

O PAPEL REGULATÓRIO DO ESTADO DE MINAS GERAIS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE
ENTRE 1920 E 1930¹

The regulatory role of the State of Minas Gerais on the teaching profession within 1920 and 1930.

José Carlos Souza Araújo²

RESUMO

O objeto deste é investigar a profissão docente em Minas Gerais entre 1920 e 1930, configurada pela perspectiva estatal, a partir das Mensagens dos Presidentes de Estado, fontes primárias estas que representam a comunicação oficial entre o Poder Executivo, responsável pelo envio anual das mesmas, e o Poder Legislativo; seu teor se expressa pelos diversos aspectos que envolvem a administração pública, e dentre elas a educação. Buscou-se evidenciar três aspectos categoriais a operar sobre a documentação em apreço: a *profissão* docente existente, o *profissionalismo* a estabelecer uma teleologia, e a *profissionalização* que se exercita em vista dos ideais expressos pelo profissionalismo. Tais aspectos orientaram metodologicamente a busca das evidências nas referidas Mensagens. Pode-se reconhecer o evidente papel do Estado através da legislação educacional, do controle por parte da inspeção e da punição aos professores que, apesar de seu protagonismo escolar, não devem ser compreendidos de forma autônoma ou descontextualizada.

Palavras-chave: Docência; profissão; profissionalização; profissionalismo; Minas Gerais.

ABSTRACT

The purpose of this work is to investigate the teaching profession in Minas Gerais in the timespan of 1920 and 1930, considering the State perspective, beginning from the messages of the State presidents, the primary sources, which turned out to be the official communication between the Executive power, responsible for their delivery and the Legislative power. Their content bring up several aspects which comprise public management, among which, education is one. Three categorical aspects were searched for in the documents under focus: the existing teaching profession, professionalism as a teleological force and the professionalization which is the result of the ideals of professionalism. Such aspects methodologically conducted the search of evidences in the messages of the presidents. It is possible to pinpoint the role of the State through the educational legislation, the control of inspection and through the punishment applied to teachers which, in spite of their function within school, should not be understood as an autonomous segment out of context.

Keywords: Teaching, profession, professionalization, professionalism, Minas Gerais.

¹ Essa investigação resulta, parcialmente, de uma reestruturação e de uma ampliação de comunicação apresentada no decorrer do V Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, realizado em Montes Claros, MG.

² Doutor em Educação: Filosofia e História da Educação na Universidade Estadual de Campinas Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba e da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: jcaraujo.ufu@gmail.com

Ser professor compreende a sua formação prévia ao exercício profissional, bem como a posterior, faça-se ela em serviço ou através de liberação do mesmo. Além disso, as experiências do professor também constituem a sua formação, sejam elas anteriores ou externas ao processo escolar, bem como constituem sua formação a sua experiência de exercer a profissão; nesse sentido, a sala de aula, a aula, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos e as técnicas de ensino, as tecnologias educativas, a avaliação, a relação entre o professor e o aluno, a organização pedagógica, o planejamento são aspectos fulcrais a compor o ser profissional do professor.

Nessa direção, não se pretende estabelecer a dicotomia entre a teoria e a prática que anima reiteradamente o campo didático-pedagógico. Ser professor é uma profissão que implica aqueles aspectos enunciados em parágrafo anterior, particularmente aqueles em torno do que envolvem a aula e a sala de aula, uma vez que acarretam posicionamentos concretos, no interior da mesma, em que a teoria está presente, bem como a prática. Se esta leva à teoria, como é corrente afirmar, e se a teoria leva à prática, pode-se afirmar como princípio que o ser professor ocasiona-se em um exercício profissional em que a prática e a teoria não se separam, a não ser como seres de razão, ou por abstração.

Várias são as fontes que permitem aceder ao objeto desse estudo, o ser professor em Minas Gerais nos anos 1920. Legislação educacional, correspondências, relatórios de inspetores, processos disciplinares, avaliações institucionais, autobiografias docentes, histórias de vida, planos e diretrizes para a educação, reformas educativas, livro de atas de reuniões pedagógicas podem ser algumas dentre elas.

Entretanto, nessa pesquisa privilegiam-se as Mensagens dos Presidentes de Estado de Minas Gerais, no decorrer do período entre 1920 e 1930, as quais constituem-se como comunicação oficial entre o Poder Executivo e o Poder Legislativo; são elas de iniciativa do primeiro – no caso, o Presidente de Estado – e são enviadas anualmente, cujo teor se expressa pelos diversos aspectos que envolvem a administração pública, tais como: agricultura, estrada de ferro, serviço público, finanças, indústria, hospitais, economia, instituições bancárias, assistência social, magistratura, saúde pública, sistema carcerário, polícia, terra, imigração, eleições, pecuária, edificações urbanas etc.

Buscando-se caracterizar tais Mensagens, podem ser compreendidas como uma modalidade de discurso político, no caso estadual, em que o Poder Executivo está comprometido, seja com relação às realizações a promover em vista de aspirações de ordem social, seja com relação aos obstáculos e problemas a enfrentar em vista das mesmas. Certamente, o norteammento político nesse período é republicano, mas ele não deixa de estar conjugado às práticas sociais; as Mensagens não são expressões individuais do Poder Executivo, do qual fazem parte os secretários dos diferentes setores da administração pública. Suas práticas sociais estão presentes em tais Mensagens, inclusive de um modo circunstanciado, a respeito da conjuntura política em que se insere o pensamento político republicano no decorrer da Primeira República em Minas Gerais.

Compreendidas as Mensagens como uma modalidade de discurso político que necessariamente expressam práticas sociais vigentes no Estado de Minas Gerais, estas não

podem ser compreendidas como isentas da estrutura social que dá forma e identidade ao mesmo. Nessa direção, “[...] implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91). Assim sendo, é necessário reconhecer “[...] uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira” (Idem, p. 91).

Em outras palavras, se as Mensagens estão moldadas pela estrutura social, o que significa uma condição para a prática social, esta, por sua vez, resulta da estrutura social. Dessa forma, não se trata de buscar uma determinação social do discurso sobre as práticas sociais, nem conceber que o discurso seja apenas uma construção linguística, sem conjuntura, sem contexto ou sem estrutura social:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91)

Para o mesmo autor, e assumindo a sua orientação em relação às Mensagens dos Presidentes de Estado de Minas Gerais, as práticas discursivas constituem-se de três aspectos com relação aos seus efeitos: a) contribui “[...] para a construção do que variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’ para os ‘sujeitos’ sociais [...]”; b) também “[...] contribui para construir as relações sociais entre as pessoas”; c) “[...] para a construção de sistemas de conhecimento e crença” (Idem, p. 91).

Em acordo com essa posição, faz-se necessário ressaltar que, na linguagem estabelecida pelas Mensagens, há três funções da mesma, que coexistem e interagem no interior do discurso: pela ordem em que aparecem em parágrafo anterior, estão em jogo as identidades sociais, as relações sociais (que envolvem sujeitos sociais) e concepções ideadas. Assim sendo, as Mensagens em pauta exprimem um pensamento político e social (republicano e liberal), uma significação do mundo que se evidencia nas relações sociais (que envolvem sujeitos sociais) concepções ideadas a partir dos sistemas de conhecimento e crença.

Além disso, cabe também ressaltar que tais Mensagens procuram estabelecer, em termos de conteúdo, um balanço administrativo da parte do Poder Executivo sobre os andamentos administrativos do governo sob a sua responsabilidade, e geralmente constituem-se de relatórios de governo, o que envolve descrições, avaliações, justificativas e objetivos, bem como projetos para o ano vindouro. Em termos de periodização, as Mensagens em apreço, que constituem o objeto dessa pesquisa, são onze, as quais envolvem quatro diferentes Presidentes de Estado:

Data do envio das Mensagens	Presidentes do Estado em exercício no período de 1920 a 1930	Número de páginas das Mensagens
15/06/1920	Arthur da Silva Bernardes	115
15/06/1921	Arthur da Silva Bernardes	102
14/06/1922	Arthur da Silva Bernardes	102
14/06/1923	Raul Soares de Moura	272
14/06/1924	Raul Soares de Moura	318
14/06/1925	Fernando de Mello Vianna	386
14/06/1926	Fernando de Mello Vianna	414
14/07/1927	Antonio Carlos Ribeiro de Andrada	140
14/07/1928	Antonio Carlos Ribeiro de Andrada	195
01/08/1929	Antonio Carlos Ribeiro de Andrada	236
01/08/1930	Antonio Carlos Ribeiro de Andrada	342

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à temática educacional, presente em tais Mensagens, encontram-se a título de exemplificação, aspectos dedicados ao ensino primário, às escolas normais, à educação secundária, à educação superior, ao ensino agrícola etc. E, via de regra, essa é uma tônica muito presente nelas.

E o ser professor está relativamente presente em tal documentação. Para a abordagem do mesmo, propõe-se uma categorização fundada nos seguintes aportes, que se fazem distintos:

1. Qual professor que se tem?
2. Qual professor que se quer ter?
3. Quais direções deverão ser percorridas em vista em vista do professor que se quer ter?

Em outras palavras, trata-se de distinguir e evidenciar três categorias: a *profissão* docente existente, o *profissionalismo* a nortear tal profissão, e a *profissionalização* que se exercita em vista dos ideais expressos pelo profissionalismo. Tais categorias a operarem nas referidas fontes primárias, constituem-se como ferramentas a orientar a atividade investigativa. Embora sejam elas resultantes de aportes sociológicos, significam muito para delinear empiricamente as fontes escolhidas. Na verdade, trata-se de evidenciar a perspectiva do Estado, oficialmente expressa pelas referidas Mensagens, e não a ótica do professor ou de outras instâncias, por exemplo, de associações, sindicatos, congressos, literatura pedagógica etc.

Contextualização e justificativas

A escolha dos anos 1920 deve-se aos seguintes aspectos de ordem educacional:

- a) o analfabetismo, conforme recenseamento nessa data, cobria 71,2% da população brasileira; e em 1940, 61,2%, o que permite estimar – como é corrente – que em 1930 andava em torno de 65%;

- b) a disseminação da escolarização primária, de caráter seriado e graduado, através dos grupos escolares: em Minas Gerais, em 1910, existiam 27 instalados, mas em 1920 já eram 166; porém, em 1930, conforme Mensagem do Presidente do Estado, são 265 grupos escolares instalados; para se comparar, o Estado de São Paulo, em 1930, contava com 297 grupos escolares, 213 escolas reunidas e 2788 escolas isoladas (sendo 585 urbanas e 2203 rurais), o que pode ser averiguado em São Paulo (1930, p. 210-212). E o Rio de Janeiro contava em 1930 com 62 grupos escolares (RIO DE JANEIRO, 1930).
- c) com relação às escolas normais, em 1920, existiam, no Estado de Minas Gerais, duas escolas normais oficiais e 36 equiparadas. Em 1930, o número de escolas normais oficiais atingiu vinte e um. Somando-se às particulares, perfaziam 66 (MINAS GERAIS, 1930, p. 31). Ressalte-se que as escolas normais brasileiras constituíam-se nas únicas instâncias para a formação do professor. No Estado de São Paulo haviam dez escolas normais públicas, além das 26 particulares (SÃO PAULO, 1928, p. 219; 221-223). Estas funcionavam “[...] no regimen de internato 8 escolas, 11 no de internato-externato e 7 no de externato” (SÃO PAULO, 1929, p. 233). Na Mensagem de 1930, também se argumenta com comprovações a respeito da necessidade da cooperação do professor leigo na difusão do ensino primário (SÃO PAULO, 1930, p. 215).
- d) além dos métodos de ensino *tradicional*, de longa vigência na educação brasileira, mas também na Europa, e do *intuitivo* (este emergente no Brasil nos anos 1870), desabrochava o método *ativo* sob a inspiração do movimento escolanovista. No caso de Minas Gerais, desde 1925 há referências à orientação metodológica do movimento da Escola Nova. No âmbito de tal movimento, a figura do professor é comumente protagonista nas referidas Mensagens, além de referências também aos outros métodos, tradicional e intuitivo.
- e) Estava já constituída, desde 1920, a Universidade do Rio de Janeiro (futura UFRJ), uma universidade pública sob os auspícios da União; e, em 1927, cuja data também está afeta a essa pesquisa, constituía-se a Universidade de Minas Gerais (a futura UFMG), uma universidade pública estadual. Entretanto, ainda não se realizavam nelas a formação do professor em nível superior.

O final do período imperial e o legado para a República

Contextualizando a situação do ser professor em Minas Gerais, herdada pela República, e advinda do período imperial, cabe situar as ponderações e os encaminhamentos, em quatro Mensagens, a de 1871, 1883, 1888 e 1889 em torno das escolas normais. Com relação à primeira, as ponderações apontam para a formação efetiva do professor. Em Relatório de 02/03/1871, enviado à Assembléia Legislativa da Província de Minas Gerais, o Presidente da mesma, Antonio Luiz Affonso de Carvalho, assim se pronunciava a respeito das escolas normais:

A criação de escolas normaes é de urgente necessidade: os professores não se formão por despachos de nomeação, nem se habilitão por ligeiros exames em logares remotos, em que muitas vezes não há quem esteja no caso de ser juiz de sua aptidão, ou si há, mora distante e não se presta no momento determinado. Eu não comprehendo como se pretenda ter bons professores, sem dar-lhes escolas normaes, em que previamente estudem com perfeição as materias que tem de ensinar. (MINAS GERAIS, 1871, p. 33)

Posteriormente, o Relatório dirigido à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais, de 02/08/1883, Antonio Gonçalves Chaves, então Presidente da Província, através do relato anexo da Inspeção Geral da Instrução Pública em Minas Gerais, assim se pronuncia a respeito da formação de professores, através das escolas normais, uma preocupação central em vista da ampliação do ensino primário público:

Constituindo a difusão do ensino primário a preocupação actual de todos aqueles que se interessão verdadeiramente pelo engrandecimento e futuro de nossa provincia, e de annualmente a assemblea provincial a criação de escolas publicas, era de summa importancia que se procurasse formar um corpo de professores capaz de comprehender a delicada e grave tarefa, que lhe é confiada, de dirigir as gerações novas e lhes ensinar os seus deveres de homens e de cidadãos. D’hai a criação desses estabelecimentos, sob a denominação de escolas normaes, destinados á formação do verdadeiro mestre-escola são dignos de todos os sacrificios pela elevada missão, que lhes é reservada. Comprehendendo o valor de uma instituição de tamanha utilidade, os nossos legisladores, levados por legitimo zelo em favor da instrucção publica e sem consultar as possibilidades orçamentarias, tem elevado o numero das escolas normaes da provincia além do que era de necessidade. (MINAS GERAIS, 1883, p. 33)

Em 01/06/1888, o Presidente da Província de Minas Gerais, então em exercício, Luiz Eugenio Horta Barbosa, dirige uma Mensagem à Assembleia Provincial colocando em questão as oito escolas normais públicas através de uma argumentação de ordem orçamentária:

As oito escolas normaes que funcçionam na provincia não têm correspondido em resultado ao que de semelhantes instituições se devera esperar; para que não sejam improficuos os sacrificios que com ellas faz o cofre provincial, convém reformal-as, restringindo-lhes o numero, de modo a ser possivel dotal-as de pessoal docente habilitado, sufficientemente remunerado, dispondo de conveniente material de ensino, e dirigido por pessoas que tenham especiaes conhecimentos e aptidões. (MINAS GERAIS, 1888, p.11)

Em mensagem à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais, por ocasião da instalação da 2ª sessão da 27ª legislatura em 04/06/1889, - portanto ainda sob o regime imperial -, o 1º Vice-Presidente da Província, Barão de Camargos, avalia as escolas normais em torno de uma crítica à formação dos professores, posto que estariam mal preparados:

Estes estabelecimentos, d’onde deveriam sahir professores habilitados que elevassem o nivel da instrucção primaria tão abatida presentemente, não têm produzido os resultados que delles se deveriam esperar. Dirigidos pelos inspectores municipaes,

que, por mais zelosos que sejam no desempenho do cargo, jamais exercerão sobre elles uma inspecção severa e constante, visto demandar isso tempo e trabalho, continua o ensino nos mesmos confiados quasi exclusivamente á boa vontade dos professores, dos quaes nem todos sabem cumprir bem os seus deveres. Nota a inspeccão geral que as provas por que passam os alumnos nos exames annuaes são julgadas com demasiada benevolencia, decorrendo d'hai o grande mal de serem collocados no magisterio professores pouco preparados garantidos por um diploma de presumida capacidade [...]. (MINAS GERAIS, 1889, p. 19)

Tais posicionamentos demonstram sérias dificuldades no campo da formação do professor: esta não se realizaria por despacho, nem por exames; é necessário ao professor estudar os conteúdos que irá lecionar, constituir um corpo docente dedicado à compreensão da tarefa de formar as novas gerações, com preocupação centrada na humanização e na cidadania.

No entanto, o posicionamento de 1888 assevera a não correspondência das oito escolas normais públicas de então, ensejando propor reformá-las: trata-se de reduzi-las em número, constituí-las com pessoal docente qualificado, melhor remunerado, dotado de material de ensino adequado, e dirigido por pessoas qualificadas. Todavia, o espírito de tal proposta tem como motivo os sacrifícios do erário público. O posicionamento de 1889 também avalia a não correspondência à formação propiciada pelas escolas normais, asseverando críticas aos inspetores municipais.

A questão sobre a formação do professor continua a ser objeto de várias reformas legislativas no campo da educação mineira (cf. MOURÃO, 1962) nas primeiras décadas do século XX. Porém, tal panorama avaliativo advindo do período imperial não se altera.

Em termos histórico-educacionais, a instauração dos grupos escolares em Minas Gerais configura-se a partir da Lei nº 439 de 28/09/1906, sob a égide de João Pinheiro que assumira a Presidência do Estado de Minas Gerais em 07/09/1906. O seu Manifesto-Programa, como candidato, datado de 12/02/1906, denominado *Ao Povo Mineiro*, lançava expectativas em torno do professor primário:

[...] as casas sem mobília, as classes sem alunos, os alunos sem livros, a freqüência pequena; e, entretanto, em grande perda o sacrifício do Tesouro, que nunca é demais em tal assunto. Urge remediar energicamente tão grave estado de coisas, e abrir ao professor-primário uma esperança de melhor sorte. [...] Para a reabilitação e eficácia do ensino primário, empregarei, se eleito, toda atenção, todo esforço e toda energia de que for capaz. (PINHEIRO, 1980, p. 191)

A mesma preocupação com a centralidade do professor no processo escolar se faz também manifesta antes de sua posse: em entrevista a um jornal carioca, *O Paiz*, em 19/07/1906, afirmava que “[...] nosso mal tem sido o excesso de teoria. Para essas escolas secundárias [técnico-agrícolas], cuido de mandar vir professores americanos contratados, que servirão até que as próprias escolas possam fornecer os seus professores” (PINHEIRO, 1980 p. 208).

Retomando as categorias, profissão, profissionalismo e profissionalização:

Ao visar a compreensão do ser professor em Minas Gerais, a partir da ótica do Estado, e veiculadas pelo Poder Executivo, pode-se, em linhas gerais, afirmar que tal documentação é capaz de responder satisfatoriamente à indagação, *o que é ser professor?*

Para tal, faz-se necessário buscar os aportes na teoria das profissões, tema este vinculado a divisão social do trabalho, locução esta emergente ao final do século XVIII, na obra de Adam Smith, Inquérito sobre a natureza e as causas das riquezas das nações e, desde então, desenvolvida e discutida no campo da Economia, da Política, da Sociologia, da História entre outros. Ou seja: ao mundo das profissões está associado à divisão do trabalho, um fenômeno compreensível a partir da ampliação do processo de industrialização e, correlatamente, da urbanização (LEFEBVRE 1999).

É no andamento do século XIX que se manifesta com mais nitidez o controle do Estado, bem como uma racionalidade técnica fundada no planejamento dedicado a estruturar a educação nacional. Emergem aí, paulatinamente os sistemas nacionais de ensino, mas de uma maneira diversa em diferentes países. Certamente, aqui estão os elos do Brasil com a Europa, aquele a se apropriar da modernização escolar europeia, como é o caso da primeira escola normal no Brasil, em Niterói, RJ, em 1835.

Em vista de tal contextualização externa e interna à realidade brasileira, é necessário ressaltar que a regulação da profissão docente por parte do Estado é um fenômeno recente na história ocidental, à qual o Brasil está filiado umbilicalmente. Com a instauração dos grupos escolares, a partir da última década do século XIX, a formação do professor e as conseqüentes necessidades de escolas normais surgiram no cenário brasileiro, particularmente com mais força. E em Minas Gerais, tal processo se evidencia, particularmente nos anos de 1920. Aqui se justificam os aportes de natureza sociológica anunciados anteriormente em torno das categorias *profissão*, *profissionalismo* e *profissionalização*, posto que a configuração do Estado moderno em vários países europeus implicou em sua burocratização, a qual promoveu a instauração de várias profissões, cujos serviços se faziam necessários à esfera pública.

Segundo Max Weber, entre a segunda metade do século XIX e a segunda década do século XX, configura-se “[...] a burocracia [que] se desenvolve plenamente em comunidades políticas e eclesiásticas apenas no Estado moderno, e na economia privada, apenas nas mais avançadas instituições do capitalismo (WEBER, 1974, p. 229). Os elementos de tal burocracia estariam evidentes nos seguintes ângulos: na autoridade dos governos públicos e legais, que se estrutura em torno de algumas diretrizes administrativas; na função de reger o estabelecimento de uma jurisdição fixa e oficial, através de leis e normas administrativas. Nesse sentido, definem-se atividades regulares em vista dos objetivos de governo como deveres oficiais; busca-se, através de tais atividades, a estabilidade por meio de coerção, cabendo exercer-se em torno dos funcionários ou mesmo das autoridades. Assim, as medidas jurisdicionais visavam se tornar metódicas, homogêneas e regulares (ARAUJO, 2014, p. 194).

E a política educacional brasileira no período em apreço, em vista de uma resposta republicana, implicou em definir princípios, objetivos, diretrizes, jurisdições, hierarquias,

que se desenharam paulatinamente nessa direção em vista da administração pública da educação. O Estado passa a atuar em vista da estabilidade e da regularidade sociais, conjugando-se, por exemplo, à inspeção educacional, um instrumento para isso, ou ao controle, à vigilância e à punição de professores, o que será explicitado no decorrer desse estudo. Para Weber, os exemplos históricos de burocracias bem estruturadas e significativas quanto à quantidade, e afetos a essa temática, são os Estados europeus modernos, bem como as empresas públicas desde a época do absolutismo real; além dessas, também inclui as grandes empresas capitalistas modernas (WEBER, 1974). Em outras palavras, “[...] no Estado moderno, a crescente exigência à administração baseia-se na crescente complexidade da civilização e no impulso no sentido da burocratização” (WEBER, 1974, p. 247).

Como se observa, a profissão docente pode ser compreendida sob esse prisma. A política que visou criar a escola seriada e graduada – o grupo escolar –, trouxe a necessidade de formação do professor. Assim, as escolas normais no decorrer da Primeira República no Brasil são significativamente disseminadas, passando a referida formação a interiorizar-se. As relações entre sociedade, escola e Estado acarretam a compreensão de que este é decorrente de uma formação jurídica que visa constituir um consentimento ativo daqueles que são governados. Dentre estes, os profissionais são absorvidos pelo Estado, o qual irá construindo necessariamente a burocracia através da absorção dos mesmos; a essa paulatina e crescente afirmação do Estado moderno, expressa-se de modo conjugado a burocracia.

No caso da profissão docente, ao longo do século XIX, a Europa viu acontecer os sistemas nacionais de ensino, os quais necessariamente requerem professores. Sua formação se amplia paulatinamente ainda na primeira metade do mesmo século, quando no Brasil também se inicia a mesma através da Escola Normal de Niterói, RJ, em 1835. No entanto, é sob o regime republicano que elas irão se tornar presentes em muitas regiões. A formação do professor torna-se institucionalizada, e em linguagem weberiana, significava estabilidade, regularidade, objetividade, racionalidade etc. Além disso, trata-se de uma formação especializada que se constitui na crescente divisão social do saber que tem como pano de fundo a divisão social do trabalho. O poder público se organiza, legisla e controla, no caso, a profissão docente que deixa de estar sob a guarda regulatória da Igreja Católica. Entretanto, sua autonomia profissional não se manifesta, porque o Estado passa a tutelá-la. No tocante a Minas Gerais, a instauração dos grupos escolares se dá a partir de 1906. É nesse contexto que se deve compreender a disseminação e a interiorização das escolas normais em Minas Gerais, São Paulo etc, bem como o protagonismo do professor.

Profissão docente

Cabe, de antemão, ressaltar a profissão documental em relação às três categorias que orientam essa investigação. Muitas são as dimensões que se fazem presentes em torno delas. Em termos de *profissão*, são apontadas dificuldades para a qualificação do professorado, encontram-se menções àqueles que manifestavam inaptidão didática,

incompetência, inassiduidade, negligência no cumprimento de suas obrigações, preguiça; nesse sentido, é comum a notificação de processos disciplinares a respeito de exoneração, transferência, admoestação e suspensão de professores.

Este é o caso de um trecho da Mensagem de 1924, que registra como problemáticas a infrequência do professor, oriundas de sua incompetência e de sua indolência:

Nos primeiros mezes do anno passado, quando iniciaram os regionaes o serviço nas novas circumscripções, innumeras foram as syndicancias abertas sobre causas determinantes de infrequencia em escolas e grupos, verificando-se, na maioria dos casos, serem oriundas da incompetência e da desídia dos professores. Agindo o governo enérgica 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, 1923, p. 229)

Ainda a Mensagem de 1924, que além de mencionar novamente a indolência do professor, destaca a diminuição dos processos disciplinares:

Registro com prazer que já este anno poucos processos de investigação sobre infrequencia têm occorrido e, em menor quantidade, são os referentes á desídia dos professores no cumprimento de seus deveres. Notável é ainda a diminuição dos processos disciplinares perante o Conselho Superior. (MINAS GERAIS, 1924, p. 229-230)

Entretanto, salienta um componente dos aspectos anteriores, a frouxidão de professores: “Devo salientar que somente pela fiscalização dos inspectores regionaes tem podido o governo impedir as fraudes de freqüência das escolas, a inassiduidade e a frouxidão de professores” (Idem, p. 231). Mais adiante, na mesma Mensagem de 1924, aponta que as autoridades locais pouco se preocupam com tais dimensões do professor em vista dos interesses do Estado. E conclui:

Foi convencido disto que o governo determinou a seus funcionarios a abertura de processos de syndicancia sempre que verificassem profundo desnível entre a matricula e a frequencia. Desta deliberação, inflexivelmente observa, vários proveitos resultaram. Foram exonerados e punidos, de accôrdo com os preceitos regulamentares, professores negligentes ou ineptos, e suspensas escolas, cuja permanência não se justificava, por falta de alumnos. (Idem, 1924, p. 232)

Profissionalização docente

Em termos de *profissionalização* - caracterizada pelo fazer profissional do professor em vista da busca de qualificação, da habilitação e da capacitação para se tornar um bom profissional, o que implica também formação -, convocam-se os municípios a fiscalizá-lo; defende-se a racionalização na contratação de professores interinos, dado o número

de excedentes, ou mesmo na necessidade de gratificações aos normalistas que atuam em escolas rurais; em relação ao fazer eficiente do professor, apontava-se para a necessidade do aparelhamento de material escolar, da definição de livros didáticos e da reforma dos métodos de ensino.

Em tópico relativo à ação pedagógica dos municípios, tendo em vista sua colaboração ao extenso Estado de Minas Gerais – como se um fosse um prólogo à discussão sobre a municipalização do ensino, contemporâneo aos dias hoje -, argumentava-se:

O adeantamento de uma nação se mede pelo interesse com que as suas communas intervêm no problema da instrução. Nos mais cultos e adeantados paizes cabe aos municipios a parte mais activa e efficiente nesse serviço democratico e os poderes municipaes se gloriam dos beneficios que distribuem para a educação e o ensino. Em contato mais directo com as massas populares e com as escolas, podem elles influir decisivamente na freqüência escolar e na correcção dos mestres, agindo com a inspeccao e o estímulo, dous elementos vitaes de todo instituto educativo, (MINAS GERAIS, 1921, p. 49-50)

Com mais clareza, o parágrafo posterior a essa citação explicita a defesa do municipalismo como alavanca para as questões não só de caráter educacional:

Emquanto o problema do ensino primario se tratar, entre nós, á revelia do município (que o vitalizaria creando em torno d'elle o indispensável espírito publico) – e á revelia da União, que o orientaria, coordenaria e, sobretudo, nacionalizaria – toda solução que se lhe der será obra mal fundada e mal acabada, sem rendimento que compense o esforço despendido. (Idem, 1924, p. 50)

Em relação à remuneração de professores, elemento componente de sua profissionalização, a dubiedade presente na Mensagem de 1920 é exemplar em relação à dimensão que envolve a valorização do professor, qualificada como ‘média razoável’:

O Estado, adstricto a uma lei geral para todo o seu vasto território, remunera seus professores com vencimentos fixados segundo media razoavel, mas bem pode ser que, em um ou outro caso, não compensem elles ao funcionario os sacrificios impostos a este pelas condições econômicas ou sociaes do meio. (MINAS GERAIS, 1920, p. 35)

Um ano depois, registra o apelo e o apoio das Câmaras Municipais mineiras: “[...] attendendo á sugestão da minha Mensagem ultima, votaram gratificações especiaes aos normalistas que acceitem a regência das escolas ruraes não providas dos respectivos municípios” (MINAS GERAIS, 1921, p. 50). Observa-se, nas entrelinhas desse agradecimento, a ponderação a respeito da necessidade de conjugação dos esforços estaduais e municipais em relação à remuneração do professor, aqui expressa em forma de gratificação. O mesmo se verifica nas Mensagens dos anos seguintes (MINAS GERAIS, 1924, 1925, 1926).

Particularmente, a Mensagem de 1925 é esclarecedora a respeito, posto que a preferência dos normalistas se faz em torno dos grupos escolares, o que se correlaciona à

ausência das mesmas em escolas rurais e distritais, bem como à contratação de professores interinos:

Com o crescimento do número de grupos escolares do Estado, situados sempre em logares maiores e de vida mais confortável, accentuou-se, nos normalistas, o pendor para sómente procurarem cargos naquelles estabelecimentos. E o resultado é o seguinte: enquanto o governo custa a resolver sobre tantos pedidos feitos para as classes dos grupos escolares, ficam desprovidas de mestre numerosas escolas ruraes e districtaes, sendo muitas outras preenchidas com professores interinos³. (MINAS GERAIS, 1925, p. 93)

Levando-se em conta que as cifras estavam aumentando quanto ao número de professores interinos não diplomados, a mesma Mensagem ponderava a respeito do trabalho docente nas escolas distritais e rurais, sobretudo em relação ao salário do professor, o qual deveria ser isonômico em relação àquele que atuavam nos grupos escolares:

É preciso levar, pois, para o interior mineiro, a todos os seus recessos afastados, o bom mestre e o bom livro. [...] Mas os normalistas evitam as escolas ruraes e districtaes pela previsão da falta de conforto nesses núcleos e muito principalmente pela exigüidade dos vencimentos⁴ que o professor percebe. Venho, pois, lembrar ao Congresso esta medida, que representa um passo do maior alcance no desenvolvimento da instrucção: que normalistas, nomeadas para as escolas ruraes e districtaes, tenham vencimentos eguaes aos que trabalhos nos grupos escolares. Assim, iremos provendo de mestres capazes aquellas escolas. (Idem, 1925, p. 94)

Mas, tal questão salarial não ficaria somente atenta à isonomia em relação aos professores urbanos e rurais, uma vez que estimulava os primeiros a combater a favor das escolas interioranas, salientando que a democracia seria construída também com a educação:

³ Cabe observar, a título ilustrativo, que o professor interino também faz parte de duas Mensagens do Estado do Rio de Janeiro: a de 1920 (p. 33) e a de 1922. Justifica esta que a instituição de “[...] professores adjuntos de várias cadeiras do curso [da escola normal] cujas turmas extraordinárias, determinadas pelo elevado algarismo da matrícula e formando secções suplementares, eram ate então allí regidas por professores adjuntos de escolas primarias, como auxiliares de ensino, sem a menor estabilidade e sem vencimentos fixados, ou seja apenas com gratificação extraordinária *por labore*” (RIO DE JANEIRO, 1922, P. 40). Também no Estado de São Paulo, tal questão se manifesta, particularmente nas localidades mais precárias em que não há concorrência de professores. “[...] a aceitação de professores interinos, residentes nas localidades cujas escolas não conseguem provimento e que, depois submetidos a exame, são nomeados para esses cargos, nelles permanecendo até que a escola seja requerida por professor normalista. [...] É esse um recurso de que no momento o Estado é obrigado a lançar mão, a despeito das dez escolas normaes [públicas] existentes [...]” (SÃO PAULO, 1926, p. 39; cf. também SÃO PAULO, 1927, p. 27). Na Mensagem de 1928, informando a respeito da “[...] criação de 1083 classes novas de ensino primário e providas 2012, entre essas e as que já se achavam vagas. Para esse provimento foram nomeados 889 normalistas diplomados e 1123 professores leigos” (SÃO PAULO, 1928, p. 220-221).

⁴ Também o louvor aos professores está presente numa Mensagem do Estado do Rio de Janeiro a propósito dos rumos do magistério primário, qualificando-os como portadores de qualidades, tais como a lealdade, a inteligência, a dedicação, as quais têm como resposta a melhoria dos vencimentos: “[...] devo significar-vos que as condições do pessoal ensinante tem melhorado sensivelmente. Classe essa de lealdosos, inteligentes e dedicados servidores, que prestam à população uma collaboração decisiva e proveitosa. Faltava-lhes, sobretudo nas zonas ruraes, um certo estímulo, uma confortável assistência, um elemento incentivador das óptimas qualidades profissionaes que, ao desamparo, como que ficavam dormentes. Procurei cercal-os, melhorando-lhes as condições de vida, com o augmento de vencimentos” (RIO DE JANEIRO, 1927, p. 95). Observe-se ainda que para os professores das zonas rurais também ocorre o aumento dos vencimentos.

Damos aos diplomados a oportunidade fácil de collocações convenientes. Levantamos, nos recôncavos do vasto interior do Estado, uma confiança mais firme no preparo da sua gente. E, compreendendo que o governo projecta para as escolas ruraes e dos districtos o prestigio dos seus cuidados e o amparo das suas vistas, os professores ensinarão com estímulo e serão melhores combatentes nesta campanha collectiva. O ensino das populações ruraes deve merecer grande carinho. São ellas o maior numero. Educando-as – faremos obra de pura democracia. (Idem, 1925, p. 94-95)

Tal aspecto é retomado pelo governo de Antonio Carlos, a partir de 1926, quando novamente se enfrentou o abandono das escolas distritais e rurais por parte dos normalistas, que davam mostras evidentes quanto à preferência por ser professor em grupos escolares e em escolas urbanas. A Mensagem afirmava o seguinte:

Transformastes em lei a minha lembrança, e já em 1926 o numero de normalistas que regem escolas districtaes e ruraes é superior, de 198 professores, ao numero accusado em 1925. Cuidando proseguir na mesma orientação, fiz incluir na proposta de orçamento para 1927, que vos será enviada, verba bastante para o pagamento desse augmento de vencimentos no próximo anno. (MINAS GERAIS, 1926, p. 120)

Em relação à formação do professor, é comum às escolas a preocupação com o zelo na escolha do professorado: “[...] meu governo cuidou do ensino primário com o maximo interesse, multiplicando o numero de suas escolas e imprimindo-lhe a maior eficiencia mediante o devido zelo na selecção ou escolha do professorado (MINAS GERAIS, 1922, p. 25). Também aparecem preocupações com as escolas normais, como lócus de sua formação: “A experiência e o tempo aconselham retoques na legislação vigente com o intuito de dar mais eficiencia ao ensino e melhor preparo technico aos alumnos, candidatos a professores” (MINAS GERAIS, 1923, p. 218).

Entretanto, não deixa também de convocar a família e, particularmente, as mães, ao realizar a defesa de que a verdadeira escola primária é aquela que se realiza na e pela família; nesse particular, à “[...] mãe compete velar cautelosa pelo adeantamento da creança, pela sua freqüência às aulas, entretendo-a a respeito das licções e dos deveres moraes e cívicos, que ella semeou no lar e que irão expandir-se ao carinho da professora” (MINAS GERAIS, 1925, p. 76).

Ainda como estratégia de formação docente mineira, a *Revista do Ensino*, colocada em circulação a partir de 1925,

[...] representa uma idea victoriosa. Por meio desta publicação, o professorado fica em contacto com as mais modernas reformas pedagogicas, com os processos mais efficientes em pratica nos logares onde o ensino tem attingido certo aperfeiçoamento. [...] Pouco a pouco o governo facilitará os seus surtos e estou convencido do papel educativo, sobretudo educativo e útil, que vae a Revista do Ensino exercer no magistério do Estado. (Idem, 1925, p. 86)

Também cabe ressaltar que a mesma *Revista do Ensino* tem, ao ver de outra Mensagem, um papel significativo quanto às lições práticas⁵, como páginas significativas para a pedagogia escolar, como meio de cultura, mas também para despertar “[...] no magistério, mais apurado gosto pelas cousas que dizem respeito á sua nobre profissão” (MINAS GERAIS, 1926, p. 158). E ainda mais, trata-se de uma revista com idéias modernas, além de ser propagadora de conhecimentos para a formação de *élites* do magistério público estadual (Idem, 1926, p. 159).

Além da formação através das Escolas Normais, bem como da *Revista do Ensino*, a mesma Mensagem afirmava que as conferências pedagógicas, uma inovação do governo de Fernando Mello Vianna, “[...] alcançaram êxito magnífico. Realmente, esta iniciativa faz que o professorado da Capital, e depois o do Estado, vá ficando sempre em contacto com as idéias mais novas que agitam as cousas do ensino” (MINAS GERAIS, 1925, p. 88). Conforme posição expressa pela Mensagem de 1926 (MINAS GERAIS, p. 84), trata-se de estimular os professores. E quando as reuniões são realizadas uma vez por semana, tratavam de questões sobre o ensino primário particularmente sobre a metodologia das diversas disciplinas, bem como das práticas escolares de maior importância (MINAS GERAIS, 1928, p. 59).

Além disso, a mesma Mensagem menciona o método de ‘tests’, que é “[...] largamente adoptado nos Estados Unidos, como um optimo systema de tornar o ensino accessivel aos diversos graus da aptidao do alumno. É um methodo seleccionador de intelligencias e vocações” (MINAS GERAIS, 1925, p. 88). A Mensagem de 1926 é cabal na orientação que assume o governo de Antonio Carlos: “Seria uma tarefa completamente vã a de reformar o ensino primário, sem intervir na formação do professorado. Por esse motivo, reformei também o curso normal [...]” (MINAS GERAIS, 1926, p. 77). Enfatizando os conteúdos de ensino presentes no interior dessa reforma, tais como o de matemática, geografia, língua pátria, historia, entre outros, realiza a defesa da relação entre o professor e o aluno, evidentemente a partir da intermediação dos referidos conteúdos

[...] de modo que se pudesse fornecer nas escolas um ensino que interessasse á criança, que lhe fortificasse a personalidade, dando-lhe, sempre, a impressão de que o aprendizado não é apenas um producto do professor, mas o resultado da collaboração intima do mestre e do alumno, alguma cousa para a qual a contribuição da criança não é inferior ao trabalho do professor. (MINAS GERAIS, 1926, p. 79)

Em suma, as estratégias de formação passam pelas Escolas Normais, pela introdução de métodos novos nas escolas públicas, tais como o de projetos, o de problemas, o da dramatização (MINAS GERAIS, 1926, p. 89), o dos centros de interesse (MINAS GERAIS, 1928, p. 23, 24). Nessa direção, o teor escolanovista vai assumindo o discurso político, como expressa o seguinte trecho: “O ensino deixa de ser, nestes termos, obra exclusiva do professor, para constituir actividade de toda a classe [...]” (MINAS GERAIS,

⁵ Também no Estado do Rio de Janeiro, tal preocupação se faz presente em uma das Mensagens do mesmo período: trata-se do empenho do Presidente do Estado do Rio de Janeiro que “[...] poz todas as condições para que o ensino professoral tenha um cunho práctico verdadeiramente característico, e para que se torne uma realidade a prática escolar dos professorandos mediante o ensino da methodologia didáctica” (RIO DE JANEIRO, 1924, p. 41).

1928, p. 23). Ou senão através da observação a seguir sobre a reforma da Escola Normal, conforme o regulamento de 20/01/1928:

O principal objectivo da reforma foi transformar o ensino normal em ensino tecnico ou profissional, de maneira a preencher com eficiencia a sua finalidade, que é a formação de professores. Para isto, tornava-se indispensável dar maior desenvolvimento á parte de aplicação, ou de treinamento profissional, o que foi feito, reservando-se o último anno, nas Escolas do primeiro grau, a estudo complementares imprescindíveis á formação cultural dos professores e, mais particularmente, a exercícios e aplicações de caracter profissional. (MINAS GERAIS, 1928, p. 53)

Também é na mesma Mensagem que se verificam referências ao Ensino Normal de 1º e 2º graus. Tratava-se de atender ao crescente aumento do número de estabelecimentos primários, para os quais bastaria o de 1º grau (MINAS GERAIS, 1928, p. 54). O de 2º grau seria, conforme reflete o teor da Mensagem, vagaroso, e somente seria desenvolvido em estabelecimentos oficiais, além de ser oneroso, bem como exigente em termos de um ensino graduado. As Escolas Normais de 2º grau propiciariam investidura em todos os cargos de instrução primária, e as de 1º grau seriam destinadas à formação de professores para as escolas isoladas, reunidas e agrupadas, bem como para os grupos de terceira categoria (sic) e, conforme afirmação da mesma Mensagem, seguramente os mais numerosos no Estado (Idem, 1928, p. 55).

Aos formados em nível de 1º grau ficaria em aberto a possibilidade de aceder ao 2º grau, através de um estágio de dois anos e de prestação de algumas provas complementares (Idem, 1928, p. 56). Em nível de 2º grau, haveriam três cursos: de adaptação, preparatório e de aplicação (Idem, 1928, p. 56, 57). Em nível de 1º grau, seria concluído em 5 anos. Porém, sustenta a Mensagem: “Reputo ainda insufficiente o numero de escolas do primeiro grau, dado o índice de crescimento do numero das escolas singulares, na sua maioria providas por professores não normalistas” (Idem, 1928, p. 57). Nesse sentido, defendia-se que o Estado deveria contribuir para a formação de professores habilitados para as modalidades de escolas primárias com tendência ao crescimento.

Há também referências substanciais à Escola de Aperfeiçoamento, criada pelo regulamento do Ensino Normal; entretanto, em vista de dificuldades, o governo instituiu o Curso de Aperfeiçoamento – com conferências ou lições sobre as matérias do curso de aplicação das Escolas Normais do segundo grau, que foi inaugurado a 14 de junho de 1927, com a duração prevista para três meses (MINAS GERAIS, 1928, p. 59). Foi realizado com “[...] professoras vindas de quasi todos os grupos escolares do Estado, e que decorreu com muita eficiencia, entre 14 de junho e 15 de setembro de 1927. Nelle se ministraram, não só ensinamentos de psychologia educacional, biologia, methodologia, historia da educação, desenho e educação physica [...]” (MINAS GERAIS, 1929, p. 33). Por outro lado, apontava-se que era necessário dar a esse curso um caráter permanente, inclusive com a vinda de professores estrangeiros.

Através da Mensagem de 1929, a preocupação com a formação do professor adquire mais densidade, afirmando-a como a peça-chave na configuração do empreendimento que a reforma educativa delineava, bem como a sua efetivação:

Que criação, com efeito, há de parecer mais necessária, em qualquer paiz que queira encarar verdadeiramente o problema do ensino do que a de um curso exclusivamente destinado á preparação profissional dos professores? Não se concebe que todas as profissões tenham escolas especializadas, como por exemplo a do jurista e a do medico, e não as tenha a profissão por excellencia que é a daquelles a cujas mãos se entregam a infância e a juventude e, com ellas, as esperanças e os destinos da nacionalidade. (MINAS GERAIS, 1929, p. 29)

Nessa perspectiva, discursivamente mais substancial, refere-se ao curso de aplicação como a verdadeira escola de pedagogia, capaz de ministrar uma ‘técnica de educação’, comparando-o ao que se fazia nos cursos superiores de então. Nesse sentido, toda a esperança estava ancorada na formação de professores novos (Idem, 1929, p. 31). Tal é o propósito do governo de Antonio Carlos: “[...] formar bons professores, o que se conseguirá facilmente, no decurso natural do tempo, com as novas escolas normaes e, sobretudo, reformar e aperfeiçoar o professorado existente [...]” (Idem, 1929, p. 33). Com relação à Escola de Aperfeiçoamento, a Mensagem de 1929 é explícita quanto ao seu funcionamento:

Para essa Escola fiz vir da Europa um grupo de professores [...]. Nessa escola e na Escola Normal Modelo, trabalham quatro professoras brasileiras, que fiz permanecer durante dois annos nos Estados Unidos e que se especializaram no estudo da methologia geral e especial. Foi medida de real proveito, e cumpre enviar novas turmas de professores para os grandes centros scientificos, afim de os pormos ao par do movimento pedagógico contemporâneo, que assume cada dia novas feições. (Idem, 1929. p. 34)

Uma outra medida, comentada também pela Mensagem de 1929, que foi causa de protestos, é a referente à reunião semanal dos professores nos grupos escolares, às quintas-feiras, com o objetivo de leitura e discussão de livros de pedagogia, de melhorar a cultura magisterial e de discutir medidas conducentes à solução dos problemas da escola. Uma outra medida, também mencionada, foi a institucionalização de um caderno de preparo de lições para todos os professores, com o objetivo de evitar aulas improvisadas, através do qual o professor faria sua preparação, consultaria livros em vista da aula a ser dada, além de organizar o material escolar.

Ainda na Mensagem de 1929, comenta-se a respeito da institucionalização de um concurso em torno de dois livros didáticos, devendo um deles constituir-se como livro de leitura, no valor de 10 contos de réis cada um. Esta é a justificativa, sempre alinhavada com a formação do professor, inclusive para os que não trabalham – na verdade, uma ironia: “Mande abrir esse concurso, não só para conseguirmos uma literactura didactica á altura de nossas exigências, mas também para premio de nossos professores, que trabalham, e para estímulo dos que não trabalham” (Idem, 1929, p. 38-39).

Ainda a configurar uma filiação escolanovista mais substancial, a Mensagem de 1929 explicita a defesa da escola ativa: “[...] so fazendo é que as creanças apprendem realmente” (Idem, p. 39). Através desse princípio, a ação do professor seria diferente.

Tal escola ativa envolvia basicamente a seguinte orientação: “[...] aos alunos os logares de commando e a liberdade de iniciativa e de acção, o professor completará sua educação, aprofundará sua cultura e manter-se-á em constante progresso espiritual, do que se ressentirá beneficemente o ensino” (Idem, 1929, p. 40).

Tal orientação também é concebida como conjugada à formação do professor pelas escolas normais: nestas, o ensino ativo, o trabalho da classe, a abolição das dissertações, as aulas preparadas e registradas num caderno especial, exercícios complementares e de aplicação, a discussão de questões pedagógicas de relevo, palestras obrigatórias para que as formandas aprendam a pensar por si e a expor sem receio (Idem, 1929, p. 41).

Reconhecia-se, entretanto, que ainda existiam aulas-monólogos, lições não preparadas e abuso da memorização; a tarefa do professorado normal deveria constituir-se em uma “[...] *élite* capaz de apprehender a nova ordem de idéas e de pô-la em pratica mais rapidamente do que o professorado primário” (Idem, 1929, p. 42). E arrematava com clareza o projeto: “[...] conseguiremos os professores de facto, forrados de boa cultura e dotados de intelligencia flexivel, dedicados e firmes, compenetrados da importância de sua missão e capazes de sacrifícios para realizal-a amplamente” (Idem, 1929, p. 42).

Entretanto, a dimensão intra-escolar está assentada no princípio de que “melhorando e elevando o professorado, pareceu-me que, consequentemente, melhoraria e elevaria o ensino” (Ibidem, 1929, p. 43), através dos métodos, dos processos de ensino, do edifício escolar, do mobiliário, da frequência escolar, da educação física; soma-se a esta a dimensão extra-escolar, de carácter social: “[...] notadamente, á atmospheria de alto prestígio de que devem as escolas envolver-se, no seio das communhões em que florescem” (Idem, 1929, p. 43).

Tratava-se, ao ver da Mensagem, de “transformar o mestre-escola vencido e sem esperança, que não progride, porque sem estímulo, que não estuda, porque sabe o conjuncto de cousas que os programmas exigem, que não só, porque não tem onde subir [...]” (Idem, p. 50). Mas, as esperanças transformadoras também implicava no que segue: “Conseguir-seão, assim, professores de verdade, em constante actividade espiritual, que se estejam reformando e refazendo, dia a dia, adaptando-se, dia a dia, ás varias modalidades de que se reveste a escola, multifária e cambiante, como um authentico organismo vivo que é (Idem, 1929, p. 50).

Ou senão, dessa forma, como está presente na página seguinte da mesma Mensagem de 1929:

Só professores dessa natureza, que trabalham e caminham, e cuja vida é uma perseverante busca de cultura, membros úteis e vivos da sociedade, e não figuras acabrunhadas, fóra da realidade, - só professores dessa natureza, repito, que tomam parte saliente nas actividades da communhão, é que são professores de verdade. (Idem, 1929, p. 51)

Do ponto de vista da ética e da política que vicejava hegemonicamente, sob a inspiração escolanovista, mas fundamentalmente republicana, conclui-se que a formação do professor fica bem expressa por essa concepção:

Não se compreende que o elemento cultural por excellencia, o protoplasma moral e civico⁶ da sociedade, d’onde deveria irradiar-se toda a energia social, não se compreende que o professor esteja á margem da vida social e política de um Estado, não discuta os seus problemas, não se esforce pelo melhoramento das instituições e não dê a seus alumnos, além de seccas formulas ethicas, o exemplo e o modelo de um cidadão republicano. (Idem, 1929, p. 51)

Profissionalismo docente

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 e responsabilidade. Trata-se, na verdade, dos norteamentos que orientam o exercício profissional. O mesmo princípio também vale para o profissionalismo docente. Em relação ao objeto deste, sob a ótica do Estado, presente nas Mensagens em apreço, observa-se um discurso ‘profissionalista’, que segundo Hypólito desenhar-se-ia conceitualmente da seguinte forma:

[...] o profissionalismo docente, como discurso oficial, passar a exercer uma função disciplinadora, controladora e ideológica, na medida em que subordina as discussões da realidade concreta de trabalho dos professores e das professoras a algo que se deve buscar em outro lugar e em outro tempo. (1999, p. 85)

Ou seja, pode-se averiguar que tal discurso oficial, sob a ótica do Estado, explicita dimensões metafísicas⁷ a fundar o profissionalismo em pauta, o que guarda relações com a profissionalização, bem como estabelece bases para se reconhecer a profissão que se tem.

Ao reunir o conjunto das Mensagens mineiras, encontram-se aspirações que caracterizam o *profissionalismo* docente, tais como: os professores são concebidos como mestres da cultura, como abnegados servidores do ensino, “[...] uns levando a boa semente a tantos rincões longínquos, outros fazendo-a florescer já em logares de civilização mais requintada, perpassa agora intensamente, [...] um sopro de intelligencia, a preocupação de bem servir, o anseio de trabalhar dignamente” (MINAS GERAIS, 1925, p. 84). Há também referências ao anseio pela qualificação dos alunos de escolas normais, ao zelo

⁶ O civismo é outro tema também presente numa das Mensagens do Estado do Rio de Janeiro, pois ela elogia a missão do professor, pontuando-o como aquele que dissemina uma finalidade moral e cívica, capaz de impulsionar uma consciência cívica, a cidadania e a brasilidade: “Ora, o professor exerce uma nobilíssima missão, que interessa igualmente a todo Brasil, com uma aspiração comum e uma única finalidade moral e cívica; o plano de estudos com pequenas variantes, é o mesmo em todos os institutos normaes, e se destina ao mesmo fim – educar a mocidade illetrada, alphabetizar a massa; não há sequer abundancia de professores que obrigue a uma medida protectiva, para evitar a concurrencia prejudicial aos que se diplomam pela nossa Escola: precisamente o que a unidade nacional exige é a mesma sincera e fervorosa preocupação de educar o povo para crear-se uma consciência cívica, um espirito nacional de cidadania e de brasilidade ao influxo da terra moça e forte” (RIO DE JANEIRO, 1929, p. 59-60).

⁷ A questão do profissionalismo no Estado do Rio de Janeiro também se apresenta com uma perspectiva metafísica, fundada na dedicação, no exercício de uma missão, no desinteresse, no sacerdócio: “Compreende-se que assim seja, pois que ele [o professor] tem o maior empenho em mostrar-se verdadeiro, dedicado, vivamente interessado pelo triumpho de sua missão. Não é o guarda recenseador displicente, com a garantia da remuneração mensal, seja ou não proveitoso o seu trabalho, mas é o mestre, elle mesmo pessoalmente, com critério, sem ambição, desinteressado, prestando ao seu Estado e ao seu sacerdócio, o mais inestimável coefferiente de sua contribuição individual, que se transforma em illimitado benefício à sua Pátria” (RIO DE JANEIRO, 1929, p. 62).

na seleção do professorado, ao papel das mães de família mineira e, posteriormente, do professor em vista da formação da criança.

Entre outros aspectos mais detalhados em relação ao *profissionalismo* docente, cabe destacar ainda o papel regulatório, de controle e de punição por parte do Estado; porém, está fixado no horizonte do profissionalismo docente a construção da democracia através do ensino, uma dimensão política. Também compõe o mesmo manter o profissionalismo fundado em estímulos de ordem moral, tendo em vista fazer com que os professores sejam ‘melhores combatentes’ na campanha pelo ensino no interior; que guardem sintonia com a educação familiar, particularmente a desenvolvida pela mãe; que tenham um ‘gosto apurado’ pelas questões que dizem respeito à ‘nobre profissão’. Aos professores são entregues a infância e a juventude, pois em suas mãos estão ‘as esperanças e os destinos da nacionalidade’. Cabe ainda aos professores manter-se em ‘constante progresso espiritual’ ou ‘em constante atividade espiritual’. A dedicação, a firmeza, a missão, o sacrifício compõem também o profissionalismo estimulado pelo Estado, como já se observou anteriormente. Ao professor cabe exercitar-se numa ‘perseverante busca de cultura’, participar das ‘atividades de comunhão’, o que caracterizaria os ‘professores de verdade’. Ele é um ‘elemento cultural por excelência’, ‘o protoplasma moral e cívico da sociedade’, o ‘irradiador de toda a energia social’, ‘exemplo e modelo de um cidadão republicano’.

Em termos de resultados, tal pesquisa permitiu configurar as dimensões históricas da profissão docente em Minas Gerais, entre 1920 e 1930, pela ótica do Estado, expressa particularmente pelas Mensagens dos Presidentes de Estado de então. As categorias *profissão*, *profissionalização* e *profissionalismo* revelaram-se adequadas para operar sobre a documentação em apreço, permitindo distinguir as suas acepções no interior da mesma, as quais não podem ser compreendidas de modo isento em relação ao papel do Estado. Evidentemente, a ampliação crescente de grupos escolares, desde a primeira década do século XX, necessitou e promoveu a disseminação de escolas normais públicas e privadas, como já se salientou.

As três categorias – profissão, profissionalização e profissionalismo - aqui serviram como eixos temáticos, mas também como unidades lógico-metodológicas a direcionar a análise sobre o professor nas onze Mensagens mineiras de 1920 a 1930. Tais categorias “[...] funcionam como instrumentos de trabalho a título análogo ao das ferramentas e artefatos materiais” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 464-465). Elas se revelaram capazes de reunir o protagonismo do professor no interior da escola, bem como suas relações com a sociedade; porém, o norteamento legislativo, que também contou com a inspeção sobre o trabalho do professor e com várias modalidades de punição, não podem ser compreendidos de modo autonomizado. Na verdade, o professor é o responsável pelo seu protagonismo, porém este não resulta de um insulamento em relação à sociedade que o instituiu.

Ainda com Vieira Pinto (1979), pode-se compreender o papel das três categorias, enquanto configuram uma teleologia em torno do que representa o profissionalismo e a profissionalização em vista da profissão que concretamente se tem. Além disso, elas ‘operam sobre a realidade’:

As idéias são um dos instrumentos manejados na atividade investigadora, sem dúvida distintos dos de ordem material, mas, não menos eficientes e indispensáveis, pois operam sobre a realidade, e se comportam como forças que se opõem ao desconhecimento das propriedades das coisas, e por fim vencem as resistências do objeto a conhecer. (p. 465)

Entretanto, o ato de operar sobre a realidade se operou no decorrer da pesquisa intencionada e exercitada: o enfrentamento do objeto, bem como sua problematização em torno das três dimensões mencionadas, permitiu empiricamente a busca de respostas. Tratou-se de vencer as resistências do objeto a conhecer, e isso se tornou possível pelo processo operatório.

Ainda hoje, as contradições entre a profissão docente, que existe de fato, a profissionalização buscada e perseguida, e o profissionalismo que se imprime como norteamento tem nos anos de 1920 um processo em construção da profissão docente, que traduz as raízes da cultura ocidental e brasileira. Outros tempos e novos tempos ou tempos contemporâneos se imbricam, como se fossem um só, apesar de suas especificidades no decorrer da Primeira República.

Referências

- ARAÚJO, José Carlos S. Profissão e docência segundo Max Weber. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, PR, v. 36, n° 2, p. 189-198, 2014.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2008 (reimpressão).
- FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1979.
- HYPÓLITO, Álvaro. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, M.J. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999.
- LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1999.
- MINAS GERAIS. Relatório que á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou no acto da abertura da sessão ordinária de 1871 o vice-presidente Francisco Leite da Costa Belem. Ouro Preto, Typ. de J. F. de Paula Castro, 1871.
- _____. Falla que o exm. sr. dr. Antonio Gonçalves Chaves dirigio á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes na 2.a sessão da 24.a legislatura em 2 de agosto de 1883. Ouro Preto, Tipographia do Liberal Mineiro, 1883.
- _____. Falla que á Assembléa Provincial de Minas Geraes dirigiu o exm. sr. dr. Luiz Eugenio Horta Barbosa, presidente da provincia, ao installar-se a primeira sessão da vigesima setima legislatura em 1.o de junho de 1888. Ouro Preto, Typ. de J.F. de Paula Castro, 1888.
- _____. Falla que á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes dirigio por occasião da installação da 2.a sessão da 27.a legislatura em 4 de junho de 1889 o 1.o Vice-Presidente da Província, Dr. Barão de Camargos. Ouro Preto, Typ. de J.F. de Paula Castro, 1889.

MINAS GERAIS. Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Dr. Arthur da Silva Bernardes ao Congresso Mineiro em sua 2ª. sessão ordinária da 8ª. Legislatura no anno de 1920. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1920.

MINAS GERAIS. Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Dr. Arthur da Silva Bernardes ao Congresso Mineiro em sua 3ª. sessão ordinária da 8ª. Legislatura no anno de 1921. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1921.

MINAS GERAIS. Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Dr. Arthur da Silva Bernardes ao Congresso Mineiro, em sua 4ª. sessão ordinária da 8ª. Legislatura do ano de 1922. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Gerais, 1922.

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado, Raul Soares de Moura, ao Congresso Mineiro, lida na abertura de sua 1ª. sessão ordinária da 9ª. legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1923.

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado, Raul Soares de Moura, ao Congresso Mineiro, lida na abertura de sua 2ª. sessão ordinária da 9ª. legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1924.

MINAS GERAIS. Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Fernando de Mello Vianna ao Congresso Mineiro em sua 3ª. sessão ordinária da 9ª. Legislatura no anno de 1925. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1925.

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado de Minas Gerais, Fernando de Mello Vianna ao Congresso Mineiro em sua 4ª. sessão ordinária da 9ª. legislatura no anos de 1926. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1926.

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Antonio Carlos Ribeiro de Andrada ao Congresso Mineiro em sua 2ª. sessão ordinária da 10ª. Legislatura no anno de 1928. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1928.

MINAS GERAIS. Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Antonio Carlos Ribeiro de Andrada ao Congresso Mineiro em sua 3ª. sessão ordinária da 10ª. Legislatura no anno de 1929. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1929.

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Antonio Carlos Ribeiro de Andrada ao Congresso Mineiro em sua 4ª. sessão ordinária da 10ª. Legislatura no anno de 1930. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1930.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930). Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

PINHEIRO, João. Ideias políticas de João Pinheiro. Cronologia, introdução, notas bibliográficas e textos selecionados por Francisco de Assis Barbosa. Brasília, Senado Federal; Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1980.

RIO DE JANEIRO. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro no dia 1º de agosto de 1920 pelo Presidente Raul de Moraes Veiga. Rio de Janeiro, 1920.

_____. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro no dia 1º de agosto de 1922 pelo Presidente Raul de Moraes Veiga. Rio de Janeiro, 1922.

_____. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro no dia 1º de agosto de 1924 pelo Presidente Feliciano Pires de Abreu Sodré. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1924.

_____. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro no dia 1º de agosto de 1927 pelo Presidente Feliciano Pires de Abreu Sodré. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1927.

_____. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro no dia 1º de outubro de 1929 pelo Presidente Manuel de Mattos Duarte Silva. Rio de Janeiro, 1929.

SÃO PAULO. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo, em 14 de julho de 1926, pelo Dr. Carlos de Campos, Presidente do Estado de São Paulo. 1926.

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo, em 14 de julho de 1927, por Dino da Costa Bueno, Presidente do Estado de São Paulo. 1927.

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo, em 14 de julho de 1928, por Júlio Prestes de Albuquerque, Presidente do Estado de São Paulo. 1928.

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo, na 2ª. sessão da 14ª Legislatura, em 14 de julho de 1929, por Júlio Prestes de Albuquerque, Presidente do Estado de São Paulo. 1929.

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo, em 14 de julho de 1930, por Heitor Teixeira Penteado, Vice-Presidente do Estado de São Paulo. 1930.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WEBER, Max. Ensaios de sociologia. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

*Recebido em novembro de 2013
Aprovado em fevereiro de 2014*