserção da mulher no magistério primário. Fatores como a desvalorização do magistério, a concepção da mulher como capaz de práticas moralizantes adequadas ao ensino, e até mesmo as teorias educacionais considerando características especificamente femininas (como paciência, docilidade, ternura) como sendo essenciais para o ensino compunham um conjunto de aspectos que marcaram a atuação da mulher no exercício do magistério (VILELLA, 2007; DURÃES, 2011). Enfim, a preferência que os homens supostamente teriam por outras profissões era apenas um ponto a se considerar na discussão acerca da feminização do magistério.

Identifiquei a feminização do magistério à medida que encontrei na legislação educacional mineira, da República Velha, critérios específicos com relação à entrada e/ou ao desempenho de professoras no magistério primário.

Faz-se necessário considerar, antes de passar à apresentação da legislação sobre o tema em questão, que as mulheres já estavam presentes nas salas de aula no período anterior à República. Desde o século XIX foram realizadas modificações que viabilizavam a presença feminina no magistério primário. Sobre isso, comenta Chamon (2005, p.165):

[...] no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, em especial a partir das décadas de 1870 e 1880, as mulheres paulatinamente fizeram-se presentes nas salas de aula, quer como alunas, quer como professoras. Observando-se esse período, é possível detectar um grupo cada vez maior de mulheres que estavam pouco a pouco conquistando e ocupando um espaço antes marcadamente masculino – o magistério primário.

Dessa forma, trato do assunto neste trabalho considerando as especificidades do período, porém não esquecendo que, como salienta a discussão citada acima, houve no século XIX acontecimentos anteriores em torno dessa temática. Vale ressaltar que concordo com as ideias de Chamon (2005, p.167) ao mencionar como “[...] é ingênuo acreditar que a inserção feminina no exercício da profissão docente foi uma concessão sem lutas.” Ou seja, a inserção da mulher no magistério não se deu de modo passivo, entretanto aponto como a legislação republicana em Minas apresentou algumas prerrogativas para as mulheres professoras e também alguns requisitos próprios para elas.

Entre as diretrizes a serem discutidas na legislação acerca da mulher e sua atuação no magistério, emerge um aspecto significativo: o conflito. É bem verdade que a admissão da mulher professora era um fator reconhecido, contudo entre os sujeitos sociais existiam tensões. Faria Filho (2000) discute a presença da mulher como diretora de alguns grupos escolares na capital e destaca que alguns inspetores não concordavam com isso. Alegavam, inúmeras vezes, a presença da mulher como um fator nocivo. O conflito era inerente às relações sociais/humanas. Apesar da legislação ou de mudanças nas mentalidades, as tensões permeavam as relações no interior do espaço escolar. Segundo Faria Filho (2000, p. 103):

Percebe-se, fundamentalmente, que as relações de gênero são, ao mesmo tempo, uma maneira de significar e condição de possibilidade das relações de poder entre sujeitos posicionados distintamente no campo educativo. Nessas relações, disputam-se a direção e a legitimação de concepções acerca do educativo escolar e, no seu interior, a respeito dos traços, das características e competências identificadoras de seus profissionais.

Seguindo nossa análise acerca das especificidades aprovadas a respeito da atuação da mulher enquanto professora, destaco algumas diretrizes. Analisando o Regulamento a que se refere o Dec. n. 1.960 de 1906, houve a constatação de preferências para as professoras: “Art. 18. As escolas publicas primarias serão de preferencia regidas por professoras, e sempre por estas as do sexo feminino e mixtas.” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 158). As escolas seriam então regidas por mulheres e, se não era possível esse critério para todas, no caso das escolas femininas a legislação exigia que essa diretriz fosse seguida.

A mulher sendo capaz de educar os filhos certamente poderia preparar as crianças para se apropriar do papel de futuros cidadãos. E, principalmente, na educação das meninas a mulher professora seria o modelo *adequado*. Conforme Costa (1995, p. 160), “[...] quem se ocupa em conduzir os filhos, no lar, certamente também pode se ocupar da formação dos filhos de uma nação (a pátria), ajudando-os a se tornarem cidadãos.”

A mulher tende a ser identificada na sociedade como aquela que é a organizadora do lar e provedora de práticas de limpeza e higiene, além de ser paciente e calma. Qualidades que, aos poucos, passaram a ser valorizadas na prática docente. Eram características femininas muito úteis para ensinar às crianças. Segundo Faria Filho (2000, p. 110):

Podemos dizer mais ainda: uma tal escola, como concebida naquele momento, precisa da mulher, pois esta, além de conhecer melhor a “psicologia” infantil, conhecia também, a fundo, outros componentes fundamentais da cultura escolar que se moldavam: o asseio, a higiene, a organização de certos espetáculos.

Nesse contexto a legislação educacional estabeleceu prerrogativas, mas também normas para regulamentar a inserção da mulher no magistério mineiro. Por um lado, o governo encontrou na mulher uma *aliada* para o ensino primário, por outro, também buscou garantir que a mulher como professora fosse modelo correspondente aos ideais da República.

Em 1911, o Regulamento de instrução aprovou:

Art.84. As mulheres provarão, sendo casadas ou viúvas, o seu estado; sendo casadas, mas separadas judicialmente, que o motivo determinante da separação não lhes é desonroso, mediante certidão *verbum ad verbum* das respectivas sentenças. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 193)

Comprovar a conduta moral era exigência para qualquer candidato ao magistério independente do sexo, contudo não foram localizadas solicitações de documentos comprobatórios do estado civil, exceto para as mulheres. No artigo acima se percebe como as mulheres deveriam comprovar o estado civil e, ainda, caso fossem separadas, era necessário atestar que o motivo causador da separação não indicava nenhum problema contra a moral e os bons costumes da época.

Entretanto, verifico que essa realidade não se restringia exclusivamente ao ano de 1906. Dez anos após a aprovação da reforma de instrução, essas diretrizes estavam presentes na legislação educacional. Em 1916, o artigo 6º. das instruções do Ensino:

Art. 6. As mulheres provarão, sendo casadas ou viúvas, o seu estado; sendo casadas, mas separadas judicialmente, que o motivo da separação não lhes é desonroso, mediante certidão *verbum ad verbum* na respectiva sentença. (MINAS GERAIS, Instruções do Ensino, 1916, p. 256)

Estando inseridas numa sociedade *patriarcal*, os lugares ocupados e ações realizadas pela mulher tendiam a depender de uma aprovação masculina. O artigo 85 do regulamento de instrução de 1911 exigia da mulher licença ou autorização, do seu pai ou marido, para tornar-se professora. Tal aspecto pode ser confirmado a partir do art. 85 quando dizia que: “[...] dos menores e das mulheres casadas, exigir-se-á ainda autorização ou licença dos Paes ou maridos, ou documento judiciário equivalente.” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 193).

Do mesmo modo, em 1916, ainda se mantinham as mesmas exigências no que se referia à questão da autorização para exercício do magistério. As instruções de Ensino aprovadas pelo Decreto 4.534 mantiveram praticamente a mesma redação anterior, qual seja: “Art. 7 dos menores e das mulheres casadas exigir-se-á ainda auctorização ou licença, dos paes, tutores ou maridos ou documento judicial equivalente” (MINAS GERAIS, Instruções do Ensino, 1916, p. 256).

Tais critérios presentes na legislação confirmam aspectos que evidenciam uma ocorrência que, ao longo da história, ratifica algumas desigualdades em relação ao trabalho desempenhado por homens e mulheres na sociedade. As mulheres, em vários momentos, não detinham (detém!) os mesmos direitos. Ou seja, a concepção social/cultural dos papéis da mulher e do homem sempre influenciou alguns fatos e concepções ao longo da história. E isso não é diferente no ambiente escolar. Como pontua Costa (1995, p. 156),

[...] ao não se levar em conta o gênero a tendência é entender, por exemplo, a divisão do trabalho na escola (entre a administração e a docência) como uma esfera política em que homens e mulheres estão implicados igualmente. Essa é para eles, nesse momento, uma interpretação inadequada e insuficiente, pois é preciso reconhecer que quando as mulheres estão envolvidas nas relações de trabalho a discriminação e a coerção só podem ser compreendidas se situadas no contexto mais amplo das relações patriarcais.

Percebe-se a diferenciação dos papéis atribuídos a homens e mulheres quando a legislação educacional mineira solicita apenas nos casos das mulheres a apresentação de autorização dos pais ou de seus maridos. Esse fato representa de modo claro a diferença na concepção da função social de homens e mulheres, ou seja, questões de gênero.

Na sociedade, a tendência era ver a escola como um prolongamento do lar. Apesar de levantar essa discussão considerando a realidade mineira na primeira república (1906 a 1927), vale salientar que teóricos com Pestalozzi e Froebel discutiam, no século XIX, a atuação da mulher como professora. Conforme Durães (2011, p. 475, grifos do autor),

Apesar de salientar a importância da convivência entre mãe e filho, Pestalozzi reconheceu que, quando a mãe não tem a *devida* educação, sua presença pode ser prejudicial. Quanto a Froebel, ele acrescentou a essa ideia de Pestalozzi a defesa de que a mulher ou mãe seria a *pessoa perfeita* para o desenvolvimento das atividades na *escola maternal* ou jardim de infância e por isso deveria possuir uma formação especializada nas escolas normais ou de formação docente para aprender os melhores métodos para ensinar às crianças - as suas e as de outras mulheres.

A mãe era responsável pela educação dos filhos, por que a mulher não poderia atuar como formadora das crianças, professora? Assim, apesar da necessidade de se enquadrar nos critérios de acesso, em vários momentos a mulher tinha preferência para atuar no cargo.

Segundo Gonçalves (2006, p. 75), “[...] partindo do pressuposto de que a escola estava sendo pensada como um prolongamento do próprio lar, nada melhor do que atribuir à professora o papel de educar as crianças à luz de uma orientação maternal.”

Apesar de, na década de vinte, a escola primária e normal ter passado por transformações mais profundas, foi constatada a continuidade de algumas peculiaridades para as mulheres. O Decreto 6.655 aprova o regulamento de ensino que, em seu artigo 305, pontuava: “Art. 305. Concorrendo ao provimento de uma cadeira sómente senhoras, terão preferencia as solteiras ou as viúvas sem filhos” (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 293). Essa afirmativa permite-nos perceber especificidades aprovadas para as mulheres, mas também denota uma preocupação do governo em contratar pessoas com tempo disponível para cumprir as exigências da profissão. Alerto que tal preocupação existia no século XIX, antes da proclamação do regime republicano. De acordo com Durães (2002, p. 182, grifos do autor):

No bojo do processo de redefinição da qualificação dos profissionais e da configuração da instrução pública, é possível identificar várias solicitações de licenças para a realização de *negócios estranhos ao magistério*. Delas posso deduzir que o trabalho docente era exercido paralelamente a outras atividades. Contudo, para alguns o trabalho docente poderia representar prioridade, para outros, atividade secundária.

A autora ainda destaca como muitos se envolviam mais com outras atividades deixando de cumprir algumas de suas funções na carreira docente. “Com vistas à realização de bons negócios o professor, à revelia da legislação, não só mantinha um comércio unido a sua casa como também deixava de cumprir outras tantas expectativas relacionadas ao trabalho de professor” (DURÃES, 2002, p.183).

No caso apontado neste trabalho, ou seja, a preferência das mulheres sem vínculo matrimonial, não significa que por ser casada ela não seria contratada, todavia a preferência era daquela que não tinha esse vínculo. Fazer tal observação requer levar em conta que a legislação educacional já externara antes a preocupação com pessoas inseridas em outras práticas. Tanto é que a exclusividade foi requerida em certo momento. O artigo n. 68 aprovado com o Regulamento de 1906 exigia:

Art 68. Aos professores de qualquer categoria ou classe é vedado exercerem qualquer outra função, cargo ou profissão publica ou particular, federal, estadual ou municipal, remunerada ou gratuita. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 164)

Com as mudanças nas relações sociais e educacionais isso foi ganhando proporções diferentes, contudo a preocupação com o tempo disponível para dedicação ao magistério era um aspecto que permanecia. Em 1924, o Regulamento de Ensino primário destacava:

Paragrapho unico. Fóra das horas de trabalho escolar poderão, entretanto, incumbir-se de serviço extranho ao magisterio, desde que não prejudiquem o ensino. (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 308)

Embora nos dois excertos acima a cobrança seja feita de forma diferenciada, os dois textos revelam a preocupação do Estado em estabelecer, naquele momento histórico, a exigência de dedicação exclusiva por parte dos professores.<sup>35</sup> A exclusividade era condição trabalhada para qualquer professor (mulheres e homens), contudo aqui associa esse critério à afirmativa presente no artigo n. 305 (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 293), citado anteriormente. Entre as candidatas ao magistério seria dada preferência às solteiras e viúvas, isto é, às que teriam, teoricamente, mais tempo para o exercício da função.

A exclusividade já pontuada nesta discussão nos ajuda a pensar a orientação colocada no Regulamento de Ensino aprovado em 1924, artigo n. 305, mas também nos remete a outra situação, qual seja, a saída dos homens do magistério e a crescente entrada das mulheres. A

---

<sup>35</sup> A exigência de exclusividade no exercício do magistério já estava presente em Minas desde o século XIX. Para garantir essa medida o Estado estabelecia que o professor poderia afastar-se para tratar de negócios alheios ao magistério, ou como chamavam naquela época: *negócios estranhos*. Quanto ao conceito do termo, Durães (2009, p. 17) afirma: “Essa denominação era atribuída pelo Governo Mineiro a qualquer atividade econômica que os professores e professoras exercessem diferente do trabalho docente.” Mas isso somente se dava mediante licença. “A respeito da licença para tratamento de negócios estranhos ao magistério houve muitas controvérsias. [...] Se a administração da província confirmasse que o professor ou professora estava realizando alguma atividade diferente do magistério, no período em que ela não se encontrava em vigor, geralmente acontecia a demissão do(a) professor(a), uma vez que o Governo Mineiro exigia a exclusividade do corpo docente” (DURÃES, 2002, p. 131).

legislação desde 1906 ratificou a proibição, que já vinha ocorrendo desde o Período Imperial, de professor exercer outra atividade remunerada, como foi descrito no artigo n. 68, mencionado acima. Nesse contexto muitos homens se viram forçados a escolher.

Desse modo, ao insistir na feminização do magistério, não afirmo a total saída dos homens do ambiente escolar. Na verdade eles passaram a ocupar outros cargos, geralmente voltados para supervisão e até fiscalização do ensino. Também não é possível apontar uma total ausência de professores no comando das salas de aula no ensino primário. Contudo, destaco que, quando levados a escolher entre a profissão docente e outra atividade, geralmente os homens não optavam pelo magistério. Sobre isso Faria Filho (2000, p. 109) comenta “[...] que os homens, quando obrigados a escolher entre uma outra profissão (farmacêutico, comerciante e, até, tropeiro...) e o magistério, em boa parte das vezes, escolhiam a primeira.”

Ademais, as mulheres de muitas maneiras eram vistas como sendo mais *adequadas* para a prática do magistério primário. Os novos modelos pedagógicos que circulavam durante o século XIX e início do século XX estabeleciam algumas características que poderiam ser facilmente atribuídas ao perfil feminino, ou relacionadas à conduta que a sociedade esperava da *mulher*. Aspectos humanos como obediência, carinho, amor eram qualidades que passaram a ser relacionadas ao ensino primário. Conforme Durães (2011, p. 472, grifos do autor):

Além da propagação das *qualidades técnicas*, os novos modelos docentes coincidiram também com a exigência de certas *qualidades humanas*. Assim, virtudes como *moral social, obediência (à hierarquia escolar e ao governo), carinho, amor e vocação* passaram a compor as qualidades necessárias ao trabalho docente.

O programa de ensino aprovado para o ensino primário em 1927 contém elementos a fim de ratificar essa análise. Nele a escola é comparada a uma árvore, o ninho do pássaro. Essa comparação nos remete à teoria de Froebel que compara a escola ao jardim em que as crianças são como as flores necessitadas de cuidados para crescer. Além do que fica clara a comparação do ninho (enquanto casa) e a escola como esse ninho para a criança. O programa afirma, como vemos abaixo, que o espaço escolar deve ser para os alunos como um ninho, como um lar:

No pomar e em toda parte, a arvore é o ninho do passaro, onde elle descansa e dorme; a escola de hoje é para o menino “um ninho de amor como nosso lar”. De gaiola, que se podia considerar em outros tempos, ella assim se transformou em ninho de amor... (MINAS GERAIS, Programa de ensino, 1927, p. 1560)

A aproximação da escola a esse espaço do lar também possibilitou à mulher ser vista, além de mãe e esposa, como professora. Como discute Durães (2011, p. 476):

Desse modo, mediante a influência de diferentes teorias psicológicas e pedagógicas, ao longo do século XIX, os atributos masculinos considerados ideais para os mestres foram sendo substituídos, gradualmente, por atributos femininos nos postos de trabalho do docente das escolas primárias. Assim, por exemplo, passou-se da utilização de força e castigo para a docilidade, amor e maternidade no trato com as crianças.

Um exemplo dessa substituição dos atributos masculinos por outros especificamente femininos pode ser encontrado na própria legislação educacional. O Regulamento de Ensino de 1924 destacava que o professor precisava ter moderação na aplicação das penas disciplinares e agir com brandura antes de recorrer às penalidades, era essencial: “Art. 132.7º exgottar os meios brandos antes da applicação de penas disciplinares, e usar destas com moderação e critério” (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 304).

Ser professor ou ser professora na escola primária de Minas não desconsiderava as relações entre a conduta esperada para homens e para mulheres.

### CAPÍTULO III

## DIREITOS, DEVERES E PENALIDADES: ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PRIMÁRIA MINEIRA

Neste terceiro capítulo, através da legislação educacional, a reflexão ocorre acerca da organização do magistério primário no que tange especificamente a aspectos próprios do exercício da docência. Escolher o profissional, administrar seu acesso ao magistério era apenas parte de um processo de ordenamento, como mencionado no capítulo II. Outro aspecto que fazia parte desse processo, e que será a partir de agora discutido, se refere ao estabelecimento de direitos, deveres e penalidades.

Os direitos não se restringiam à distribuição de *benefícios* aos professores, mas visavam estimulá-los no exercício de suas funções dentro dos padrões vigentes. Entre os direitos encontrados cito licença, aposentadoria, gratificação/prêmio, reintegração, permuta. Os deveres contemplavam a formação nacional do cidadão, a apropriação de hábitos de higiene pessoal e com o ambiente, possibilitando disciplinar as crianças para atuarem na sociedade como trabalhadores responsáveis e conscientes de suas obrigações.

Além de direitos e deveres, estabelecidos para o professor primário no período de 1906 a 1927, foram implantadas algumas *medidas disciplinares*. O professor cuja prática não estivesse de acordo com os deveres pré-determinados estaria sujeito às penalidades como, por exemplo, a admoestação, multa, suspensão e demissão.

Desse modo, este capítulo foi organizado pontuando, inicialmente, alguns direitos ou benefícios aprovados para os professores primários. Em seguida, foram apresentados deveres e/ou funções dos professores. Para finalizar o texto, discutiram-se algumas penalidades destinadas ao trabalho docente e as instâncias governamentais e paragovernamentais que foram estruturadas com a finalidade de fiscalizar o exercício do magistério primário.

Cabe ainda esclarecer que, ao pensar e refletir sobre esses temas, o faço tendo em mente duas perspectivas: a concepção do magistério como profissão, o que exigia um código específico onde constassem direitos e deveres do professor, e o controle que o Estado tencionava manter sobre o professor fazendo dele um agente da república. Dessa forma, a aprovação de direitos, deveres e as penalidades demonstravam como o Estado estava buscando burocratizar a educação e, por consequência, o magistério. Tal afirmativa se baseia a partir da ideia que burocratizar significa adotar “[...] medidas metódicas para a realização regular e contínua desses deveres e para a execução dos direitos correspondentes; somente as

pessoas que têm qualificações previstas por um regulamento geral são empregadas” (WEBER, 1982, p. 229).

### **3.1 Direitos e benefícios dos professores primários**

Pensando na importância de entender alguns pontos formadores da carreira docente em Minas Gerais, conforme debatido no capítulo II, analiso os direitos pensados para os professores primários. Assumindo a condição de funcionário do Estado, eles garantiam para si um reconhecimento e se apropriavam de benefícios previamente garantidos pelas leis educacionais. Ao mesmo tempo os direitos agiam como estímulos no exercício do trabalho docente.

Após análise da legislação, identifiquei, para o professor primário em Minas Gerais, os seguintes direitos: prêmios e/ou gratificações, reintegração, licença, aposentadoria, permuta, folga e/ou férias. Critérios que serão discutidos nas seções que se seguem.

#### **3.1.1 Prêmios e/ou gratificações**

Para discutir a organização proposta pelo governo mineiro no tocante à concessão de prêmios e gratificações, analiso a Lei 439, aprovada no ano de 1906. Em seu artigo 13, ela exemplifica a questão referente às premiações afirmando:

Art. 13. Devem ser adoptadas disposições regulamentares tendentes a darem aos professores – estímulos na sua applicação ao estudo e incentivos para o cumprimento de seus deveres, já classificando-se as escolas de modo que se estabeleça o acesso na carreira primaria, já conferindo-se premios aos que apresentarem annualmente maior numero de alumnos que completem o curso e sejam approvados em todas as materias do programma escolar. (MINAS GERAIS, Lei 439, 1906, p. 22)

O excerto acima apresenta um dado relevante para nosso estudo, qual seja: preocupação em estimular os professores na sua prática. Esse estímulo aqui descrito trata principalmente de conceder alguns prêmios aos professores que se destacassem. Nas palavras de Francisco Antônio de Sales: “A solução do problema está em fornecer elementos de

estímulo ao professor que se distinguir no exercício do magisterio; augmentar seus vencimentos, que são realmente pouco remuneradores de sua actividade [...]” (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1906, p. 51).

Por um lado, os direitos eram estimuladores dos professores no cumprimento de seus deveres, por outro, representavam gradativamente (e em parte) a estruturação do magistério como profissão. O Regulamento de Instrução Primária, também aprovado em 1906, pontuava, em seu artigo 13, um tipo de premiação específica, e ainda começava a estabelecer normas para o acesso ao benefício. Os professores receberiam gratificações referentes a cada aluno aprovado no exame final do curso primário oficial. De acordo com o texto:

Art 13. Com os intuitos indicados no artigo antecedente, o governo abonará a cada professor particular uma gratificação de cem mil réis por cada alumno que for approved em exame final do curso primario official  
 §2º E´condição essencial para a gratificação ter sido o ensino dado ao alumno, desde o inicio, pelo mesmo professor.  
 (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 157)

Encontrei na reforma de 1906 a alusão aos prêmios e gratificações, entretanto o governo não restringiu esse benefício ao Regulamento aprovado neste ano. Ao contrário, ao longo da legislação estudada notam-se outras diretrizes acerca das premiações. Em 1911, o Regulamento de Instrução listou os seguintes prêmios:

Art 140. Aos professores poderão ser conferidos os seguintes premios:  
 1º de 200\$000 por alumno que exceder de 20, approved em exame final do curso primario;  
 2º de 20% sobre os proprios vencimentos;  
 3º de nomeação para o cargo de inspector escolar municipal, com direitos á gratificação do art. 52;  
 4º de visita aos grupos ou de viagem á Capital;  
 5º de elogio em portaria.  
 (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 208)

O governo mineiro estava empenhado em premiar professores cujo trabalho estivesse de acordo com a meta pretendida para o ensino primário. Meta essa intrínseca à propagação das virtudes morais e dos sentimentos nacionalistas. Isto é, um espaço, uma instituição capaz de moldar o caráter do cidadão em termos morais, patrióticos. Para Schueler e Magaldi (2008, p. 45):

Um outro elemento-chave a ser observado no projeto da escola primária republicana diz respeito ao papel assumido por essa instituição na formação

do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança.

Vale dizer que também o cumprimento dos programas de ensino (que apresentava conteúdos específicos a serem trabalhados por séries) era uma exigência ligada aos direitos, já que, para o aluno ser aprovado e conseqüentemente o professor ser premiado, era preciso que a criança dominasse os conteúdos descritos no programa oficial.

Ao encontro dessa análise, comparando as especificações propostas nos regulamentos de 1906 e 1911 acerca dos prêmios, constatei que não apenas continuaram integrando a legislação educacional até 1927 como tinham suas características cada vez mais específicas e detalhadas pelo Estado no decorrer da República. Se em 1906 havia a declaração de que os professores receberiam premiações por aluno aprovado, em 1911 a legislação dispôs os valores dos prêmios, bem como esclareceu que tipo de premiação seria concedida. Os professores poderiam receber um valor em dinheiro, ser nomeados para outro cargo, ter direito a viajar a Capital conhecendo os grupos escolares já instalados, e também seria possível receber elogio em portaria. Enfim, o Estado procurou esclarecer melhor os tipos de prêmios, afinal, tendo conhecimento do tipo de prêmio, o professor se esforçaria mais para obtê-los e, dessa maneira, teria motivos a mais para cumprir seus deveres. Além do que saber o tipo de prêmio indicava ao professor o tipo de habilidade que ele teria de aperfeiçoar na sua prática.

Duas outras premiações chamaram minha atenção, uma instituída em 1920 e outra em 1925. A primeira, instituída pela Lei n. 800 de 1920, aprovava gratificação para professor que atuasse em duas classes em turnos distintos. O artigo 12, §2º, garantia tal benefício nesses termos: “§2 O docente que reger duas classes em turnos diferentes perceberá mais a gratificação *pro labore* de 20% dos seus vencimentos.” Analisando essa diretriz, tenho por hipótese a existência de um número insuficiente de professores para atender a demanda ou, ainda, que o Estado preferia um professor já experiente trabalhando em dois turnos do que delegar a função a uma pessoa que talvez não estivesse plenamente inserida no magistério.

A segunda premiação, prevista pela Lei 891, de 1925, garantia ao normalista numa cadeira rural uma gratificação especial. Conforme o artigo 1º da referida Lei:

Art. 1º Os professores normalistas que regerem escolas ruraes e distritaes perceberão em 1926, além dos seus proprios vencimentos, uma gratificação especial que, a elles adicionada, os equipare aos vencimentos dos professores de escolas urbanas.

Art. 2º Essa gratificação, porém não será incorporada nos vencimentos da aposentadoria, nem será paga nos períodos de licenças ou nas faltas justificadas.

(MINAS GERAIS, Lei 891, 1925, p. 26)

Esse prêmio firmado pela Lei 891 permite analisar dois aspectos. O primeiro é a permanência da estratégia republicana durante todo o período estudado. Enquanto em 1906 o Estado ampliou a atenção à concessão de prêmios com o fim de estimular o professor a cumprir suas obrigações, em 1911, ele não apenas continuou com os benefícios, como também apresentou discriminadamente os prêmios que seriam disponibilizados. A Lei de 1925 retomou a medida em questão: a concessão de prêmios.

O segundo aspecto percebido a partir da gratificação apresentada pela Lei 891 é a tentativa de levar os professores normalistas a atuarem também na zona rural. Como disposto no capítulo II, havia uma crescente importância conferida ao curso normal. Apesar de a escola normal não surgir durante a república, assumiu papel ativo na associação das ideias republicanas às normas e práticas do magistério. Ao garantir um prêmio ao normalista inserido na escola rural, o Estado incentivava esse profissional a assumir o magistério nessa escola.

Nas duas gratificações estudadas acima torna-se evidente o interesse do Estado em instigar o professor, principalmente o normalista, a dedicar-se ao trabalho docente.

### 3.1.2 Reintegração e permutas

Além de gratificação para professores de alunos aprovados nos exames, outros dois direitos foram instituídos: a reintegração e a permuta.

Quanto à *reintegração*, os professores, sob algumas condições, poderiam retornar às suas atividades do magistério. O Regulamento de Instrução de 1906 garantia a *reintegração* para professores primários que tivessem perdido suas cadeiras. O artigo número 64 aprovava a reintegração nos seguintes termos:

Art 64. Os professores de qualquer categoria, condenados á perda de suas cadeiras, poderão ser reintegrados em outra, desde que a condenação não tenha sido por motivo de offensa á moral ou por incorrer em pena de inhabilidade para o emprego publico, comminada pelo Cod. Penal. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 163)

No artigo 64 do Regulamento de Instrução de 1906 pode ser notada a preocupação do Estado em assegurar a conduta moral do professor, bem como sua habilidade no exercício do trabalho. Se, para o acesso, os critérios evidentemente contemplavam tais aspectos, como demonstrado no capítulo II, da mesma forma, para usufruir da reintegração, o professor obrigatoriamente precisava atender aos mesmos requisitos.

Além do artigo 64, o artigo n. 96 do mesmo regulamento reforça o direito da reintegração, dizendo:

Art 96. Si a falta de frequencia tiver sido motivada por causa de força maior, como – epidemia, inundação e outras de igual natureza, o professor será repostado na sua cadeira logo que cessarem as causas da suspensão do ensino. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 169)

No tocante à reintegração, apesar de sua aprovação no Regulamento de Instrução Primária de 1906, esse direito não foi mencionado no decorrer do período analisado. Entretanto cabe aqui uma ressalva. Não houve mais menção à possibilidade de reintegração, contudo a legislação possibilitava aos professores permanecer em disponibilidade. Isso significava que, apesar de não estar em nenhum estabelecimento de ensino, a qualquer momento o governo poderia designá-lo para assumir uma cadeira. Encontrei especificações sobre a disponibilidade no capítulo VII do Regulamento de Instrução Primária de 1911 e também no Regulamento de 1927. Na construção dessa análise apresento abaixo o artigo 481 desse último regulamento:

Art. 481. Serão postos em disponibilidade os professores effectivos que, por suspensão do ensino, reorganização de grupo, fusão de classes, supressão ou transferência de cadeiras, ficarem privados do exercício  
 Art. 482. A disponibilidade será remunerada quando o professor não a tiver motivado e não for demissível ad nutum.  
 (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino Primário, 1927, p. 1273)

Associando a reintegração à *disponibilidade* é possível dizer que, na primeira, o professor afastado do exercício do magistério por motivos que não dependessem dele (epidemias, enchentes e outros conforme regulamento de 1906) ou que não demonstrasse conduta moral inadequada poderia posteriormente assumir o cargo. Na segunda, o processo era bem similar. Caso o docente ficasse privado do exercício devido a motivos ou situações independentes de sua conduta e competência seria novamente indicado para o trabalho. Comparando as diretrizes sobre o assunto, verifiquei algumas mudanças que transcendem a

não utilização do termo reintegração. Outra característica que o artigo 481 do Regulamento de 1927 dispõe sobre o direito de *disponibilidade*, além das supracitadas, é que este direito seria apenas dos professores efetivos. Ademais, poderia ser remunerada até que o professor fosse incorporado em outro cargo.

Outro direito relacionado na legislação educacional foi a *permuta*. Ao professor era resguardado o direito de permutar, ou seja, dentro dos critérios estabelecidos pela legislação educacional mineira, o professor poderia solicitar mudança de uma cadeira para outra. No Regulamento de Instrução de 1906, o artigo n. 66 pontuou que a permuta ou a remoção poderiam acontecer desde que não houvesse prejuízo ao ensino primário. Para efetivar o pedido, o Secretário do Interior deveria julgar se a mudança não seria negativa para a instrução. O regulamento esclarecia a questão afirmando:

Art 66. É lícito aos professores effectivos permutarem entre si as suas cadeiras, ou serem removidos de umas para outras, desde que o requeiram e haja nisso conveniencia para o ensino, a juízo do Secretario do Interior, competente para conceder permutas e remoções. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 164)

O governo ao conceder esse direito se preocupava com a manutenção do ordenamento que vinha sendo criado para o sistema de instrução primária. O professor era beneficiado, mas sem ignorar as condições em que se encontrava o contexto educacional. Por isso o Estado garantiu o direito, mas estipulou regras para o acesso a ele. Isso pode ser visto no artigo n. 67 do Regulamento de Instrução Primária, aprovado em 1906, quando afirma:

Art 67. As permutas e remoções só poderão ser concedidas uma vez no anno, de modo a se tornarem effectivas durante as férias.  
§1º Exceptua-se o caso de sedição ou perturbação da ordem publica, em que esteja envolvido o professor, ou outro de força maior, que, por conveniencia do ensino, justifiquem a medida. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 164)

### 3.1.3 Licença

A licença era outro direito adquirido para o magistério primário. Entretanto não se tratou de um direito específico da Primeira República. Durante o século XIX os professores já

tenham direito à licença. Em estudos sobre o magistério no século XIX, Durães (2002, p. 125, grifos do autor) afirma:

Também estava prescrita em alguns textos legais a permissão da *licença* para afastamento do exercício docente. Acerca disso, entre vários motivos, a concessão de licença era dada para tratamento de *negócios estranhos ao magistério*, de saúde, por interesse particular, ou ainda, para a realização do curso normal. Os professores e professoras poderiam deixar a escola desde que encarregassem outros de substituí-los e com a aprovação dos delegados da instrução pública

De fato o professor primário já podia usufruir de licença por motivos variados. Entretanto, como se dava, então, a aprovação desse direito na legislação mineira a partir do advento da República? Sobre isso, o artigo 376 do Regulamento de Instrução de 1911 pontuava:

Art 376. São competentes para conceder licenças a todos os empregados e funcionarios do ensino:  
 I – O Presidente do Estado, até dois annos;  
 II – O Secretario de Estado dos Negocios do Interior, até seis mezes;  
 III – O Director Geral da Instrucção Publica, até 60 dias  
 (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 256)

Sendo o professor um funcionário do Estado, somente representantes oficiais do próprio governo eram reconhecidos para julgar e conceder uma licença ao professor primário. Esse artigo informava a autoridade competente de acordo com a quantidade de dias que o professor ficaria ausente. Além de estabelecer a autoridade, o regulamento de 1911 também afirmava quando era possível conseguir uma licença:

Art 377. As licenças poderão ser concedidas por motivo de molestia, provada por attestação de profissional e que inhabilite o funcionario de exercer o cargo, ou por qualquer outro motivo justo e attendivel.  
 (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 256)

Ao selecionar uma autoridade e informar quando ela poderia conceder licença ao professor primário, o governo precisava esclarecer outro ponto: a remuneração. Diante disso, os artigos 378 e 379 informavam:

Art 378. As licenças por motivo de molestia, para tratamento de saude, serão concedidas com o ordenado simples por metade do tempo marcado no art. 376, á vista de attestado medico, com firma devidamente, reconhecida, em

que se declarem a natureza e a gravidade da molestia, junto pelo impetrante ao respectivo requerimento.

Art 379. As licenças concedidas por outro qualquer motivo justo ou attendivel, ou excedentes de metade do tempo a que se refere o artigo anterior, serão sem vencimento algum. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 256)

Os professores primários, ao serem reconhecidos sob o título de funcionários do Estado, contavam com um conjunto de diretrizes legislativas apontando direitos/benefícios e, como apresentarei posteriormente, uma gama de deveres e penalidades.

No caso da licença, além de ser mantido, esse benefício foi cada vez mais bem especificado. Em 1924, o governo regulamentou (com maiores detalhes) os casos em que os professores tinham direito à licença. O governo garantiu no artigo 388 do Regulamento de ensino do referido ano a concessão de licenças para os professores efetivos. Nem sempre o direito à licença garantia também a remuneração do profissional afastado do cargo. Segundo o artigo n. 388:

Art. 388. A licença poderá ser concedida ao funcionario effectivo, em caso de molestia ou por qualquer outro motivo justo, nos termos deste regulamento.

§1º As licenças por motivo de molestia darão direito á percepção de metade dos vencimentos, até um anno, podendo ser prorogadas até mais um anno, vencimentos.

§2º Si a licença fôr concedida por qualquer outro motivo, sel-o-á sem vencimentos, e não excederá de dous annos.

§3º A prorrogação deverá, sempre, ser requerida antes de terminada a licença, não podendo a reunião dos prazos desta e daquella exceder os máximos estabelecidos neste artigo. (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 312)

Ao propor uma organização sistemática para o ensino, o governo garantia privilégios específicos, mas para usufruir deles era preciso um ordenamento.

O Regulamento de Ensino Primário aprovado em 1924 apresentou um artigo voltado exclusivamente para detalhar as situações em que o governo não concederia licença. Isso pode ser verificado nos artigos n. 389 e 390, onde se lê:

Art 389. Não se concederá licença aos funcionarios do ensino que:

- a ) não tiverem tomado posse e entrado em exercicio de seus cargos;
- b ) estiverem fóra do exercicio dos respectivos cargos, salvo em caso de prorrogação da licença no goso da qual se acharem;
- c ) a solicitarem nos ultimos tres mezes do anno lectivo, excepto por motivo de molestia grave devidamente provada;

d ) a pedirem, depois de designados para commissões de qualquer natureza, ou já em exercício das mesmas, salvo caso de molestia provada em inspecção medica;

e) não juntarem aos requerimentos informações das auctoridades incumbidas de lhes attestar o exercício;

f ) não tiverem satisfeito as exigências dos arts 392 e 393.

Art. 390. A licença requerida por funcionario não effectivo não poderá ser concedida com as vantagens do art 388, §1º.

(MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 312)

Como discuti até aqui, os benefícios dos professores primários permaneceram durante todo o período republicano. Assim, certas continuidades e reformulações podem ser verificadas. Alguns desses benefícios, como a *reintegração*, por exemplo, ganharam ênfase na reforma de 1906 e não mais foram referenciados. Outros, refiro-me às *licenças, prêmios e gratificações*, foram complementados ou passaram por adaptações e sendo mantidos durante todo o período.

Percebo as reformulações também ao identificar a ligação feita entre o benefício e a categoria de professores, *efetivos*, conforme aponta o artigo 388, do Regulamento de Ensino Primário de 1924 citado acima. O artigo 390 do mesmo regulamento reforçava essa ligação quando afirmava categoricamente que funcionários não efetivos não teriam direito à licença com os benefícios do artigo n. 388 (ver página anterior). Dessa forma, aumentou o detalhamento acerca das situações nas quais o professor poderia conseguir a licença.

### 3.1.4 Aposentadoria

Ao tratar da constituição de uma carreira profissional não há como deixar de discutir como esse profissional seria amparado no fim do exercício do magistério. Durante o período republicano esse direito também foi contemplado pela legislação educacional em Minas, não esquecendo que esse benefício também já existia no século XIX.

Investigando a aposentadoria nos moldes da República, fica claro que se tratava de um direito garantido ao professor primário. Ao listar alguns direitos dos professores primários, o Regulamento de Instrução em 1911 já declarava a aposentadoria como direito desse profissional. Em seu artigo n. 139 o regulamento instituía esse direito: “5º aposentadoria” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução Primária, 1911, p. 207).

Na década de vinte a aposentadoria ganhou mais atenção da legislação educacional mineira. O Regulamento de Ensino de 1924 pontuou:

Art. 425. A aposentadoria poderá ser concedida mediante requerimento do próprio funcionario, de seus representantes legais, ou procuradores legítimos, observada a legislação em vigor.

[...]

Art. 427. Além da própria identidade e qualidade de funcionario publico, são requisitos que devem ser provados:

a) invalidez;

b) o tempo de serviço publico.[...]

Art. 428. A invalidez será provada mediante inspecção de saude, a que procederá uma junta medica, nomeada pelo Secretario do Interior.

(MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 320)

Em 1924, os motivos apontados para aposentadoria eram dois: tempo de serviço e invalidez. O governo poderia nas duas situações conceder aposentadoria ao professor primário. Esse direito foi apresentado pela legislação em períodos diferentes, em 1911, foi citada como direito adquirido; em 1924, foram mencionadas as duas condições acima relacionadas; e, em 1925, o Regulamento de Ensino da Escola Normal apontou maiores determinações, instituindo:

Art. 211. A aposentadoria poderá ser concedida mediante requerimento do próprio funcionario, de seus representantes legais, ou procuradores legítimos, observada a legislação em vigor.

Art. 212. Os funcionarios do ensino, que contarem mais de dez annos de serviço, serão aposentados pelo Presidente do Estado, si o requererem, no caso de invalidez provada.

(MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino da Escola Normal, 1925, p. 200)

No Regulamento de Ensino Primário aprovado em 1927 houve a reafirmação das diretrizes dispostas em 1925. Para conseguir a aposentadoria, o profissional do ensino deveria ter tempo de serviço e/ou comprovar invalidez.

Art. 495. A aposentadoria poderá ser concedida mediante requerimento do próprio funcionario, de seus representantes legais ou procuradores legítimos, observada a legislação em vigor.

Art. 496. Os funcionarios do ensino que contarem mais de dez annos de serviços serão aposentados pelo Presidente do Estado, se o requererem no caso de invalidez provada.

§2º. Não poderão ser aposentados os funcionarios do ensino que não tiverem assentamento em folha, os que exercerem cargos transitórios de comissão e os que somente receberem salários, diarias ou gratificações.

Art. 497. Além da própria identidade e qualidade de funcionario publico, são requisitos que devem ser provados:

- a) Invalidez;
  - b) o tempo de serviço público.
- (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino Primário, 1927, p. 1276)

Sobre as referências apresentadas a respeito da aposentadoria, ocorreu uma modificação na forma utilizada para indicar o direito. Em 1911 ele foi apenas citado como direito reconhecido e, de 1920 a 1927, a legislação indicou algumas especificidades. Esse fato nos leva a identificar mais um indício de que ao longo da república, conforme se modificavam as relações sociais e mesmo as práticas docentes, o governo tentava manter regras claras para a sistematização do magistério.

O primeiro passo para requerer o benefício da aposentadoria era comprovar a condição de funcionário público. E podia se aposentar: por invalidez ou por tempo de serviço.

Por fim, em 1911, o Regulamento de Instrução apontou o direito de aposentar-se como sendo explicitamente direito do professor. Entre o período de 1924 e 1927, a legislação educacional primária afirmou o direito como sendo de todo *funcionário público*. Estando o professor nessa condição, o benefício era extensivo a ele.

### 3.1.5 Férias e folgas

No caso de férias elas aconteciam durante os recessos do ano letivo. O Regulamento de Instrução Primária aprovado em 1911, com o Decreto n. 3.191, em seu artigo n. 325 esclarecia que: “art. 325. O periodo das ferias nas escolas começará no dia 1º de dezembro e terminará no dia 31 do mez de janeiro de cada anno”. Além dessa paralisação das atividades escolares já prevista no Regulamento de Instrução Primária, ao fim do ano letivo somente seriam conferidas férias especiais dentro das disposições previstas no Regulamento de ensino como especificado a seguir.

As folgas consistiam em faltas justificadas. Ao analisar a legislação educacional mineira encontrei apenas casos de folgas, ou faltas justificadas, referentes às professoras primárias casadas. Elas tinham direito à folga de até trinta dias por motivo de parto. Isso poderia ser considerado uma *licença maternidade*, contudo não identifiquei nas fontes analisadas o uso desse termo, a palavra utilizada era mesmo *folga*. Ressalto que o texto do regulamento é explícito ao mencionar que somente a professora casada poderia usufruir desse direito. Cabe esclarecer que os professores poderiam se ausentar das aulas por motivos de

interesse pessoal, caso de doenças, realização do curso, mas isso ocorria mediante aprovação de uma licença. No caso das mulheres casadas em situação de parto, elas solicitavam a folga, que já estava devidamente regulamentada pela legislação.

Uma ideia intrínseca a essa norma é a moralidade. Para a sociedade do início do século XX, até final da primeira república somente se admitia a uma mulher estar grávida se estivesse *devidamente* casada. Por isso, a Lei 768 aprovada em 1920 estabeleceu para a professora primária casada o seguinte:

Art 1º Nas faltas justificadas, estabelecidas do §1º do art 393 do Regulamento Geral de Instrução do Estado, incluem-se as que forem dadas, até 30 dias, por motivo de parto, pelas professoras publicas, casadas, as quaes poderão gosar deste beneficio, quer antes, quer depois do seu delivramento.

§1º A justificação de taes faltas, importa abono dos vencimentos integraes no cargo em favor das professoras comprehendidas no artigo anterior, sem prejuízo dos vencimentos adstrictos por lei às substitutas, durante o periodo referido. (MINAS GERAIS, Lei 768, 1920, p. 15)

Por um lado o governo instituía os direitos e, por meio deles, tentava estimular o professor primário a se comprometer com o magistério e atuar dentro dos moldes republicanos, por outro lado não interessava ao Estado propiciar o afastamento do cargo a um professor (licença ou folga) e ter que contratar outro para seu lugar. Para evitar a solicitação constante desse benefício foi adotada outra estratégia. O artigo n. 478 sustenta nossa reflexão da seguinte forma:

Art 478. Aos professores do ensino primario que não tiverem interrompido o exercicio durante vinte, dez e cinco annos, poderão ser concedidas ferias especiaes, com todos os vencimentos, por um anno, seis mezes e quatro mezes, respectivamente. (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1927, p. 1272)

De acordo com o artigo acima, extraído do Regulamento de Ensino Primário de 1927, o governo não retirava o direito à licença, mas procurava incentivar o professor a não recorrer a ela diante da possibilidade de usufruir de outro direito. No caso acima, as férias especiais somente poderiam ser conferidas ao profissional sem nenhum registro de interrupção do trabalho.

Além de utilizar as férias como benefício aos profissionais que não recorressem à licença, também as utilizaram para instigar os professores a buscar cursos complementares de

formação. É possível afirmar isso após análise do Regulamento de Ensino Primário (1927) em seus artigos referentes à concessão de férias especiais.

No Regulamento de Ensino de 1927, o governo estabeleceu o direito de férias especiais aos professores com destaque no exercício da profissão. E, além das férias, esses profissionais do ensino primário receberiam ajuda de custo para participar de cursos de aperfeiçoamento. Esse benefício incentivava o profissional a se destacar no exercício do seu trabalho, e procurava despertar o interesse por formações e cursos de aperfeiçoamento. Conforme o artigo n. 479, tais cursos poderiam ocorrer inclusive fora do país:

Art 479. Aos professores julgados distintos pelas notas registradas na Secretaria do Interior, serão concedidas férias especiaes, com todos os vencimentos e uma ajuda de custo arbitrada pelo Secretario do Interior, para freqüentarem, na Capital, cursos especiaes de applicação profissional, os quaes serão organizados na Escola de Aperfeiçoamento.

Paragrapho único. Os professores que revelarem aptidão excepcional poderão ser commissionados no estrangeiro para aperfeiçoamento de estudos.

(MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1927, p. 1272)

Os direitos aprovados para os professores primários apresentam características inerentes ao magistério primário do período, permitindo analisar algumas mudanças instituídas em Minas Gerais durante a república.

Além de o estabelecimento de direitos assinalar uma tentativa de controle do professor primário, indicava um interesse do Estado com o bem-estar desse profissional à medida que esse *bem-estar* garantisse o empenho do professor no exercício de suas funções e o reconhecimento do ensino primário. Os professores, assumindo a condição de funcionários, se viam inseridos numa carreira profissional, dessa forma começavam a esperar que o Estado oferecesse condições de trabalho adequadas. Assim, para responder a essas expectativas, o Estado instituiu os direitos, usando-os também para avaliar o professor no desempenho de seu cargo. Dessa forma não descarto a educação escolar como possível instrumento de controle social, uma vez que por ela podem ser veiculadas ideologias diversas, mas enfoco também como alguns prêmios ou demais benefícios demarcam a afirmação do magistério primário enquanto profissão docente. Para Peixoto (2003, p. 99):

Alguns dos critérios adotados na avaliação e a natureza dos prêmios articulados aos professores em função da qualidade de seu trabalho, podem ser considerados um reflexo da intenção de associar formação e profissão como uma estratégia de fortalecimento do magistério.

### 3.2 O professor primário em Minas Gerais: obrigatoriedades do magistério

Quando a legislação detalhou os deveres dos professores não estava somente primando pela organização do sistema de instrução, mas também reafirmava as ideias modernas e de progresso disseminadas no período. De acordo com Cordeiro (2006, p. 2419), “[...] assim, as propostas de reformas do ensino e do sistema escolar carregavam, certamente, maior apelo simbólico, na medida em que podiam construir imaginariamente uma sociedade moderna [...]”

Os deveres analisados corroboram tal preocupação. O professor, para ter seu reconhecimento no âmbito profissional, necessitava estar dentro dos requisitos aprovados pelo Estado para o trabalho do professor primário, em outras palavras deveria cumprir seus deveres. O cumprimento dos deveres era uma exigência associada ao conceito de profissionalismo (conforme capítulo II), visto que ser profissional em muitos momentos requer assumir alguns princípios inerentes ao cargo.

Os deveres integravam a forma de constituição da carreira docente no âmbito profissional. Os deveres dos professores não eram alheios às questões sociais que marcavam o contexto social da época, tais como o higienismo, o nacionalismo, a ordem para o progresso, a conduta moral das crianças, os métodos pedagógicos considerados modernos, enfim, os professores integravam um contexto social marcado por um vasto ideário e este, por sua vez, influenciava na estipulação dos deveres dos professores.

É possível dizer então que um sistema de deveres previamente definidos facilitava ao Governo a tentativa de controle sobre o magistério primário. Contudo, ao mesmo tempo permitia o início de um processo que ao longo da história certamente contribuiria para pensar um código de ética para a profissão docente. Sobre isso, Veiga, Araújo e Kapuziniar (2005, p. 75) discutem: “[...] é em vista da explicitação de um possível projeto ético-profissional docente que se contemplam determinados princípios e deveres como específicos e fundantes das relações profissionais”. Como funcionário do Estado, o professor passou a conviver com uma série de deveres modeladores de sua prática.

Para melhor compreender como e quais eram esses deveres, eles foram divididos em categorias, para, dessa maneira, compará-los e analisá-los sistematicamente. Foram elencadas três categorias distintas, ainda que relacionadas entre si, sendo elas: *deveres relativos ao higienismo*, *deveres relativos ao nacionalismo* e, por fim, *deveres relativos ao desempenho pedagógico*.

### 3.2.1 Deveres relativos ao higienismo

Seria relevante ensinar às crianças princípios relacionados à saúde e, mais ainda, garantir a elas acesso a um ambiente saudável, organizado, limpo. Afinal isso auxiliava na promoção de uma melhor qualidade de vida da população. Nesse sentido, era dever do professor garantir as condições higiênicas no espaço escolar, mantendo-o isento de proliferação de epidemias. Tal responsabilidade por parte do professor esteve presente no Regulamento de Instrução Primária aprovado em 1906. O referido regulamento apresenta alguns deveres aprovados para os professores. Considerando as ideias higienistas, o artigo n. 14 afirmava:

Art. 14. Os directores ou professores dos estabelecimentos de ensino particular ou municipal são obrigados a:  
II Mantel-os em condições hygienicas.  
III Franqueal-os às visitas das auctoridades propostas ao ensino publico e do delegado de hygiene.  
(MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 158)

A organização dos países ricos, sua infraestrutura, seu espaço urbano eram vistos como modelos de progresso. Seu modo de vida era considerado padrão de uma sociedade moderna. Por isso, as demais nações tentavam preparar seu povo e modificar sua estrutura a fim de alcançá-los. É nesse sentido que os deveres listados no artigo 14, citado acima, atendem às necessidades práticas de construção dessa modernidade. Devido a sua capacidade de formar hábitos e opiniões, os professores eram considerados como profissionais importantes para alcançar essa meta e por isso seus deveres estavam associados à tentativa de promover a cultura inerente aos padrões modernos. O Regulamento de Instrução Primária, aprovado com o Decreto 3.191 de 1911, se refere a essa questão estabelecendo o seguinte dever:

Art. 133. 5º Ter a seu cargo e zelar o material escolar, livros e utensílios pertencentes á classe que dirigir.  
6º Ao abrir a aula, verificar o asseio dos dentes, cabellos, orelhas, mãos e vestuario do alumno, fazendo observações e dando conselhos aos que não estiverem devidamente assiados.

Tanto em 1906 como em 1911 era obrigação desse profissional ensinar hábitos de higiene aos alunos e organizar o ambiente para isso. De acordo com H. Rocha (2005, p. 96):

Aos educadores não deveria parecer estranha a intervenção da higiene, mesmo em relação a questões que mais tarde passarão a ser consideradas de natureza eminentemente pedagógica, cabendo antes repensar o seu trabalho em função dos preceitos higiênicos, na medida em que, da articulação entre higiene e educação, resultaria o equilíbrio entre o desenvolvimento físico e intelectual dos alunos.

O artigo n. 362 do Regulamento de ensino primário aprovado em 1924 afirmava o dever de “Art. 362. 8º orientar, no recreio, os exercicios dos alumnos; velar para saude delles e cuidar da hygiene e conservação do predio e dos moveis;” (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 304).

Também em 1927 o Regulamento de Ensino externava a preocupação do governo em controlar a disseminação de doenças por meio da prática dos professores. Outras medidas sociais eram tomadas, mas no que tange ao professor dentro da escola, o professor era o agente responsável por atuar nesse sentido. Ao lermos o artigo 437 do Regulamento de Ensino nota-se que cabia ao professor:

Art. 437

6º estar attento ás modificações no estado de saude das creanças para o que procederá a uma inspecção diaria dos alumnos, no momento de entrarem para a classe, observando-os do ponto de vista do asseio e procurando surprehender os signaes externos de doença; [...]

(MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1927, p. 1259)

O professor não somente deveria observar o estado de saúde das crianças como ensinar a elas, se necessário, ter asseio com seus pertences e nos seus hábitos. Essa função é inerente à ideia moderna e civilizatória. O povo precisava ser civilizado, incorporar a cultura moderna para que o país e, no caso específico, o Estado de Minas pudesse acompanhar a modernidade. Para J. Silva (2004, p. 11):

O aparecimento das primeiras máquinas na industrialização, ainda que rudimentares no Brasil, indicava que a passagem pela escola devia ser um ritual no qual os cuidados com o corpo, a disciplina e a higiene deveriam ser os componentes fundamentais no processo de criação de uma nova cultura escolar até então existente.

Por meio do professor e do exercício de sua profissão, o Estado poderia fomentar a reeducação dos hábitos sociais. Considerando os deveres encontrados no Regulamento de Instrução primária aprovado em 1906 (artigo 14), o governo manifestava uma preocupação mais voltada para a fiscalização. Era dever do professor permitir a inspeção realizada pelo *delegado do ensino*. As diretrizes seguintes demonstram como a prática docente deveria corresponder à política higienista.

Em 1924, segundo o artigo n. 362 do Regulamento de Ensino Primário, o Estado estabelecia para o professor a função de zelar para que a escola estivesse em condições adequadas à manutenção da saúde das crianças, além de cuidar da higiene, organização e conservação do estabelecimento de ensino e dos utensílios ali localizados. Em 1927, o Regulamento de Ensino Primário (artigo 437) especificou como o professor era responsável direto por acompanhar os alunos observando o asseio pessoal, o estado de saúde, sendo inclusive capaz de contribuir para eliminação de doenças já que, acompanhando regularmente, poderia verificar os sintomas iniciais.

Concluí então que o professor, uma vez considerado agente ativo na educação das pessoas, no que tange à construção de hábitos, assumia papel preponderante na propagação da política higienista. Os próprios deveres apontados na legislação educacional indicam essa situação ao se voltarem para esses princípios de modo explícito.

### **3.2.2 Deveres relativos ao nacionalismo**

A formação do espírito nacionalista<sup>36</sup> foi considerada como algo inerente ao exercício do magistério. Como a criança poderia tornar-se cidadã comprometida com a pátria, ou detentor de um forte sentimento nacional, se não pelo ensino e pela educação? Para tanto, o professor, por seus deveres, deveria atuar concretamente na formação do sentimento nacionalista e na consolidação do conceito de nação.

Para fundamentar essa afirmativa trago o artigo n. 132. Este artigo lista algumas funções do professor primário no ano de 1911, da seguinte forma:

---

<sup>36</sup> Durante a República Velha verifiquei um crescimento das ideias nacionalistas no Brasil. De acordo com Nagle (1974, p. 44), a segunda década do século XX “[...] representa um período de fértil desenvolvimento e estruturação de ideais nacionalistas no Brasil, que se multiplicarão nas direções mais variadas [...]”.

Art. 132 [...]

II Abrir diariamente as aulas com uma saudação feita pelos alumnos á Bandeira do Brasil, a qual será conservada na sala da escola, em logar distincto, como objecto de veneração e de amor;

III Inspirar e desenvolver nos alumnos o amor e a applicação ao estudo e inculcá-lhe pela palavra e pelo exemplo sentimentos vivos de honestidade, de patriotismo e de justiça;

(MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 203)

No texto acima é perceptível como as aulas deviam ser iniciadas com uma *saudação à bandeira brasileira*. Deveria, ainda, ser conservada na escola para ser objeto de *veneração e amor*. O mesmo regulamento completa “Art. 132. XIX. celebrar, com toda a pompa e solennidade, no dia 19 de novembro, a festa da Bandeira.” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 205).

Executando essa função o professor exercia, em sua prática, influência na formação das crianças que aprendiam na escola, pela educação, o *amor à pátria*. Cabia ao profissional no exercício do magistério trabalhar para modelar a conduta dos que seriam os cidadãos. Sobre isso, Schueler e Magaldi (2008, p. 45) afirmam:

Mensagens de caráter moralizante e cívico foram amplamente propagadas pela escola pública primária, por meio de formas diversas, como presença de símbolos patrióticos no dia-a-dia da escola e nas situações festivas, o enlaçamento do tempo escolar ao calendário cívico; as leituras prescritas aos alunos, entre outras.

Além de abordar os princípios nacionalistas, o professor tinha a função, ou obrigatoriedade, de fomentar nos alunos aplicação ao estudo e apropriação de sentimentos cuja existência era significativa para a inserção social, quais sejam: honestidade, patriotismo, justiça. O professor cumprindo esses deveres se fazia, em seu exercício, agente da modernidade. Um funcionário do Estado, um profissional inserido dentro de um sistema de formação social.

Esse cunho nacionalista não desapareceu da legislação educacional com as modificações propostas para a educação entre 1920 e 1927. Na verdade, em 1927, apesar da presença de um novo ideário pedagógico resultante da influência de pensadores educacionais estrangeiros (conforme discutido no capítulo II) permanecia a preocupação com a formação patriótica do cidadão. Ao afirmar o caráter remodelador das reformas ocorridas entre 1920 e 1927, não afirmo que aconteceu uma modificação da cultura escolar a ponto de esta não mais se ater à formação do cidadão patriota e trabalhador. Apenas enfatizo que, em meio a tais preocupações, outro modelo começou a ganhar forma. Nesse contexto era exigida do

professor primário uma prática preocupada com aspectos pedagógicos. Esse profissional precisava utilizar um método adequado ao ensino, era preciso considerar o desenvolvimento físico e psicológico das crianças, dentre outras exigências.

O presidente do Estado de Minas Gerais, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, em 1927, declarou: “[...] o governo tem estimulado o professorado primario na celebração das datas civicas nas escolas” (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1927, p. 18). E complementou que “[...] a promoção das festas nacionaes têm contribuido poderosamente para despertar o interesse do povo pela educação das crianças, emulando estas e fomentando cada vez mais a frequencia escolar” (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1927, p. 19).

Sobre isso, o artigo n. 299, aprovado pelo Regulamento de Ensino Primário, em 1927, mencionou que:

Art. 299. Nas comemorações de datas nacionaes, nas festas da Bandeira e da Arvore e bem assim na do Dia das Mães, os directores de grupos e escolas reunidas e os professores são obrigados a comparecer ao edificio escolar e alli, todos reunidos, em um dos salões ou no ar livre, será feita pelo director, ou por um dos professores por elle designado, uma allocusão commemorativa do acto equivalente a uma aula de educação cívica.

Desde 1906 até 1927, o nacionalismo, ou amor à pátria, e a preocupação com a construção da nação foram algumas das atribuições destinadas aos professores primários. Nesse sentido, concordo com Nagle (1974, p. 231) quando, em seu estudo, ele pontua:

A partir de meados da década dos dez e por toda a década dos vinte, o nacionalismo foi um componente importante do clima social do País. Estrutura-se sob a forma de uma corrente de idéias e, logo depois, sistematiza-se em amplo movimento político-social, que congrega homens e instituições de diversas naturezas e de diferentes posições ideológicas.

Retomando as proposições do autor, afirmo que não se trata apenas de concordar com elas, mas de mencionar que, nesta pesquisa, a legislação educacional confirmou sua reflexão.

### 3.2.3 Deveres relativos ao desempenho pedagógico

Ao discutir os deveres tendo em vista a dimensão pedagógica, nos vemos inseridos não somente num debate acerca da conduta do professor enquanto agente do ensino, mas também num debate relacionado às características desse profissional no que diz respeito a sua conduta pessoal. Isso porque, no decorrer do período analisado, as ideias atreladas à questão do *desempenho pedagógico* enfocavam as duas dimensões. A esse respeito, Passos (2006, p. 6214) afirma:

A escola é um rico espaço para dar forma à criança e ao jovem. Deve criar hábitos e atitudes nos alunos, a partir dos (hábitos e atitudes) dos professores. Assim, há uma insistência no comportamento pessoal dos/das professores(as). Nesse período, o movimento da renovação pedagógica traz a marca de renovação e reconstrução da nação. A unidade nacional está além dos aspectos geográficos, históricos e raciais. Pautam-se pelo caráter modernizante e urbanístico. Daí a importância de uma educação integral, através de uma cultura moral, cívica e literária.

O professor como profissional do magistério primário precisava ter uma conduta adequada. Devia ser exemplo para os alunos tanto no seu discurso como na sua postura. Em 1911, o artigo 132 destaca essa ideia como inerente à função do professor, assinalando:

Art 132. Do professor publico primario, encarregado da formação das gerações futuras, é dever:  
I Apresentar-se na escola decentemente vestido e antes da hora regimental, afim de assistir á entrada dos alumnos;  
(MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 203)

O artigo 138 do mesmo regulamento enfatizou, ainda mais, a condição de o professor ser o modelo, tanto na sua aparência quanto na sua personalidade, para as futuras gerações. Eis aqui as palavras do artigo:

Art 138. Aos professores cumpre ainda ser, para os alumnos, exemplo vivo de altivez, independência, coragem, amor ao trabalho, prudência, ordem, sobriedade, temperança, economia, decoro, dignidade, moralidade, civismo, abnegação, verdade, humanidade e justiça. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 207)

Esses dados permitem refletir como o professor era considerado um profissional formador, e o tipo de formação que se esperava dele. O artigo acima destaca *amor ao*

*trabalho, ordem, sobriedade, moralidade, civismo, abnegação*, dentre outros. O governo pretendia formar um cidadão voltado para o trabalho, inserido dentro da ordem social estabelecida naquele momento, portador de uma conduta moral reconhecida como válida pela sociedade mineira.

Para refletir melhor acerca da importância atribuída à conduta moral recorri às correspondências da Secretaria de Instrução do Estado mineiro, a fim de localizar alguns documentos referentes a esse assunto. Sobre isso, destaco um pequeno processo disciplinar no qual um professor foi acusado de conduta inadequada ao ensino. O processo teve início quando o inspetor escolar solicitou a uma autoridade local atestado acerca da conduta moral de um professor. A citação do processo não tem em vista questionar a culpabilidade ou não do professor, o objetivo é ilustrar um processo de investigação da conduta de um professor primário por parte do governo. O inspetor escolar em exercício no ano de 1907 apresentou a solicitação nesses termos:

Ilmo S<sup>o</sup> Delegado de Polícia em exercício nesta cidade de São Francisco  
 Claudemir [...] Inspector Escolar Municipal em exercício nesta cidade de  
 São Francisco precisa que o s<sup>o</sup> lhe ateste se o professor José Estevan Telles  
 de Menezes está ou não se embriagando diariamente e se V<sup>ex</sup>ª tem ciência  
 que o mesmo professor está actualmente cumprindo bem os seus deveres  
 escolares.  
 São Francisco 15 de junho de 1906  
 Claudemir Alves Ferreira Luz  
 Inspector Escolar M.[...] em exercício  
 (MINAS GERAIS, Correspondência Secretaria do Interior, 1907)

A autoridade local, o 1<sup>o</sup> Oficial de Polícia em Exercício respondeu a solicitação pontuando:

Attesto sob juramento do meo cargo, que o professor José Estevan Telles de  
 Meneze, anda diariamente em completo estado de embriagues nas ruas da  
 cidade.  
 Aos poucos dias chegou umas questões a esta delegacia, de que o mesmo  
 professor havia dado tiros de revolver a noite em uma das ruas públicas da  
 cidade, emcomodando assim o sucego publico. Quanto aos seus deveres  
 escolares, sei por informações que elle não tem prestado a mínima attenção.  
 São Francisco 16 de junho de 1906  
 Joaquim [...]  
 1<sup>o</sup> Oficial da delegacia de Polícia em Exercício

Posteriormente, o suplente do inspetor que solicitou a informação acerca do professor enviou um relatório à Secretaria do Interior, dizendo:

São Francisco 17 de junho de 1906

Exm. Sr

Levo ao conhecimento de V Ex<sup>a</sup> que o professor publico da 2<sup>a</sup> cadeira do sexo masculino desta cidade, José Estevan Telles de Menezes, entregou-se a um estado de embriaguez tal, que de todo não tem cuidado dos seus deveres, no mês presente.

Reiteradas vezes tenho-o chamado ao cumprimento dos seus deveres, sem que fosse atendido.

Chamo a atenção de VEx<sup>a</sup> para a representação, que neste sentido, forçaram me muitos Paes de família desta cidade e também para attestados que pedi á algumas autoridades locais.

Saude e fraternidade.

Ilm<sup>o</sup> Sr<sup>o</sup> Dr Delfim Moreira , D. D. Secretario do Interior neste Estado de Minas Geraes.

Claudemir [...] Ferreira

Suplente do Inspector Escolar Municipal em exercíceo

Envolvido numa situação de acusação, o professor primário tentou defender-se, e por isso apresentou o seguinte esclarecimento:

Ao Ex<sup>mo</sup> S<sup>r</sup> D<sup>r</sup> Secretario do Interior;

S<sup>rs</sup> membros do conselho Superior de Instrução Publica

Venho á vossa presença defender-me das acusações feitas á mim como professor publico da 2<sup>a</sup> cadeira desta cidade.

Em virtude de me ter sentido enfermo em dois de agosto, quando recebi a copia de minha denuncia e, mesmo no corrente mês de setembro, pedi por intermédio de meu procurador o Dr Major Raymundo de Paula Dias, adiantamento para ser julgado no próximo conselho na parte relativo ao código disciplinar. — Além de que tão brusca e inesperadamente me feriu o golpe de minha suspensão, quando placidamente lecionava a bom numero de alumnos em minha escola que a recebi surpresa e não preparados para uma defeza immediata, visto ignorar em que se basearia o acto.

Só a 20 de Agosto recebi das mãos do Sr suplente de Inspector Municipal a copia dos documentos por intermédio desta mesma autoridade.

Por ella vi que a 17 de junho partira d'aqui a denuncia ao Governo dada pela mesma autoridade que honrosos me dera as certificação dos anteriores mezes de Abril e Maio, sendo que, para acatamento de saúde estivera em licença até 15 de dezembro do penúltimo mez e desde Janeiro de 1906.

Pois bem obtive da mesma autoridade certificados de exercíceo em junho com faltas que lhe approuve dar porque não visitou a escola nem examinou a escripturação que lhe apresentei como de direito.

Estando ou continuando em pleno exercíceo, no mês seguinte - o de Julho obtive já do inspector Municipal – Sr Cel Antonio José de Andrade, por se achar a autoridade denunciante em Januaria, attestado completo de cumprimento de deveres e cuja certidão ou atestado peço ao meu procurador apresentar-nos.

Srs membros do Conselho, um erro habitual ocorreria, logo após uma denuncia já sabida de todos um igual documento da primeira autoridade [...] de confiança do governo? Fui, pois, surprehendido é pesaroso que recebi o golpe que me ferio a mim professor publico desde 1889, sem uma mancha a não ser aquela que me [...] próprios [...] de hoje em 1903.

Em 1903, com effeito, alguns indivíduos movidos pelo interesse de colocar uma professora, alias proprietária de uma cadeira mixta – districtal no município accusaram-me de ébrio habitual.

Por documentos em grande numero ali existentes na Secretaria do Interior provei, com a elite desta sociedade ser empregado consciencioso e gosamos da confiança publica de tal sorte que suspenso o ensino a minha escola por falta de freqüência legal, tive a felicidade de vel-o menos de um mez depois, restaurado, pois, que realmente minha escola tinha freqüência belíssima.

Agora, Srs Membros do Conselho, voltaram os meus perseguidores á baila e hastearam a bandeira os partidarios, contra mim que não sou político, que ainda não tive por inoportunidade, a honra de dar aqui o meu voto, como é sabido.

De facto, todos quantos assignaram em a Nós abaixo, appenso á denuncia formam uma facção política que, na verdade seja não é a dominante nesta cidade; e o fizeram com tal [...] e imperícia quem incluíram como pais de família dezeseite indivíduos solteiros, todos sem responsabilidade para com a instrucção ao menos directamente; e destes dezeseite, sendo cinco menores e, logo, não pessoas jurídicas e que só por suggestão se poderiam prestar a tal ajuste. Accresce que dois dos signatários um é pai e outro irmão de duas candidatas á minha vaga certa na opinião deles. Julgao por ahi.

Hainda mais, entretanto três outros documentos influem a denuncia – attestados de taes autoridades, sendo duas federais (quando há na cidade tantas estadoaes) e uma policial. Das federaes uma o Sr Joaquim Araonga é meu inimigo fidalgo e perseguidor por onde anda e a outra é um seu irmão, isto é a autoridade policial. A outra auctoridade Federal tem a peito colocar no meu logar uma das convidadas de que acima falei e é meu algoz desde 1903.

Emfim o Sr Supplente de Inspector meu denunciante pertence franca e ostensivamente a esta facção política.

Agora, Srs Membros do Conselho, apresento por meu procurador os documentos aos que a esta ajunto, especializando os que mais ostensivamente falam a minha defesa e destroem a accusação.

- 1º O certificado de junho da autoridade denunciante, então em exercício;
- 2º O Certificado de Julho do Sr Inspector Municipal, já em exercício;
- 3º A outra prova do “Nós abaixo assignados” accusador com o exame documentados de sua correcção e seriedade;

[...]

- 5º finalmente – o conjunto das peças que offereço e que foram minha defesa.

Com os annos de exercício que atuo com os exames effectuados em 1904 e 1905 nem minha escola cuja matricula ja ascende a 104 alumnos sendo dado a anno passado três alumnos promptos em exames rigorosos e não protelados, como se pode avaliar, agora dezenas em exames de sufficiencia venho desilludido, e já me acenando a miséria, resta-me appelar para vós nesta hora afflictta em que ser [...] do Estado, reservo a justiça ao Estado.

Exmo Ser Dr Manoel Thamas de Carvalho Britto, em d. Secretario do Interior de Minas Geraes.

Ilmos Sres Membros do Conselho Superior de Instrucção Publica  
Cidade de s. Francisco, 28 de Setembro de 1906.

José Estevam Telles de Menezes  
Professor da 2ª cadeira

Não se pode desconsiderar que um dos motivos de denúncia do professor possa ter sido em decorrência de conflitos políticos locais. Ainda que existam indícios acima, por exemplo, quando se fala que “[...] os meus perseguidores á baila e hastearam a bandeira os partidarismos [...]” e “[...] appenso á denuncia formam uma facção política que, na verdade seja não é a dominante nesta cidade [...]”, não se pode dizer que de fato esse tenha sido o motivo. Segundo o processo, o professor era acusado de andar pela cidade embriagado, ou seja, não seria ele um exemplo de *sobriedade* para seus alunos. Essa denúncia no ano de 1907 assumia uma significativa *gravidade*. Apesar da defesa do professor, o parecer final não foi positivo para ele. O Estado decretou o seguinte:

Parecer

O Conselho Superior de Instrucção Publica, reunido em sessão de 11 de maio de 1907 julgando de muita gravidade os factos allegados e provados contra o professor José Estevan Telles de Menezes, o qual não apresentou documentos de defesa sufficientes para destruir a accusação que lhe é feita entende que o mesmo deve sofrer pena disciplinar que o Regulamento impõe em casos como o de que se acusa o presente assunto.

Bello Horizonte 19 de maio de 1907

O caso descrito acima é apenas um exemplo a respeito da atenção recebida pelas questões referentes a conduta moral. Até o fim da República Velha a legislação educacional continuou caracterizando a formação moral como algo inerente à prática do magistério. Em 1924, o regulamento de ensino ainda listava o comportamento moral do professor como função. Ao profissional do magistério era dever:

Art. 362

4º apresentar-se na escola, decentemente vestido, quinze minutos antes da hora regimental, afim de assistir á entrada dos alumnos. (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 304)

A educação estava ligada à formação moral do ser humano. Essa é uma ideia positivista que circundava a formação do magistério primário desde momentos anteriores a República. De acordo com J. Silva (2004, p. 11), “[...] a questão moral, aos olhares dos positivistas, consistia no maior problema da humanidade no final do século XIX.” Em seu exercício o professor contribuía de várias formas para a criação de uma mentalidade moral.

Os grupos escolares colocados em evidência como símbolo da modernidade e da república também viabilizavam a criação de um magistério ordenado. Uma criança envolvida pelo ordenamento criado no grupo escolar se enquadraria na ordem social estabelecida em Minas Gerais. Sobre isso, o regulamento de 1911, em seu artigo 133, instituía:

Art 133. Aos professores dos grupos, além dos deveres geraes do artigo anterior, incumbe ainda:

1º Receber, no pateo ou na varanda, em fórmula, pela ordem de numeração, os alumnos da turma que lhes for designada, conduzindo- os até á sala de aula, onde occuparão os respectivos logares, guardando sempre a mesma disposição. – Deverão acompanhá-los na mesma ordem, ao sahirem para o recreio e ao se retirarem do estabelecimento.

(MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 205)

A rotina destinada aos alunos na qual eles tinham horários a cumprir e um ordenamento a ser respeitado fomentava uma autêntica disciplina dos corpos. Essa sistematização temporal materializava, ou buscava materializar, a ordem presente no cotidiano social. Era possível, dessa maneira, disciplinar e moralizar os alunos, criar neles comportamentos considerados válidos dentro da dinâmica social. Segundo Ghantous e Carvalho (2002, p. 93):

As instituições escolares passaram a ser responsáveis pela ordenação temporal da vida social de seus alunos, eles possuíam horários específicos para entrada e saída na instituição, para o descanso durante o período das atividades escolares (recreio), o que permitia maior controle sobre o trabalho dos alunos disciplinando-os e moralizando-os.

O conjunto de leis, regulamentos, decretos que servem de base para este estudo permitem afirmar que essa visão da carreira docente como capaz de modelar hábitos permaneceu até a década de vinte. Analisando os documentos legislativos de 1924, foram identificadas diretrizes similares às aprovadas em 1911. De acordo com o Regulamento de ensino, em seu artigo 362, era dever do professor primário:

Art. 362. São deveres do professor:

[...]

5º abrir e encerrar as aulas nas horas regulamentares;

6º desenvolver nos alumnos o amor e a applicação ao estudo; inculcá-los, pela palavra e pelo exemplo, sentimentos de honestidade, de patriotismo e de justiça e educá-los physica e intellectualmente;

[...]

9º ser pontual e assíduo, não se retirando do estabelecimento senão depois de findos os trabalhos;

[...]

12º comparecer ás festas escolares;

[...]

14º cumprir fielmente os preceitos deste regulamento, as instrucções e ordens do Governo.

(MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 304)

Os professores se deparavam também com deveres ligados ao método de ensino e às estratégias de trabalho. De modo geral, a regra marcante era a observação dos programas de ensino, contudo os regulamentos pontuavam algumas especificidades. Em 1911, o artigo 132 orientava o professor nos seguintes termos:

Art. 132 [...]

IV Esgotar os meios brandos antes da aplicação de penas disciplinares e usar destas com moderação e critério.

V Ensinar pelos livros aprovados e indicados pelo Conselho Superior, conformando-se com os programmas, horários e methods competentemente estabelecidos; (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 203)

Esse artigo indica a utilização de meios brandos para garantir a disciplina na sala de aula e afirma a importância de observar na sua prática os livros indicados e os programas de ensino aprovados pelo Estado. Alguns anos depois, em 1924, o Regulamento de ensino retomava as mesmas regras dizendo:

Art. 132. [...]

7º exgottar os meios brandos antes da applicação de pena disciplinares, e usar destas com moderação e critério;

[...]

10º ensinar pelos livros aprovados e indicados pelo Conselho Superior, conformando-se com os programmas e methods estabelecidos;

[...]

13º dar aos alumnos notas de procedimento e aproveitamento; (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 304)

Ao aprovar deveres para os professores primários, a legislação educacional instituiu proibições. O professor primário, no exercício de sua função, não podia lecionar conteúdo diferente daqueles relacionados nos programas. Era proibido também recorrer a métodos pedagógicos não aprovados pelo conselho de instrução. O horário escolar era fixado pelo regulamento de ensino, sendo vedado ao professor modificá-lo. Os castigos físicos também eram proibidos no exercício da profissão docente. Essas proibições estavam declaradas no artigo n. 367 do Regulamento de Ensino de 1924:

Art. 367. Os professores em geral não poderão:

[...]

5º leccionar disciplinas não mencionadas nos programmas;

6º empregar, no ensino, methods pedagogicos desaprovados pelo Conselho Superior da Instrucção;

7º modificar ou alterar o horario escolar;

8º ceder o predio escolar para diversões ou para outro fim extranho ao ensino;

[...]  
 13º castigar fisicamente os alumnos;  
 (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 307)

Quanto a proibir os castigos físicos vale salientar que tal determinação já havia sido observada também no século XIX. Durães (2002, p. 102) afirma que “[...] ainda segundo princípios científicos dos higienistas, algumas dissertações analisadas argumentaram a importância de banir o castigo do ritual escolar, já que este passou a ser reconhecido como *nocivo* às crianças”. Com base na análise da autora é possível refletir sobre como o castigo físico passou a ser desaprovado tanto pelos higienistas como por diferentes teorias pedagógicas, por ser considerado prejudicial ao desenvolvimento da criança. A mesma autora apresenta alguns processos disciplinares aplicados a professores, por denúncia de castigos físicos. Tal fato faz supor que, apesar de o Estado tentar coibir essa prática, ela ainda continuava a ocorrer nas salas de aula da escola primária. Ou seja, os castigos consistiam em uma conduta arraigada historicamente à prática docente.

Minhas análises, tanto no que concerne aos direitos quanto aos deveres, apontam mudanças que permitem analisar a formação da carreira docente em Minas. Ser professor primário passou a significar ser um agente de formação das gerações futuras. Essas diretrizes ocorriam sob o acompanhamento do Estado, uma vez que era ele o responsável oficial pela estruturação das instituições sociais e, por consequência, da educação.

### **3.3 O magistério primário: Um código disciplinar para um agente da modernidade**

Os direitos e deveres assinalavam a organização sistemática do magistério, mas outros aspectos marcaram as relações entre os governantes e os professores. Além da prescrição dos direitos e deveres, a legislação em vigor previa que, em caso de não cumprimento das responsabilidades, o professor sofreria algumas *penalidades*.

Para tanto, o código disciplinar listou punições para os professores que não cumprissem seus deveres, contudo outros motivos podiam acarretar a perda do cargo. A Lei 439, em seu artigo 11, definiu:

Art. 11. Além dos casos já previstos em lei, também perderá a cadeira o professor cuja incapacidade moral ou física para o exercício do cargo ficar verificada em processo regular, na forma prevista do regulamento.  
 (MINAS GERAIS, Lei 439, 1906, p. 21)

De acordo com o artigo citado, o governo acompanhava sistematicamente o trabalho dos professores. Por meio dos direitos incentivava a observância dos deveres e ambos contribuíam para modelar a prática de ensino. Contudo era necessário um código disciplinar explícito. Um conjunto de penalidades a serem aplicadas quando o governo, por seus representantes e embasado nos regulamentos e leis aprovados, constatasse que o professor de alguma forma não atendia as necessidades do *ensino primário*.

Observando o artigo 11, nota-se como desde a reforma de 1906 a preocupação com a moralidade se materializava também nas penas disciplinares. O Regulamento de Instrução aprovado em 1906 pelo Decreto n. 1.960 afirmava:

Art. 237. Os professores publicos normalistas e inspectores que faltarem aos seus deveres, infringindo disposições deste regulamento, são passíveis das seguintes penas:

I Admoestação

II Reprehensão

III Multa de 10\$000 a 50\$000.

IV Suspensão de exercicio e vencimentos por um a tres mezes

V Demissão

(MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 193)

O governo podia julgar a ação do professor e estabelecer qual pena seria aplicada. Podendo ser uma advertência, multa ou, em casos mais graves, a demissão.

Comparando as penas disciplinares aprovadas pelo governo durante o período analisado, é possível dizer como elas sofreram poucas variações. Isso é percebido quando se relacionam as penalidades indicadas em 1906 às aprovadas pelo Regulamento de Instrução Primária de 1911. O governo de Minas manteve o sistema de aplicação de penas disciplinares e retomou as penas listadas em 1906 com poucas modificações. Constatei isso pelo artigo n. 414 do Regulamento de Instrução aprovado pelo Decreto n. 3.191, de 1911:

Art. 414. As penas que o presente codigo estabelece são:

I admoestação

II reprehensão

[...]

X multa até dous contos de réis;

XI suspensão até tres mezes;

XII Remoção;

XIII desclassificação;

XIV exoneração.

(MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 262)

Além das penas já firmadas em 1906, o regulamento acima, de 1911, acrescentou a desclassificação e substituiu o termo *demissão*, que constava do Regulamento de 1906, por *exoneração*. Esse aspecto será discutido detalhadamente mais adiante.

Proponho ainda uma discussão acerca da natureza dos motivos desencadeadores das penas. As razões pelas quais um profissional do ensino primário poderia ser punido revelam aspectos da organização da carreira docente, mas também evidenciam como as penalidades tentavam materializar os princípios de modernidade e progresso que permeavam a sociedade republicana em Minas Gerais. Afinal geralmente essas razões estavam ligadas à conduta moral, a manutenção da ordem ou simplesmente, como apontarei, indicavam o que era necessário ao *bem do ensino primário*.

Voltando a comparação sobre que tipo de penas o governo aprovou durante a primeira República, destaco que a permanência delas não ocorreu somente de 1906 a 1911. No final do período analisado, 1927, o governo mineiro ainda indicava praticamente as mesmas penalidades.

O regulamento de ensino primário ao listar penalidades para os professores primários retoma as mesmas já referenciadas nos regulamentos instituídos nos anos anteriores. O artigo n. 512 informou:

Art. 512. As penas disciplinares que o presente código estabelece são as seguintes:

1 ) admoestação

2 ) reprehensão

[...]

8 ) remoção

9 ) exoneração por conveniência do ensino ou a bem do serviço público

(MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1927, p.1280)

O fato de as penalidades permanecerem sem muitas alterações apresentam indícios de que os fatores ideológicos que norteavam as mudanças educacionais durante o período estudado (1906 a 1927) não sofreram alterações significativas. Ainda tentando compreender melhor esses princípios ideológicos, discuto a seguir alguns aspectos voltados a cada uma das penalidades.

### 3.3.1 Demissão/exoneração

Desde o início da discussão sobre penalidades foi apontado como a conduta moral poderia levar um profissional do ensino a ser demitido de suas funções. A demissão era uma das penalidades previstas pelo regulamento de 1906, conforme dito acima. Ela poderia ocorrer nos seguintes casos:

Art. 243. A pena de demissão será imposta ao professor que já tiver sido suspenso tres vezes; que praticar actos immoraes; que fomentar immoralidade entre os alumnos; que for condemnado por crime a que o Codigo Penal impõe a perda do emprego; que abandonar, sem licença, o exercicio da cadeira por mais de trinta dias; que, finalmente, estiver no caso previsto no art 118 da Constituição do Estado. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 194)

No Regulamento de Instrução Primária de 1911, uma das poucas mudanças encontradas foi a substituição do termo demissão por exoneração. A partir desse ano não apareceu mais na legislação o termo demissão, mas sim exoneração.

Quanto à exoneração, ela podia ocorrer para atender a alguma especificidade do serviço público, como também podia ser concedida a pedido do professor. Em caso de solicitação do professor, o regulamento de 1911 explicava: “Art. 150. Serão exonerados a pedido os professores que o requererem, em petição sellada e com firma reconhecida.” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 211). Como penalidade, o mesmo regulamento, em seus artigos 151 e 152, especificou:

Art. 151. Serão exonerados a bem do serviço público:  
 1º Os professores condemnados por sentença definitiva em juizo criminal[...]  
 2º Os condemnados em processo disciplinar á perda da cadeira  
 Art. 152. Poderão ser exonerados:  
 1º Os physicamente incapazes, si dentro do prazo que lhes for assignado não requererem aposentadoria;  
 [...]  
 3º imotivamente, os provisórios de que trata o art. 89 deste regulamento; os interinos e os substitutos. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 211).

Os professores podiam ser exonerados diante de conduta social inadequada (condenação por crimes) e por comportamento já condenado em processo disciplinar. Essas diretrizes, apontadas nos artigos acima, permitem uma reflexão sobre a educação como

formadora do ser social. Uma vez entendendo a formação do comportamento, dos hábitos como fim da educação, o trabalho docente precisava está empenhado nesses princípios. Por isso, cada vez que não fosse assim, havia a possibilidade de aplicação da exoneração.

No item 3º., consta a afirmação de que o professor poderia ser exonerado *imotivamente*, sem motivo explícito, se o governo julgasse necessário para *o bem do ensino*. Esse item permite identificar, mais uma vez, como Estado Moderno era reconhecido como responsável pela organização do ensino e do magistério primário. A legislação educacional assegurava de várias formas a autonomia do Estado com relação à demissão/exoneração dos professores primários. A Lei 752, de 1919, sustenta nossa afirmação nos seguintes termos: “Art. 3. Os professores do ensino primario são de livre nomeação do governo e poderão livremente ser demittidos, sem dependência de qualquer processo.” (MINAS GERAIS, Lei 752, 1919, p. 53).

Art. 432. Os funcionarios do ensino poderão ser exonerados, a pedido, por conveniencia do ensino, a juizo do governo, ou a bem do serviço publico

Art. 433. Serão motivos para a exoneração por conveniencia do ensino:

a ) a falta de preparo profissional ou inaptidão pedagogica;

b ) o abandono injustificavel do cargo;

c ) os constantes dos arts. 535, paragrapho unico, 540, 541, 543, 547, paragrapho unico e 549.

(MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1927, p. 1256)

Além da preocupação com a formação do cidadão, o Regulamento afirmava como motivo de exoneração *a falta de preparo profissional ou inaptidão pedagógica*. A exoneração passou a ser aplicada, por exemplo, aos profissionais que, mesmo tendo recebido treinamento, não conseguissem alunos com aproveitamento esperado. Em 1924, o Regulamento de Ensino pontuou:

Art. 307. Os professores de escolas singulares ou reunidas, cujos alumnos apresentarem aproveitamento defficiente, serão obrigados a praticar, de um a tres mezes, em grupo escolar, que for designado pelo Secretario do Interior, sendo – lhes abonados, durante esse tempo, os respectivos vencimentos.

Paragrapho único. Si, depois desse estagio, não apresentarem melhor resultado, serão exonerados.

Art. 308. Quando o professor fôr de grupo escolar, será, pelo Director da Instrucção, admoestado para modificar seus methodos e preparar-se convenientemente.

(MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 294)

A estruturação do ensino que ocorreu no início do século XX, em Minas Gerais, contribuiu para a efetivação do escolanovismo no período que se seguiu. Isso porque,

conforme se passavam os anos e as reformas eram propostas, os pensamentos da escola nova e de outros teóricos estrangeiros se faziam mais presentes nas diretrizes legais para o ensino, na prática dos professores e no cotidiano escolar.

### **3.3.2 Desclassificação, remoção e multas**

Como um profissional no exercício da carreira docente, o professor primário, ao ser reconhecido pelo Estado, recebia uma classificação, entretanto poderia perdê-la em alguns casos. O Artigo 426, §7º., do Regulamento de Instrução de 1911, apontava o seguinte motivo para desclassificação: “§ 7. Haver-se com desídia habitual ou inaptidão notoria no desempenho de suas funções de docente.” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 268). Apresentar inaptidão no exercício de suas atividades provocava a desclassificação do professor primário.

O objetivo principal do governo era implantar a ordem nas instituições públicas de ensino. Dessa forma, monitorando o professor, o governo interferia diretamente na formação da conduta social. Segundo o presidente do Estado, Raul Soares de Moreira:

Agindo o governo energica e persistentemente na punição dos culpados, ora suspendendo o ensino nas escolas e exonerando, quando possível, os professores incapazes ou relapsos, ora submettendo a processo disciplinar os que eram indemissíveis, ou expedindo officios de admoestação ou de reprehensão, nos casos menos graves, conseguiu implantar nos ditos estabelecimentos o regimen da ordem.  
(MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1924, p. 229)

Ao verificar as penalidades durante todo o período analisado, constata-se que a desclassificação não foi mencionada.

A remoção foi citada em 1911 e, posteriormente, reafirmada e especificada em 1919. A Lei 752, em seu artigo segundo, declarava: “Art. 2. Os professores do Estado poderão ser removidos de cadeira ou de estabelecimento, sempre que for conveniente ao ensino.” (MINAS GERAIS, Lei 752, 1919, p. 53). A penalidade de remoção devia ser aplicada sempre que o professor estivesse com algum problema que interferisse na qualidade do ensino.

Analisando essa situação, identifico duas questões. Primeiro, a remoção permitia ao Estado mudar o professor para outra cadeira sempre que houvesse algum tipo de divergência

pessoal ou política deste com outros profissionais ou autoridades locais e segundo, caso o professor de fato não estivesse conseguindo responder qualitativamente às questões do ensino, o Estado poderia tentar contornar a situação designando-o para outra localidade. Nos dois casos o Estado mantinha uma alternativa antes de recorrer a penas mais drásticas, como a exoneração por exemplo. Dessa forma evitava-se perder um profissional, que independente da situação problema, já estava engajado no ensino e muito provavelmente era detentor do curso normal.

No Regulamento de Ensino Primário aprovado em 1924, se deu uma reafirmação da aplicação dessa pena sempre condicionada às necessidades do ensino. De acordo com o artigo “505. A pena de remoção será sempre por conveniencia do ensino.” (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 338).

Procurando modelar o magistério primário, o governo de Minas formava um profissional capaz de suscitar nas crianças comportamentos e hábitos condizentes com os costumes sociais e com os fatores políticos dominantes na época. Para Ghantous e Carvalho (2002, p. 93), “[...] assim, a escola, além de transmitir a ciência e os conhecimentos ‘úteis’ passou a formar bons comportamentos, bons hábitos e bons costumes através do uso de boletins e cartões de mérito.”

Outra penalidade utilizada em todo o período foi a aplicação de multas. Em geral eram aplicadas quando o professor já havia sofrido advertência. Analisando alguns casos referentes a essa penalidade, encontrei, no artigo n. 241 do Regulamento de Instrução Primária de 1906, a seguinte especificação:

Art. 241. A pena de multa de 10\$000 a 50\$000 será imposta ao professor que reincidir em faltas pelas quaes já tenha sido reprehendido; que infringir qualquer disposição deste regulamento a que não esteja comminada pena especial; que não executar instrucções de seus superiores; que deixar de trazer em ordem a matricula dos alumnos, ou deixar de tomar nota no livro de ponto diário dos alumnos faltosos. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 194)

Junto às correspondências da Secretaria de Instrução foi identificada uma carta do Secretário de Instrução, datada de 1906. Por meio dela o secretário impôs multa a alguns professores que desrespeitaram as diretrizes estabelecidas pelo Regulamento de Instrução Primária de 1911:

Secretaria do Interior do Estado de Minas

O Secretario d' Estado dos Negocios do Interior, de conformidade com o Reg. approved pelo Decreto n° 3191, de 9 de junho de 1911, resolve impôr a multa de vinte mil reis (20\$000) a cada um dos professores dos districtos de Rosario e Porto das Flores, M° de Juiz de Fora, Srs Felicissimo Mendes Ribeiro e Francisco Gabriel de Andrade, por inobservancia a disposições do mesmo Regulamento.

Secretaria do Interior, Belo Horizonte, 25 de março de 1913.

Delfim Moreira da Costa Ribeiro.

(MINAS GERAIS, Correspondência da Secretaria do Interior, 1913)

A aplicação de multas foi uma medida recorrente na aplicação do código disciplinar aos professores primários. A multa foi uma penalidade citada por diversos regulamentos que continham também exemplos de casos em que essa medida seria aplicada. Em 1924, o Regulamento de Ensino Primário afirmava que “Art. 517. Oppor-se, por palavras ou por actos, a acção fiscalizadora das auctoridades escolares ou sanitárias. Pena: multa de cinquenta mil réis e cem mil réis” (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino Primário, 1924, p. 342). Apesar do caráter transformador atribuído às reformas realizadas na década de vinte, verifiquei a continuidade das penalidades e uma sistemática normalização da profissão docente por meio de vários mecanismos e, como destaque aqui, através das penalidades.

Nesse contexto, o professor deveria garantir o êxito dos alunos, caso contrário estava sujeito a algumas restrições. Conforme o artigo 11 da Lei n. 800 aprovada em 1920:

Art. 11. O professor cujos alumnos apresentarem aproveitamento deficiente, será obrigado a praticar de um a tres mezes em um grupo escolar, sendo-lhe descontada durante esse tempo metade dos vencimentos para pagamento de seu substituto.

(MINAS GERAIS, Lei 800, 1920, p. 71)

Envolvido num sistema educacional marcado por mudanças e contemplado por uma gradativa reorganização e reestruturação do ensino, o professor primário tinha sua ação influenciada pelos princípios norteadores da república. Estava imerso num sistema de fiscalização e constante avaliação de sua prática.

A carreira docente em Minas se fazia e se constituía sob a responsabilidade do Estado. A carreira docente, a cada reforma e diante das transformações estabelecidas aos poucos, se configurava como profissão reconhecida e impregnada de características específicas. É inegável, no entanto, como os reflexos das mudanças econômicas e políticas interferiam significativamente na educação e, por conseguinte, na profissão docente.

### 3.4 A carreira docente e a intervenção do Estado: um sistema de fiscalização

A preocupação com a fiscalização acompanhou a legislação educacional aprovada em todo o período estudado, ficando evidente de várias formas. O artigo 18 da Lei 439 de 1906 exemplificou a importância atribuída ao processo de fiscalização naquele momento:

Art. 18. A direcção, administração e inspecção do ensino publico compete ao Presidente do Estado por meio do Secretario do Interior, devendo ser regulada a fiscalização administrativa e technica do modo que for mais conveniente para que seja real, constante e efficaz.  
(MINAS GERAIS, Lei 439, 1906, p. 22)

Havia a ideia de que a fiscalização para alcançar resultados precisava ser constante e eficaz. Além disso, deveria alcançar o ensino público e o particular. “Art. 19. A fiscalização do ensino por parte do Estado estender-se-á também aos estabelecimentos e escolas particulares e municipais” (MINAS GERAIS, Lei 439, 1906, p. 22). Desse modo, o governo poderia estar ciente dos procedimentos de ensino utilizados na instituição pública, mas também nas particulares<sup>37</sup>.

Além de instituir benefícios e regras ou decretar punições em casos diversos, o governo estabeleceu um criterioso sistema de fiscalização. Para compreender melhor o funcionamento desse sistema, é preciso ter consciência dos profissionais envolvidos nesse processo. Estudando a legislação, fica evidente como vários profissionais integravam essa organização. O governo do Estado por intermédio da Secretaria do Interior acompanhava e avaliava o magistério primário, desde a formação dos professores até sua prática e os resultados obtidos junto aos alunos. Mas, ao mencionar as autoridades comprometidas com

---

<sup>37</sup> Encontramos na legislação sempre especificações envolvendo professores e estabelecimentos particulares. Percebemos que o governo controlava e fiscalizava também professores que ensinavam por iniciativa privada/particular. “art. 12. O Estado estimulará e auxiliará o ensino primário realizado em domicilio particular, por immediata iniciativa das famílias, promovendo na medida de seus recursos a assistência domiciliar nessa matéria” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução primária, 1906, p. 157). Também o regulamento de 1911 reconhecia esses estabelecimentos particulares afirmando: “Art. 396. A faculdade de ensinar é ampla; a todos se reconhece o direito de exercer o magisterio.” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução Primária, 1911, p. 259). No decorrer do período, esses professores e estabelecimentos continuaram existindo. De acordo com o “Art. 5º. O ensino primário póde ser livremente praticado por particulares, indivíduos ou associações ficando sujeito á fiscalização do Estado, sómente ao que respeita à hygiene, moralidade e estatística.” (MINAS GERAIS, Regulamento de ensino primário, 1924, p. 213). Como se percebe pelo referido artigo, professores e estabelecimentos particulares podiam ministrar o ensino primário, porém estavam sujeitos a fiscalização do Estado. O Regulamento de ensino primário aprovado em 1927 reafirma esse fato e completa “Art. 4º. Nenhum estabelecimento de ensino particular poderá funcionar sem registro prévio na Secretaria do Interior” (MINAS GERAIS, Regulamento de ensino primário, 1927, p. 1140).

essas estratégias de fiscalização, é necessário ressaltar que outros profissionais eram reconhecidos como auxiliares do governo. De acordo com os artigos 1º. e 2º. do Regulamento de Instrução aprovado em 1911:

Art 1. A direcção, administração e fiscalização do ensino publico e a inspecção do particular pertencem:

- a ) ao Presidente do Estado;
- b ) ao Secretario de Estado dos Negocios do Interior

Art. 2. Na direcção, administração e fiscalização do ensino, terá o governo como auxiliares:

- 1º O Director Geral da Instrucção;
- 2º O Conselho Superior da Instrucção;
- 3º Os Inspectores regionaes;
- 4º Os Inspectores municipaes;
- 5º Os inspectores districtaes;
- 6º A Congregação da Escola Normal;
- 7º O Director da Escola Normal;
- 8º Os Directores de Grupos;
- 9º A Directora da Escola Infantil.

(MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 166)

Sobre as pessoas inseridas nesse processo como auxiliares do governo na fiscalização do magistério, não foram verificadas alterações. Na verdade, em 1927, o Regulamento de Ensino apontou quase os mesmos auxiliares, apenas reuniu as escolas infantis, normais e grupos escolares no item *Federações escolares*. Isso foi declarado no Regulamento de Instrução, como vemos abaixo:

Art. 48. Na direcção e administração do ensino primario, terá o governo como auxiliares:

- 1 . A Inspectoria Geral de Instrucção pública;
- 2 . o Conselho Superior de Instrucção
- 3 . As federações escolares.

(MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1927, p. 1155)

Nesse processo foram envolvidos inspetores, representantes da escola normal, e os diretores dos grupos. O Conselho, item 2º, *o Conselho Superior da Instrução*, é mencionado várias vezes durante a legislação aprovada no período. Os membros do Conselho Superior de Instrução eram pessoas ligadas ao governo. A Lei n. 800 de 1920 afirmou:

Art 52. O Conselho Escolar será composto pelo presidente da Camara ou pessoa por elle indicada, de director do grupo escolar ou professor de escola indicada, do directoria de Instrucção, do promotor de justiça, onde o houver, e mais quatro ou cinco membros nomeados pelo Presidente do Estado entre pessoas notaveis do logar. (MINAS GERAIS, Lei 800, 1920, p. 77)

O conselho atuava na fiscalização do ensino. Seus membros eram pessoas que atuavam junto ao governo. Entre esses membros, a legislação citava, inclusive, o próprio Presidente do Estado e Secretário de Instrução. Analisando a legislação, percebe-se como o Conselho adquiriu importância e estrutura. No Regulamento do referido ano, o conselho estava dividido em duas seções, sendo uma administrativa e outra técnica. Os artigos 53, 54 e 55 explicavam:

Art. 53. O Conselho Superior de Instrução compreende duas seções, a administrativa e a técnica.

Art. 54. A seção administrativa compor-se-á:

- a) Secretário do Interior;
- b) Inspector Geral da Instrução Pública;
- c) de mais de seis membros escolhidos dentre os funcionários do ensino

Art. 55. A seção técnica será composta:

- a) do Secretário do Interior;
- b) do Inspector Geral de Instrução pública;
- c) de um médico escolar;
- d) do diretor da Escola de Aperfeiçoamento;
- e) dos professores de pedagogia e metodologia da Escola Normal da Capital e de metodologia e psicologia educacional da Escola de Aperfeiçoamento;
- f) de três diretores de grupos escolares;
- g) de uma diretora do jardim da infância;
- h) de um assistente técnico;
- i) de duas professoras do ensino primário.

(MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1927, p. 1158)

O Conselho superior estava presente e atuante em todo o período estudado, 1906 a 1927. A diferença é que, com o passar dos anos, adquiriu estrutura mais bem definida nos documentos legislativos. As seções podiam se reunir separadamente. As reuniões ordinárias ocorriam uma vez por mês e, em caso de necessária apuração de alguma denúncia ou por outro motivo relacionado ao ensino, o Secretário do Interior podia convocar reunião extraordinária. Os membros não podiam faltar às reuniões sem justificativa. Esse fator resultava no afastamento e substituição do membro (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1927).

Quanto a sua função, o Conselho funcionava como instrumento de auxílio na tentativa de aperfeiçoar tecnicamente o ensino primário e conseqüentemente o magistério primário, uma vez que suas ações repercutiam diretamente na prática do professor. Em seu artigo número 66, o Regulamento de Ensino aprovado pelo Decreto n. 6.655 no ano de 1924 expõe a função do conselho dizendo:

Art. 66. São attribuições e deveres do Conselho:

1º collaborar com o Governo em todas as reformas que tiverem por fim melhorar o ensino;

2º emittir parecer a respeito:

a) de methodos e processos de ensino;

b) de compendios e aparelhos didacticos;

c) sob consulta do Governo, de todo e qualquer assumpto relativo á instrucção;

3º rever os programmas dos estabelecimentos de ensino primario;

4º organizar, em sessão, de mez de agosto, a relação dos livros que devam ser adoptados em cada um dos annos do curso primario;

5º approvar obras didacticas, que em concurso tenham de ser premiados pelo Estado;

6º processar e julgar os funcionarios do ensino, cuja punição não se possa fazer *ad nutum*, quando incursos nas penas do Codigo Disciplinar, e sempre que ao Secretario do Interior parecer necessário.

(MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 232)

Como se pode verificar no excerto acima, o Conselho atuava de modo direto nas reformas do ensino. Era um órgão que atuava revendo o programa oficial, aprovando e reconhecendo os livros que melhor contribuiriam para o ensino primário, emitindo parecer acerca de métodos e processos de ensino e auxiliar em processos disciplinares em que estivessem envolvidos funcionários do ensino.

Tanto a legislação como os relatórios oficiais comentavam a relevância do Conselho Superior de Educação para aperfeiçoamento do ensino. Delfim Moreira da Costa Ribeiro, presidente do estado mineiro, afirmou em seu relatório de 1916:

Como excellente auxiliar do ensino primario, continua o Conselho Superior a prestar relevantes serviços ao governo. A sua ação tem sido benéfica no julgamento dos processos administrativos, no estudo dos programmas de ensino, aprovação de livros didacticos etc. (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1916, p. 46)

As funções do Conselho de Instrução apresentadas acima remetem a uma discussão sobre as ideias pedagógicas que acompanhavam as reformas na década de vinte. A preocupação do governo não se restringia mais à mudança da conduta das pessoas. Estava se consolidando a preocupação com os métodos de ensino e material didático. Antonio Carlos Ribeiro de Andrada destaca em seu relatório:

Para assegurar a indispensavel cooperação entre a escola e o meio social, foram instituidas associações complementares da escola, espécie de mediador plástico entre este e aquella, assim como o *Auditorium*, destinado,

tanto á cultura social dos alumnos, quanto a um contacto mais directo da escola com a sociedade, favorecidas, assim, as reacções recíprocas de uma sobre a outra e mais intensa e extensa penetração da escola pela vida social. (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1928, p. 22)

Além do conselho, o governo tinha outro profissional amplamente envolvido nas ações de fiscalização: o *inspetor de ensino*. Desde 1906 esse profissional estava envolvido com o governo nas ações de fiscalizar o magistério primário. O Regulamento de Instrução de 1906 pontuou:

Art. 183. A inspecção do ensino destina-se a conhecer as causas que influem sobre a instrucção do povo, mediante a observação attenta das escolas, da sociedade e do território do Estado e a favorecer o seu progresso, agindo sobre o professor, o meio social e as auctoridades. (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 22)

Pela inspecção era possível saber como o trabalho do professor estava de fato interferindo na instrucção do povo. Ou pelo menos era o que se pretendia pela legislação. Afinal nem sempre o que estava escrito na lei era efetivado tal qual estava posto. O artigo acima ainda deixa claro que o objetivo era observar as escolas no Estado mineiro a fim de favorecer o progresso. Afinal havia a crença de que, por meio da educação, a sociedade alcançaria o progresso. Em seu relatório, o Presidente do estado, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, corroborava essa afirmativa ao mencionar:

Nem ha assumpto mais efficiente e relevante do que este, que se refere á educação nacional. Será o factor maximo para a solução futura de todas as nossas aspirações, a chave do nosso progresso, na ordem economica, social e politica. (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1917, p. 28)

Nessa reflexão retomo uma proposição já trabalhada anteriormente: o professor como agente capaz de fomentar o progresso e a modernidade. Afinal, o governo se organizou para agir sobre o *professor primário, o contexto social e as autoridades* ligadas ao sistema de instrucção.

A inspecção do ensino permitia a fiscalização do cotidiano escolar. O magistério primário era acompanhado pelos inspetores. Esses profissionais visitavam as escolas, verificavam a capacidade do professor, seu desempenho, sua assiduidade e o comprometimento com seus deveres. Analisavam a disciplina, a ordem e a regularidade dos trabalhos e identificavam em que medida o programa de ensino estava sendo devidamente aplicado (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911).

Esse procedimento caracterizava uma ação avaliativa por parte do Estado e continuou até 1927. Situação que pode ser vista como mecanismo de controle da prática docente e nesse sentido ocasionaria perda no valor do profissional, uma vez que este seria apenas um instrumento de interferência do Estado no contexto social. Mas que também pode caracterizar uma busca pela implementação do trabalho docente como atividade científica e extremamente técnica. Sobre isso Peixoto (2003, p. 99) afirma:

A idéia de avaliar o trabalho do professor pode ser considerada uma forma de controle, e nessa perspectiva, pode ser entendida como uma manifestação do início de um processo de perda de prestígio profissional. Por outro lado, ela pode ser considerada uma tentativa no sentido de valorização do trabalho bem feito e, na medida em que extrapola a sala de aula, considerando a produção acadêmica aponta para o reconhecimento do caráter científico e técnico de que se reveste o magistério

A inspeção ocorria em esfera administrativa e técnica. Todavia os inspetores, além de acompanhar essas duas esferas, podiam ser municipais, distritais e regionais. Dessa forma, as informações de todas as localidades chegavam para a secretaria sob a forma de relatórios. O artigo 79 do Regulamento de Ensino de 1924 explicava isso:

Art. 79. A inspecção do ensino divide-se em administrativa e technica.  
 §1º A inspecção administrativa será exercida, permanentemente, pelos inspectores escolares municipaes e districtaes, e, extraordinariamente, pelos inspectores technicos regionaes.  
 § 2º A inspecção technica será exercida por inspectores technicos regionaes.  
 Art. 80. Para o effeito da fiscalização technica, o Secretario do Interior organizará no Estado circumscripções regionaes, as quaes poderão ser por elle modificadas, sempre que o serviço o exigir.  
 (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 237/238)

O secretário do interior estava ciente do trabalho dos inspetores e estava autorizado a fazer qualquer modificação que julgasse necessária. De acordo com Faria Filho (2000, p. 93):

Ao sistema de inspeção, dividido em inspeção técnica e administrativa, foi, na reforma, confiada uma gama bastante variada de funções. Que iam do controle dos livros de escrituração obrigatória – livros de matrícula, de frequência, de visitas e de ocorrências -, passando por uma série de procedimentos de controle do professor e do exercício de sua função até chegar à definição dos inspetores como verdadeiros organizadores da instrução pública no estado.

Nessa reflexão, Faria Filho (2000) destaca como os inspetores tentavam controlar detalhadamente o trabalho do professor e contribuíam para a organização da instrução pública

em Minas Gerais. O governo tentava controlar o exercício do magistério primário punindo e estimulando os professores. Em seu relatório, Raul Soares de Moura declarou:

Mas pela fiscalização dos inspectores technicos se vae melhorando a situação do corpo docente, punindo-se os mãos professores, estimulando-se os bons e proporcionando-se aos novos ensejo de receberem aprendizagem didactica dos proprios inspectores ou em estabelecimentos que lhes são designados

(MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1924, p. 216)

Em 1927 muitas ideias escolanovistas ganharam ênfase no Estado de Minas, contudo isso não anulou a preocupação com a fiscalização. O Regulamento de ensino aprovado com o Decreto n. 7.970-A em 1927 reafirmou o processo de fiscalização por meio dos inspetores da seguinte forma:

Art. 49. A Inspectoria Geral da Instrucção Pública, á qual será subordinada a administração do ensino público em geral, compôr-se-á, além de funcionarios da Secretaria do Interior que forem designados, de preferencia entre os membros do magistério público de maior merecimento, de tres inspectorias:

*a) a technica;*

*b) a de educação physica;*

*c) de assistência têchnica odontologica*

(MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1927, p. 1155)

Os inspetores de ensino, em geral, eram profissionais de confiança do governo. Fiscalizar o ensino primário, o trabalho do professor representava, para a carreira docente, a instituição de características ao exercício do magistério e sua efetivação no ambiente escolar. O exercício do magistério – direitos, deveres e penalidades – que vigorava em Minas Gerais durante o regime republicano sinalizava a estruturação da carreira docente no contexto republicano das primeiras três décadas do século XX.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo constatei como a educação, e especificamente a educação escolar, passou a ser vista como instrumento de transformação da conduta do povo, do ensino primário, e da constituição do magistério primário. Essas mudanças tornaram-se evidentes a cada reforma cujas propostas indicavam diretrizes propagadoras das práticas modernas para a massa popular ou a estruturação do ensino como sistema propriamente constituído, ocasionando uma gradativa percepção do professor como profissional detentor de direitos e deveres específicos.

E, no caso de Minas Gerais, a escola passou a ser espaço de produção e reprodução de práticas sociais que implicavam em um caráter civilizatório, de progresso e de modernidade. Nesse sentido, escolarizar significou estruturar outra cultura mineira. A escola era espaço estratégico para formar o cidadão republicano. Entretanto, transformar a cultura de uma sociedade era um processo que exigia intensa organização, fiscalização e controle, o que só aconteceria em longo prazo. Fato que desencadeou um intenso confronto de ideias e, conseqüentemente, uma legislação extensa e detalhada.

Esse confronto de ideias tornou-se explícito principalmente no período compreendido entre 1920 e 1927, quando os pensamentos estrangeiros e principalmente os escolanovistas influenciavam na concepção de educação, na escolha do método e no trabalho do professor primário. Não significa que no início da República existisse uma propagação mais organizada das ideias republicanas. A legislação nos permite perceber que entre o período de 1906 a 1920 as diretrizes se preocupavam explicitamente com o patriotismo, a conduta moral, o nacionalismo. Entretanto, a partir do ano de 1920 até 1927, ainda que as ideias anteriores permanecessem, as diretrizes educacionais passaram a ser, hegemonicamente, por exemplo, o desenvolvimento físico e psicológico da criança. Questões pedagógicas como método e conteúdo também passaram a analisados considerando a faixa etária e o desenvolvimento das crianças.

Até 1906, no Estado de Minas Gerais, a organização escolar não dispunha de prédios construídos para tal fim. Ademais, por parte dos governantes, não havia uma estrutura de ensino nem organização da profissão docente consideradas *satisfatórias*. Por isso era essencial redefinir as diretrizes educacionais, normatizando a organização escolar e configurando-a segundo parâmetros racionais e científicos. Afinal, a concretização da sociedade esperada seria a consequência *natural* de um sistema ordenado.

Para obter tal êxito, o governo mineiro iniciou uma política de construção de escolas – inclusive com a implantação de prédios específicos para os grupos escolares e adotou medidas para expandir o ensino. Ademais, ele se dedicou a fiscalizar e acompanhar a prática docente. O professor passou a ser reconhecido como um colaborador em potencial nessa meta. O Estado de Minas Gerais necessitava assim de um *professor para a República e um agente de civilização, progresso e modernidade*.

Nessa perspectiva, o professor recebeu atenção significativa e, na condição de funcionário público, passou a ser um representante do Estado dentro da escola. Para tanto, foram estabelecidos, ao longo do período compreendido entre 1906 e 1927, diferentes critérios de acesso ao magistério, variados direitos e deveres para o seu exercício e inúmeras penalidades para aqueles professores e professoras que transgredissem o desempenho previsto pela legislação.

Quanto aos critérios de acesso, além da condição de nacionalidade, moralidade e idade, a legislação analisada indicou, sobretudo, três aspectos: ser normalista, concursado(a) e ser mulher. O primeiro possibilitava ao candidato ao magistério tomar conhecimento, através das escolas normais, de teorias e métodos destinados à escola primária. O segundo permitia ampliação do controle na forma de ordenar e contratar professores, e o terceiro apontava características acerca do ingresso das mulheres no magistério primário, bem como a relevância atribuída às características consideradas femininas para o exercício da profissão.

As escolas normais assumiram papel ativo na formação de um professor republicano e divulgador das ideias de civilização, progresso e modernidade. Nesses estabelecimentos, as práticas docentes eram formadas de acordo com a produção e reprodução de teorias pedagógicas, bem como de ideias governamentais produzidas naquele período histórico. Especificamente no final da República Velha, as ideias da escola nova influenciaram os cursos normais, contribuindo inclusive para estruturação e escolha dos conteúdos e métodos transformadores do magistério primário em Minas.

Através do concurso, eram aprovados os normalistas e professores não normalistas, que conheciam o conteúdo ministrado na escola normal. Tal afirmativa se baseia no fato de o conteúdo das provas dos concursos, tanto escritas como orais, ser o mesmo da escola normal. Dessa forma, o governo organizava a contratação do professor primário e se reservava o direito de nomear qualquer pessoa que, segundo seu julgamento, fosse capaz de ser professor.

A diferenciação de *ser mulher* e *ser homem* estava presente no processo de ingresso no magistério primário mineiro. A legislação apresentava prerrogativas e também cobranças que, naquele momento, eram consideradas como inerentes à conduta feminina. O exercício da

profissão passou a exigir atitudes de *amor, carinho, paciência e brandura* na condução do ensino. Os professores precisavam manter a ordem, contudo o texto legislativo afirma explicitamente como isso deveria acontecer por meios *brandos*. Ao professor primário cabia ainda a orientação na higiene pessoal do aluno que precisava sentir, no ambiente escolar, o *acolhimento* próprio de um *lar*. Nesse sentido, a feminização do magistério exemplifica de modo prático essa reflexão.

Além das transformações verificadas nos critérios de acesso e nas características inerentes à prática profissional do magistério, também foram identificadas especificidades acerca dos direitos, deveres e das penalidades aplicadas aos professores.

Os direitos assumiram papel de estimuladores do exercício do magistério, uma vez que, para recebê-los, os professores precisavam se empenhar no cumprimento de suas funções. Podiam também atuar como mecanismos controladores à medida que sua concessão dependia de acompanhamento e autorização do governo.

Os deveres relacionavam as ações dos professores a um conjunto de mentalidades disseminadas na república mineira: *higienismo, nacionalismo e aspectos pedagógicos*.

Quanto ao discurso higienista, os deveres estabeleciam para os professores a função de zelar pela limpeza do ambiente, pelo asseio pessoal das crianças e ainda acompanhá-las a fim de identificar doenças em seu estágio inicial. Essas ações buscavam inviabilizar a proliferação de doenças e contribuir com a propagação de hábitos higiênicos, isto é, com uma conduta civilizada e moderna. Quanto ao nacionalismo, os deveres dos professores buscavam acompanhar a tentativa de instituição do conceito de nação em voga no período republicano. No que tange aos aspectos pedagógicos, os deveres explicitavam uma crescente preocupação com a capacitação técnica do professor. Como em toda profissão, ele devia ser possuidor de um conhecimento específico de sua área de trabalho e para isso precisava aprimorar suas técnicas pedagógicas. De forma geral os deveres permitem ainda pensar o início da construção de um código de ética profissional intrínseco à carreira docente.

De um lado, os direitos e deveres demonstravam a regulação do magistério. De outro, as penalidades completavam o sistema de fiscalização declarando abertamente quais seriam as punições para os profissionais cuja conduta não se adequasse às características exigidas pelo estado mineiro.

De acordo com a falta seriam aplicadas algumas penas, tais como *admoestação, remoção, multa, exoneração*. Os motivos de aplicação dessas penalidades retomavam a importância do cumprimento dos deveres, mas também reafirmavam aspectos referentes à conduta moral, ao higienismo e propagação dos sentimentos nacionais.

Ser professor(a) primário(a) em Minas passou a significar ser um profissional cuja prática era intrínseca à formação do cidadão trabalhador, comprometido com a ordem social, além de indicar alguém conhecedor dos métodos de ensino. A partir deste estudo constatee que o magistério primário estava ligado às ideias republicanas, modernas e de progresso. Uma vez ligado a esses conceitos, a relação do Estado com a organização do magistério primário sugere duas vertentes de análise. De um lado, o Estado que por ser moderno tinha como obrigação a organização do ensino e do magistério e, do outro, uma tentativa de controle da prática docente por parte do Estado, ainda que sempre esbarrasse nas resistências inerentes aos sujeitos que participavam do cotidiano escolar.

O fato de ter recorrido à legislação como fonte principal de nossa pesquisa foi instigante e ao mesmo tempo desafiador. Instigante, pois possibilitou ampliar o olhar sobre o potencial da legislação como material de pesquisa e instrumento de leitura das práticas sociais e, por conseguinte, educacionais. Desafiador, porque, ao se constituir como linguagem social, permite observar a implantação de um discurso cujos efeitos práticos e intencionalidades nem sempre são explícitos. Dessa maneira, é necessário comparar e analisar sistematicamente as informações, a fim de verificar as consequências de sua implantação, bem como as ideologias presentes em suas propostas. A legislação representou dessa maneira um conjunto de práticas sociais. Assim sendo, estudá-la nos permite refletir diferentes situações históricas, sociais, culturais e educacionais.

O desenvolvimento da presente pesquisa e a construção desta dissertação possibilitou uma imersão na história da profissão docente no estado mineiro durante a República Velha. Ocorreram momentos de crescimento e aperfeiçoamento acadêmico e profissional à medida que refletia assuntos que marcaram significativamente o delineamento do magistério primário em Minas Gerais (1906 a 1927). Contudo não foi esgotado aqui o potencial analítico dessa temática, nem pretendia fazê-lo. Outros assuntos podem ser pensados em pesquisas posteriores. Por exemplo, os conflitos gerados pela presença da mulher na constituição da carreira docente. Como demonstrou essa discussão, as características femininas foram reconhecidas como *apropriadas* ao ensino e, além disso, ocorreu sistematicamente o ingresso da mulher na profissão. Essa inserção se deu sem nenhuma manifestação opositiva? Caso tenham existido, em que medida as manifestações contrárias à entrada da mulher na carreira influenciaram o delineamento desta última? As questões de gênero interferiam no momento de designar um professor a cargos de chefia?

Outro tema passível de investigação refere-se a movimentos de resistência à implantação das normas legislativas. Como os profissionais do ensino se manifestaram a

respeito dessas diretrizes? Seria possível encontrar correspondências da Secretaria de Instrução que indicassem insatisfação diante da norma aprovada? A documentação (carta, declarações, atestados) enviada pelos professores como resposta a alguma acusação podem representar uma dissociação entre o escrito (*norma*) e o feito (*prática*)?

Quanto às mudanças pedagógicas, considerando a propagação da escola nova, a partir da última década da República Velha, é possível identificar essas ideias sendo utilizadas homogeneamente nas escolas públicas? Existiu diferença no ideário pedagógico implantado nas escolas *urbanas* e nas *rurais*? Em que medida essas diferenças podem ser verificadas como delineadoras da prática docente nesses espaços em que se inserem? Uma vez que a construção de escolas não se deu igualmente em todas as áreas, a incorporação de um novo ideal pedagógico seguiu a mesma lógica de propagação?

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Admário Luiz; CARVALHO, Carlos Henrique de. Educação, imprensa e modernidade: representações de sociedade civilizada (1905 a 1930). In: CONGRESSO DE PESQUISA ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., 2003, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia/MG: 2003. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/portal/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo5/eixo5.htm>>. Acesso em: set. 2010.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de estado. In: \_\_\_\_\_. *Aparelhos ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 53-107.

ARAÚJO, José Carlos Souza. A legislação escolar mineira e a idéia de educação nacional (1880 – 1930). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 4., dez. 1997, Campinas. *Anais...* Campinas/SP: dez. 1997. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.html)>. Acesso em: 13 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. O progresso e a educação: de sua genealogia às expressões no Triângulo Mineiro. In: SCHELBAUER, Analete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza. Campinas: Alínea, 2007, p. 85-106.

ARNAUT, Luiz. A ordem legal e a desordem republicana. In: LOPES, Ana Amélia Borges (Org.). et al. *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Eixo VII, 2002. Volume 1. p. 562-573.

ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador*: organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte. 1985. 218f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Administração Escolar, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Minas Gerais, 1985.

BARDIN, Laurence. Organização da análise. In: \_\_\_\_\_. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Portugal: Edições 70, 2009. p. 121-161.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 465p.

BICCAS, Maurilane de Souza. Reforma Francisco Campos: estratégias de formação de professores e modernização da escola mineira (1927 – 1930). In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza.(Orgs.). *As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 – 1946)*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 154-176.

BINETTI, Saffo Testoni. Progresso. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 5. ed. Brasília: UnB, 2000. p. 1009-1015.

BOBBIO, Norberto. Legalidade. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 5. ed. Brasília: UnB, 2000, p.674-675.

BOSI, Alfredo. A arqueologia do Estado – providência. In: \_\_\_\_\_. *Dialética da Colonização*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1992. p. 273 – 307.

BOUDON, Raymon; BOURRICAUD, François. Conflitos Sociais. In: \_\_\_\_\_. *Dicionário crítico de sociologia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001. p 77-82.

BRITO, Jader de Medeiros; FAVERÁ, Maria de Lourdes de Albuquerque. (Orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil da colônia aos dias atuais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ (MEC – INEP – COMPED), 2002. p 382-387.

BURY, John. *La idea del progreso*. Madrid: Alianza Editorial, 1971. 373p.

CARVALHO, José Murilo de. *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.196p.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de Carvalho. *Molde nacional e fôrma cívica*. São Paulo: EDUSF, 1998. 506p.

CATANI, Denice Barbara. Estudos da História da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007. p. 585-597.

CHAMON, Carla Simone. O preparo da mestra: Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e a profissão docente. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Maudó (Orgs.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 125p.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. A instrução no Brasil no século XIX: o olhar de Antônio Almeida Oliveira. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006. *Anais...* 2006, p. 2412-2421. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/214JaimeFranciscoParreiraCordeiro.pdf>> Acesso em: set. 2010.

CORREIA, Ana Carolina Gamarano. *Burocracia ou será burrocracia, o retardo do trabalho com eficiência e qualidade*. 2006. Monografia. (Curso de Administração da Qualidade). Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/24/ANA%20CAROLINA%20GAMARANO%20CORREIA.pdf>> Acesso em: 1º nov. 2011.

COSTA, Ana Carolina Silva da; ARGUELHES, Delmo de Oliveira. A higienização social através do planejamento urbano de Belo Horizonte nos primeiros anos do século XX. *Universidade Hum*, v. 5, n. 1/2, p. 109-137, jan/dez. 2008. Disponível em: <[www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/universitashumanas/article/viewfile/878/612](http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/universitashumanas/article/viewfile/878/612)>. Acesso em: 23 jul. 2011.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995. 280p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 117p.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 3. ed. São Paulo: Cortez- Atores Associados, 1986, 201p.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, USP, v. 37, n. 3, set./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. *Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906)*. São Paulo. 2002. 284 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, 2002.

\_\_\_\_\_. Processos disciplinares e trabalho docente na escola primária de Minas Gerais (1869 – 1890). *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p.15-43, ago. 2009.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. 91p.

ELIAS, Norbert. Sugestões para uma teoria de processos civilizadores. In: \_\_\_\_\_. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. Volume 2. p. 193-294.

FABIAN, Alessandra; ROHDE, Bruno. *Progresso e modernidade: sonho de uma nação*. *Eclética*. p. 02-06, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/media/1%20-20progresso%20e%20modernidade%20sonho%20de%20uma%20na%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: nov. 2010.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001. 913p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira república*. Passo Fundo: UPF, 2000. 213 p.

\_\_\_\_\_. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos – metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-36.

\_\_\_\_\_. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 90-125.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. maio./jun./jul./ago. 2000. N14. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000100003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 fev. 2011.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. Francisco Luiz da Silva Campos. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. 2. ed. Rio de Janeiro. Editora: UFRJ – MEC- INEP- COMPED, 2002.

FREITAS, Vívian Grasielle Pereira de. *O professor primário e as diretrizes da legislação educacional em minas gerais (1906 a 1916)*. 2008. 80p. Monografia. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros, 2008.

FURTADO, Celso. *Pequena introdução ao desenvolvimento: enfoque interdisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1981. p. 1-50.

GARELLI, Franco. Controle social. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 5. ed. Brasília: UnB, 2000, p. 283-285.

GHANTOUS, Daniella Soraya Resende Araújo; CARVALHO, Carlos Henrique de. História oral: construindo interpretações preliminares sobre a Escola Estadual de Uberlândia. In: LOPES, Ana Amélia et al. *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FUMEC, 2002. p. 91-98.

GONÇALVES, Irlen Antônio. *Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 200p.

GONÇALVES, Mauro Castilho. *A configuração do campo pedagógico: cultura urbana e cultura escolar (décadas 10, 20 e 30)*. p. 1-8. 2002. Disponível em: <<http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/aconfiguracao-N1-2002.pdf>>. Acesso em: set. 2010.

GUIMARÃES, Érika; DURÃES, Sarah Jane Alves. *Arquitetura escolar no norte de Minas: um estudo de caso do grupo escolar em Januária*. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS: (Re)Visitando as Minas e desvelando os Gerais, 5., 2009, Montes Claros / MG.

HERVATINI, Luciana; SOUZA, Fátima Cristina Lucas de. *Educador da República e professor da modernidade: a formação de professores expressa no currículo da escola normal Caetano de Campos. (1890 – 1892)*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia 9., 2009, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba/PR. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3130\\_1392.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3130_1392.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2011.

LEAL, Maria Cristina. Retratos da educação brasileira: contraste entre a educação republicana imaginada e realizada. In: LEAL, Maria Cristina; PIMENTAL, Marília Araújo Lima (Orgs.). *História e memória da Escola Nova*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 55 – 74.

LEVI, Lúcio. Legitimidade. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 5. ed. Brasília: UnB, 2000, p. 675-679.

MAFRA, Jason Ferreira. *Recife: Jean-Ovide Decroly*. Massangana, 2010. 156p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4668.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2011. (Coleção Educadores. MEC).

MEDEIROS, Ruy. *Legislação como fonte da história, o jurista e o historiador*. HISTEDBR. 1986 – 2006: navegando na educação brasileira. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navengando/artigos\\_frames/artigo\\_090html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navengando/artigos_frames/artigo_090html)>. Acesso em: 20 jun. 2011.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. *A legislação educacional brasileira das fontes de estudo para a História da educação brasileira*. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navengando/artigos\\_frames/artigo\\_072html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navengando/artigos_frames/artigo_072html)>. Acesso em: 20 jun. 2011.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. Rio de Janeiro: EPU, 1974. 400 p.

NISBET, Robert. *História de la idea de progreso*: Barcelona: GEDISA, 1981. 494p.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de Oliveira. *O pensamento pedagógico moderno: algumas reflexões sobre a educação, a ciência do homem laico e universal*. 2008. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-/2SF/Lia/Pensamento%20Pedag%F3gico.pdf>>. Acesso em: set. 2010.

OLIVETTI, Nino. Processo Legislativo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 5. ed. Brasília: UnB, 2000. p. 966 -1006.

PASSOS, Mauro. A luz feita na sombra: as encruzilhadas do magistério na “Revista do Ensino” em Minas Gerais. In: CONGRESSO LUSOBRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. VI. Uberlândia. 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/560MauroPassos.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2011.

PAULA, João Antonio de. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 154p.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Magistério: idas-e-vindas de uma profissão – Minas Gerais (1889-1970). In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (Orgs.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Uma nova era na escola mineira: a reforma Francisco Campos e Mario Casasanta (1927 – 1928). In: LEAL, Maria Cristina; PIMENTAL, Marília Araújo Lima (Orgs.). *História e memória da Escola Nova*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 75-116.

PÉREZ, Jorge Fernandez. Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Puebla, v. 3, n. 1, p. 23-39,2001. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/contenido/vol3no2/contenido-fernandez.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2011.

RIBEIRO JR., João. *O que é positivismo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. 78p. (Coleção Primeiros Passos).

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. *Cadernos CEDES*. Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n59/a04v23n59.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2007.

\_\_\_\_\_. Inspecionando a escola e velando pela saúde das crianças. *Educar*. Curitiba, n. 25, p. 91-109, 2005. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2240>>. Acesso em: 16 out. 2007.

ROCHA, Marcos Bessa Mendes da. A outra modernidade educacional: da geração dos críticos republicanos aos pioneiros da educação. *Educação em Foco* (História da Educação), Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 57-67, set./fev. 2002/2003.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2008. 474p.

SBERT, José María. Progreso. In: SACHS, Wolfgang. *Dicionário do desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 284-299.

SCHUELER. Alessandra Frota M. de. *Escolas de verdade para a República do Brasil: os grupos escolares na capital federal*. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA ANPUH – Rio, Identidades, 13., 2008. Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1214941163\\_ARQUIVO\\_TextoEscolasdeverdadeparaacapitalfederal\\_Schueler\\_formatado.pdf](http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1214941163_ARQUIVO_TextoEscolasdeverdadeparaacapitalfederal_Schueler_formatado.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2011.

SCHUELER. Alessandra Frota M. de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. *Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectiva de pesquisa*. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. *Bases do autoritarismo brasileiro*. 4. ed. Rio de Janeiro. Publit soluções editoriais. 2007. 290 p.

SILVA, João Carlos da. Utopia positivista e instrução pública no Brasil. *Revista HISTDBR On Line*. Campinas, n. 16, p. 10-16, dez. 2004.

SILVA, Marcia Regina Barros da. O processo de urbanização paulista: a medicina e o crescimento da cidade moderna. *Revista Brasileira de História*. v. 27, n. 53, p.243-266,2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v27n53/a11v5327.pdf>> Acesso em: 8 out. 2011

SOUZA, João Valdir Alves de. *Introdução a sociologia da educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 191p.

SOUZA, Marco Antônio de. Algumas reflexões sobre a lei e a legislação como fontes de pesquisa para a história da educação. In: LOPES, Ana Amélia et al. *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FUMEC, 2002. p. 118-126.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Tempos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998

\_\_\_\_\_. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos CEDES*, ano XX, n. 51, p. 9-28, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf>>. Acesso em 10 maio 2005.

SOUZA, Rita de Cássia de. *Punição e disciplina: a revista do ensino e as reformas educacionais mineiras (1925-1930)*. 25ª reunião da Anped, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/ritacassiasouzat02.rtf>>. Acesso em: 16 fev. 2011

SPENCER, Herbert . *Do progresso: sua lei e sua causa*. Lisboa: Editorial Inquérito, 1939, 63p. Tradução Eduardo Sagueiro. Digitalização de edição em papel Editorial Inquérito, Lisboa, 1939. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/progresso.html>>. Acesso em: 20 ago. 2011

TOLEDO, João. *Escola brasileira*. São Paulo: Imprensa Methodista, 1925. 360p.

TRINDADE, Syomara Assuite; MENEZES, Irani Rodrigues. A educação na modernidade e a modernização da Escola no Brasil: século XIX e início do Século XX. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 36, p. 124-135, dez. 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/36/art10\\_36.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/36/art10_36.pdf)>. Acesso em: set. 2010.

UNIVERSIDADE DE CHICAGO. *Brazilian Series Documents Project*. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007. 328p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAR, Célia. *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas, SP: Papirus, 2005, 142p.

VILELLA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-134.

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e científicos AS, 1982. 530 p.

## **FONTES**

MINAS GERAIS. Correspondências Secretaria do Interior. Arquivo Público mineiro: Belo Horizonte: 1907.

MINAS GERAIS. Correspondências Secretaria do Interior. Arquivo Público mineiro: Belo Horizonte: 1913.

MINAS GERAIS. Decreto n. 1.960, de 16 de dezembro de 1906. Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1906.

MINAS GERAIS. Decreto n. 3.191 de 1911. Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1911.

MINAS GERAIS. Decreto n. 4.534 de 1º de março de 1916. Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1916.

MINAS GERAIS. Decreto n. 4.930, 6 de fevereiro de 1918. Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1918.

MINAS GERAIS. Decreto n. 6.214 de 17 de outubro de 1922. Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1922.

MINAS GERAIS. Decreto n. 6.655 de 19 de agosto de 1924. Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1924.

MINAS GERAIS, Decreto n. 6.758 de 01 de janeiro de 1925. Imprensa Oficial. Belo Horizonte. 1925

MINAS GERAIS. Decreto n. 6.831 de 20 de março de 1925. Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1925.

MINAS GERAIS. Decreto n. 7.970 – A. Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1927.

MINAS GERAIS, Decreto n. 8.094. Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1927.

MINAS GERAIS. Instruções para o ensino primário. Decreto 4.534, de 1º de março de 1916. Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1916.

MINAS GERAIS. Lei n. 439 de 28 de setembro de 1906. Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do estado e dá outras providencias. Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1906.

MINAS GERAIS. Lei n. 657 de 11 de setembro de 1915. Modifica disposições referentes ao ensino primario, secundário e normal do Estado. Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1915.

MINAS GERAIS. Lei n. 752 de 27 de setembro de 1919. Dispõe sobre o ensino primário e normal do Estado. Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1919.

MINAS GERAIS. Lei n. 768 de 14 de setembro de 1920. Regula a justificação de faltas de professoras casadas, por motivo de parto. Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1920.

MINAS GERAIS, Lei n. 800 de 27 de setembro de 1920. Reorganiza o ensino primário no Estado e contém outras disposições. Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1920.

MINAS GERAIS, Lei n. 891 de 8 de setembro de 1925. Concede uma gratificação especial aos professores normalistas que em 1926 regerem escolas ruraes ou districtaes. Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1925.

MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1906. p. 51. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>>. Acesso em: nov. 2007.

- MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1907. p. 4-5. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>>. Acesso em: nov. 2007.
- MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1908. p. 39 Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>>. Acesso em: nov. 2007.
- MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1909. p. 44. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>>. Acesso em: nov. 2007.
- MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1915. p. 37. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>>. Acesso em: nov. 2007.
- MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1916. p. 46. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>>. Acesso em: nov. 2007.
- MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1917. p. 28. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>>. Acesso em: nov. 2007.
- MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1920. p. 31. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>>. Acesso em: nov. 2007.
- MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1924. p. 216. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>>. Acesso em: nov. 2007.
- MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1924. p. 229. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>>. Acesso em: nov. 2007.
- MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1927. p. 18. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>>. Acesso em: nov. 2007.
- MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1927. p. 19. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>>. Acesso em: nov. 2007.
- MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1928. p. 21. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>>. Acesso em: nov. 2007.
- MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1928. p. 22. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>>. Acesso em: nov. 2007.
- MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1928. p. 23. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>>. Acesso em: nov. 2007.
- MINAS GERAIS, Programa de Ensino da Escola Normal, Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1916.
- MINAS GERAIS, Programa de Ensino Primário, Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1925.
- MINAS GERAIS, Programa de Ensino Primário, Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1927.

MINAS GERAIS. Regulamento a que se refere o Dec. 1.960 (Regulamento de Instrução Pública). Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1906.

MINAS GERAIS. Regulamento a que se refere o Dec. 3.191 (Regulamento de Instrução Pública). Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1911.

MINAS GERAIS. Regulamento a que se refere o Dec. 6.655 (Regulamento de Ensino Primário). Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1924.

MINAS GERAIS. Regulamento a que se refere o Dec. 6.831 (Regulamento de Ensino da Escola Normal). Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1925.

MINAS GERAIS. Regulamento a que se refere o Dec. 7.970–A (Regulamento de Ensino Primário). Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1927.