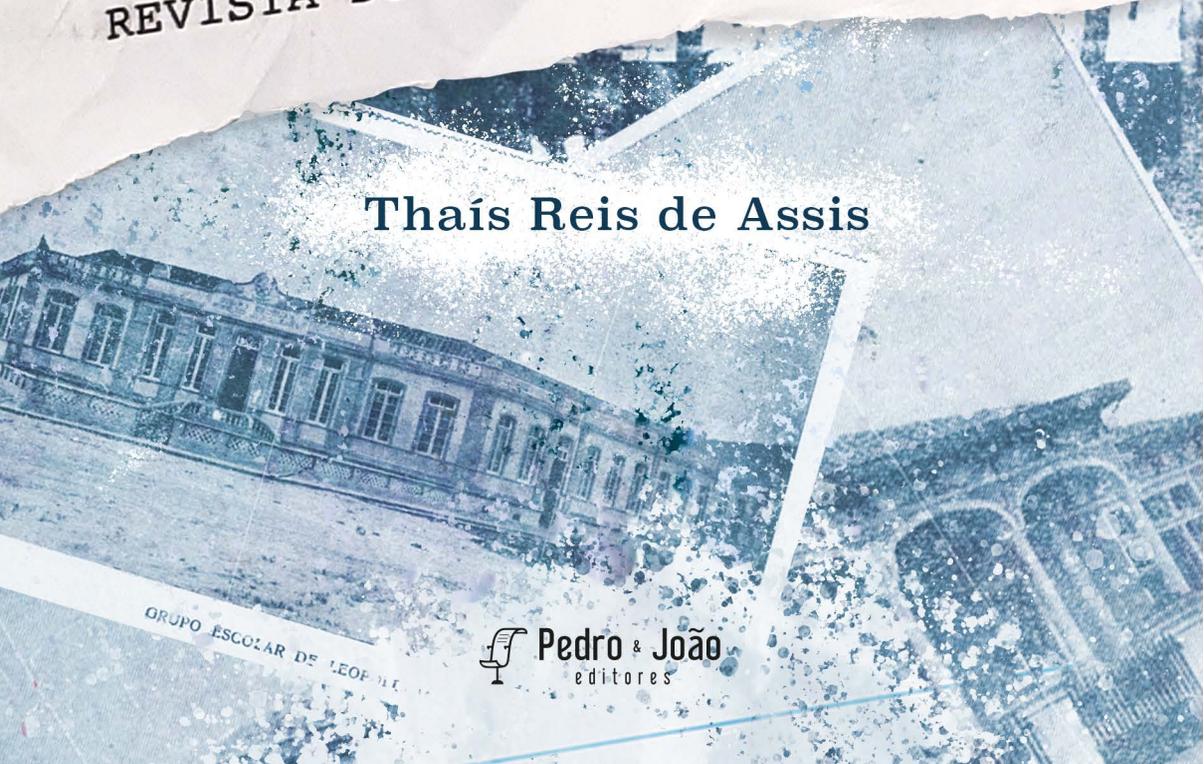




MONUMENTOS AO/DO SABER,  
TEMPOS DE ENSINAR,  
ESCOLARIZAÇÃO E MAGISTÉRIO:

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS  
ESCOLARES MINEIROS NAS PÁGINAS DA  
REVISTA DO ENSINO

Thaís Reis de Assis



GRUPO ESCOLAR DE LEOPOLDO

**MONUMENTOS AO/DO SABER,  
TEMPOS DE ENSINAR,  
ESCOLARIZAÇÃO E MAGISTÉRIO:**

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS  
ESCOLARES MINEIROS NAS PÁGINAS DA  
*REVISTA DO ENSINO***

Obra com financiamento da



  
**Pedro & João**  
editores



**THAÍS REIS DE ASSIS**

**MONUMENTOS AO/DO SABER,  
TEMPOS DE ENSINAR,  
ESCOLARIZAÇÃO E MAGISTÉRIO:**

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS  
ESCOLARES MINEIROS NAS PÁGINAS DA  
*REVISTA DO ENSINO***



**Pedro & João**  
editores

## **Copyright © Autora**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

---

**Tháís Reis de Assis**

**Monumentos ao/do saber, tempos de ensinar, escolarização e magistério: a institucionalização dos grupos escolares mineiros nas páginas da Revista do Ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 294p.

**ISBN 978-65-87645-36-0**

1. Escolarização e magistério. 2. Grupos escolares mineiros. 3. Revista do Ensino. 4. Autora. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** argiladesign.com.br

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil).



**Pedro & João Editores**

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

*Ao meu amor, amigo, porto seguro e  
companheiro de todas horas  
Daniel Menezes*

*Aos meus pilares Célia, Sérgio e Thamyres.*



## AGRADECIMENTOS

Como diria Nando Reis, *é bom olhar para trás e admirar a vida que soubemos fazer*. Olhando para um passado nem tão distante assim, eis que chega o momento de ser grata a todos aqueles que contribuíram na/para tessitura deste trabalho.

Primeiramente agradeço a Deus e à Santa Rita que sempre guiaram meus passos.

Ao meu amado esposo Daniel. Dani sem você essa tese não seria possível. Obrigada por todas as vezes que segurou na minha mão e não me deixou desistir. Pelas várias idas à Niterói, por ouvir meus lamentos, minhas ideias e tolerar meus surtos. Enfim, obrigada por acreditar em mim e por fazer parte da minha vida. Sem você nada disto teria graça ou sentido. Depois da experiência acadêmica que vivemos nos últimos anos - você no mestrado e eu no Doutorado - tenho a certeza de que nada será páreo para nós.

À minha querida orientadora Vanise Medeiros. Como tive sorte de tê-la em minha trajetória. Você não tem ideia do quanto eu aprendi contigo ao longo destes anos. Do quanto me encantei ao ouvi-la em suas aulas, nas orientações e ao ler seus trabalhos. Você é um exemplo de força, persistência e dedicação. Sua paixão pelos Estudos da Linguagem é contagiante e motivadora. Obrigada por ter acreditado nesta proposta de trabalho e pela cuidadosa orientação. Nossa parceria não acaba aqui.

Aos meus pais Célia e Sérgio. Agradeço a torcida e compreensão, afinal foram muitos os momentos em que não pude estar junto de vocês. Obrigada pelas orações e por terem investido em minha educação desde a infância.

À minha irmã Thamyres, que por tantas vezes me ouviu falar da 'bendita tese' e torceu para que este dia chegasse.

Aos meus 'quatro patinhas', que nunca me deixaram sozinha desde a construção do projeto para ingresso no Doutorado.

Malinho, onde quer que esteja você faz parte deste momento. Dè, obrigada pela companhia nos momentos de escrita, pelas olhadinhas vigilantes checando se tudo estava bem e pelas lambidas motivadoras.

Ao meu 'fechamento acadêmico' Fábio Vargas. Obrigada pelas tantas vezes que viemos juntos à Niterói, pelas aventuras na estrada Rio – Juiz de Fora, pelas mensagens no zap .... Sem dúvidas ficam a amizade e as histórias. Afinal, graças a você, até vi Jesus em São Gonçalo.

Às meninas do CGET: Leleia, Nara e Cristina. Obrigada pelas tantas vezes que colaboraram comigo ao longo deste doutorado e por permitirem meu afastamento ao longo do ano 2017.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais pelo convênio firmado com a Universidade Federal Fluminense que culminou neste Doutorado.

Ao IF Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba pela concessão do afastamento, pelo incentivo à qualificação e por ter cedido sua estrutura ao Dinter.

Aos professores Vanise, Silmara, Telma, Xóan, Mônica, Ricardo Cavalière e Édila pelos ensinamentos. Obrigada por terem aceitado o convite para ministrar aulas em Rio Pomba/MG e por acreditarem na proposta do Dinter.

Ao Prof. Frederico Caldoncelli que não mediu esforços, enquanto gestor institucional do Dinter, para auxiliar nossa turma. Sua prontidão, boa vontade e apoio foram essenciais neste processo.

Aos professores Amanda Scherer e Felipe Dezerto pelas valiosas contribuições tecidas desde a qualificação.

À docente Fernanda Moraes D'Oliveiro pelo lindo prefácio.

À Universidade Federal Fluminense pela oportunidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa e financiamento do Dinter.

Sem vocês não seria possível !!!

# SUMÁRIO

PARA COMEÇO DE CONVERSA.....	11
1. ESTADO, ESCOLA, DOCÊNCIA E DOCENTES: (DES) NATURALIZANDO SENTIDOS. ....	28
1.1 De nativos a brasileiros: a educação como salvadora e redentora. ....	39
1.1.1 Historicizando sentidos.....	42
1.1.1.2 Sem fé, sem lei, sem Rei: língua, escolarização e religião (trans)formando a terra em que se plantando tudo dá (séculos XVI e XVII).....	44
1.1.1.3 Eis a herança do Marquês de Pombal: língua e escolarização na consolidação de uma língua imaginária (século XVIII) .....	48
1.1.1.4 De Colônia à Capital do Império: a escolarização primária nos tempos do Imperador (século XIX).....	55
a) “Ó Pátria amada, idolatrada; salve, salve”: a nacionalidade brasileira.....	57
b) Um novo país e a mesma prosa ... escolarização, língua e magistério. ....	59
c) Docência, docentes e escolarização primária em Minas Gerais nos tempos de Dom Pedro II.....	65
1.1.1.5 Das escolas isoladas aos Grupos Escolares: a escolarização primária na I República. ....	78
a) De caixotes a carteiras: a escola nos tempos republicanos. ....	86
2. DE SUPLEMENTO À IMPRESSO PEDAGÓGICO: A <i>REVISTA DO ENSINO DE/EM MINAS GERAIS</i> . ....	94
a) 1º Período (1892- 1920): a <i>Revista do Ensino</i> nos tempos de Afonso Penna e Arthur Bernardes. ....	102
b) 2º Período (1925- 1926): a <i>Revista do Ensino</i> e a Reforma Mello Vianna. ....	108
c) 3º Período (1927 – 1930): a <i>Revista do Ensino</i> e a Reforma Francisco Campos.....	116

3.	A REVISTA DO ENSINO E O PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO REPUBLICANO EM MINAS GERAIS: ESPAÇO, TEMPO ESCOLAR E A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO. ....	125
3.1	Templos do saber, tempos de ensinar, a professora e os sentidos sobre a escolarização primária. ....	126
a)	Da casa para a praça: os templos do ensino e a monumentalização do saber. ....	128
b)	Hierarquia, disciplina e gênero: discursos outros inscritos no espaço escolar. ....	142
c)	Hora certa para ensinar e como aprender: a institucionalização do tempo escolar e a disciplinarização dos corpos. ....	148
d)	Mãe - mulher - professora: a feminização do magistério. ....	163
4.	A QUEM CABE O MAGISTÉRIO: PROFISSIONALIZAÇÃO E MORALIZAÇÃO DO DOCENTE/ DOCÊNCIA NA REVISTA DO ENSINO. ....	189
4.1	O professor na/para <i>Revista do Ensino</i> : o diploma de normalista e a moralização como requisitos necessários para o ingresso no magistério público primário mineiro. ....	190
5.	ENTRE DEVERES E ATRIBUIÇÕES: A DOCÊNCIA NAS PÁGINAS DA REVISTA DO ENSINO. ....	209
a)	Discursos sobre a saúde e a higiene na <i>Revista do Ensino</i> : os novos deveres do docente e a (con)formação do aluno. ....	210
b)	A burocratização da docência: o Diário de Classe e o <i>Caderno de Preparo de Lições</i> . ....	219
c)	“Verdadeiros professores são estudiosos”: o fazer pedagógico na <i>Revista do Ensino</i> . ....	234
6.	TECENDO UMA HISTÓRIA E VISLUMBRANDO HORIZONTES: CONSIDERAÇÕES FINAIS. ....	266
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS. ....	276

## Prefácio

Ao iniciarmos a leitura do trabalho de Thaís Reis de Assis, somos fisgados pelas questões propostas pela autora a partir das quais busca compreender a constituição de discursos sobre ensino, docência e magistério por meio de um material riquíssimo, que também nos fisga, a *Revista do Ensino*. A pesquisadora, em suas análises, nos mostra o funcionamento desta revista enquanto *instrumento jurídico, administrativo, pedagógico e de feminilização do Magistério*, tecendo um percurso acerca do funcionamento do discurso sobre Educação que circulava durante a 1ª República em Minas Gerais e que ecoa até os dias atuais em todo o território nacional.

Na busca pela compreensão desses discursos que circulam sobre educação, docência e magistério, materializados na *Revista do Ensino*, Thaís Reis de Assis se pauta nos dispositivos teóricos da Análise de Discurso Materialista (doravante AD) e na História das Ideias Linguísticas (doravante HIL). Estas duas teorias foram fundamentais na construção de seu percurso analítico, sendo a HIL, a partir de seu aparato teórico-metodológico, fundamental para compreender a *Revista do Ensino* como um instrumento político, jurídico e pedagógico que (con)forma discursos sobre metodologias de ensino, sobre o dever docente na 1ª República, se configurando, discursivamente, como um manual. A AD, por sua vez, lhe possibilitou adentrar nos discursos materializados na *Revista* de uma forma não subjetiva para que compreender os efeitos de sentido acerca de dizeres sobre *educação e docência*.

Além desse aparato teórico, que orienta seu trabalho de análise, a autora perpassa por uma bibliografia da História da Educação, relevante para que possamos compreender, enquanto leitores, as condições de produção dos discursos acerca da educação presentes em seu material de pesquisa. Para isso, Thaís Assis nos conduz a um percurso histórico que nos mostra a configuração do discurso da e sobre a Educação, bem como a configuração imaginária de uma língua nacional e a responsabilização da educação pelo Estado, com a reforma proposta por Marques de Pombal. Nesse percurso, é posto em evidência a figura do docente e seu processo de constituição no Brasil Colônia e no Brasil Império, que, apesar de sofrer mudanças significativas na 1ª República, alguns aspectos

pautados por uma *formação discursiva jurídica e religiosa* que ecoava desde o Brasil Colônia ainda permaneciam como a questão da moral e a origem social do professor.

Outro ponto fundamental para compreendermos os recortes que comporão o *corpus* de análise desta pesquisa é o fato de que a escola, após o início da República, “*foi usada pelos governantes em seu projeto de controle e homogeneização cultural*”, significando o ambiente escolar, assim como o magistério, como formas *para a solidificação da formação social republicana*. A escola e, por conseguinte a educação, como nos mostra a pesquisadora, se configura como um lugar de controle e de domesticação de corpos, de imposição de formas de divisão do tempo, de (con)formação de modos de ensino e de ser docente, pois, segundo a autora, “*se a principal função da escola, enquanto um aparelho ideológico do Estado, era (con)formar sujeitos disciplinados para ocuparem a posição de cidadãos, o primeiro passo para tal, seria disciplinar os responsáveis por este processo, ou seja, os professores.*”

É essa compreensão sobre os discursos que buscam disciplinar os professores que nos faz adentrar nos recortes que a pesquisadora propõe para analisar a *Revista do Ensino* de Minas Gerais. Um ponto fundamental de suas análises é a tomada de tal revista como um objeto simbólico que tende para uma homogeneização da formação do professor, de sua prática pedagógica por meio da legislação e de exemplos de como deveriam ser, inclusive, o diálogo do professor em sala com os alunos. Ressalta-se, no trabalho de Tháís Reis de Assis, as análises sobre a seção *Nossos Concursos*, a qual buscava dar visibilidade às ideias de professoras, diretores e inspetores escolares referentes aos planos de aulas e redações sobre o que era considerado, pela *Revista*, como boas práticas docentes. Na análise discursiva dessa seção, pudemos compreender uma homogeneização do magistério, que legitimava e institucionalizava práticas pedagógicas, como se elas fossem as únicas corretas e aceitáveis na 1ª República.

Além dessas questões apresentadas na revista, a autora, de forma delicada e precisa, nos mostra um outro aspecto tratado na *Revista do Ensino*, a *feminização do magistério*, o qual era respaldado pelo discurso pedagógico e pelo discurso jurídico, apresentados na revista, construindo, assim, um imaginário de que o magistério deve ser um lugar ocupado pela mulher, a qual é significada, por sua vez, dentro de uma formação discursiva machista, como a responsável pelo cuidado e pela educação das crianças, ou seja, a docência seria uma ampliação do imaginário social do que deveria ser as funções de uma mãe.

Este livro nos fisga pela memória sobre a formulação de sentidos da/sobre a docência, o ensino primário e o magistério, institucionalizados pela *Revista do Ensino* na 1ª. República, que ressoa até os dias de hoje. É um livro fundamental, portanto, para que, enquanto docentes, possamos compreender os discursos que (con)formam o lugar do professor em nossa sociedade atual, colocando-o, ao mesmo tempo no lugar de uma profissão que se exige um alto nível de especialização, mas que é pouco remunerado, comparado, principalmente, com outras profissões que exigem níveis superiores. É um livro, portanto, que nos faz (re)pensar o lugar da docência e do magistério no Brasil, possibilitando-nos lutar para que outros sentidos e outras formas de significa-los. Convido-os, agora, à leitura dessa obra. E que deixem-se fisgar!

Fernanda Moraes D’Olivo



## PARA COMEÇO DE CONVERSA

*“Escrever é escutar os significantes que falam em você, sem saber o que estão falando, nem aonde eles vão te levar, muito menos de onde vieram [...]. Escrever é como tentar buscar a ponta de um novelo emaranhado que não tem ponta. E aí, aparece uma ponta e puxa-se o fio. Mas, antes de puxar, se é puxado por ele. E envereda-se por todo aquele espaço desconhecido, mas estranhamente familiar, sem borda interior nem exterior definida, aqueles fios e lacunas e trançados e atravessados e circulares e diversos e repetidos e inusitados e apaixonantes e frustrantes”*

(BRANCO, 2013, p. 21)

A proposta deste livro advém de algumas experiências ocorridas ao longo da vida e que culminaram tanto em minha trajetória acadêmica como pessoal. Costumo brincar dizendo que minha relação com a instituição escolar é contínua e mesmo querendo fugir, de uma forma ou de outra, nos esbarramos.

Nos primeiros anos frequentando a escola vivi um conto de fadas e era maravilhada com tudo que dizia respeito a este universo. Admirava a Tia Gininha<sup>1</sup> chegando à escola de micro-ônibus, bem vestida, trazendo consigo pastas repletas de cadernos e canetas coloridas para mais um dia de trabalho. Esta imagem acabou despertando em mim o desejo de ser professora. No entanto, ao longo das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio esse anseio se converteu em aversão. Sofri na pele as mazelas de governos estaduais<sup>2</sup> que pouco se importavam com a qualidade do ensino público ofertado, me desiludi muito com o ambiente escolar e conseqüentemente com a docência. Passei a

---

<sup>1</sup> Tia Gininha é maneira como é conhecida a professora Ana Virgínia Real que lecionou nas séries iniciais do Ensino Fundamental da extinta E.E.Governador Bias Fortes, da cidade de Ponte Nova/MG por mais de 20 anos.

<sup>2</sup> Cursei as séries finais Ensino Fundamental e Médio, em Minas Gerais, durante os governos de Eduardo Azeredo (1995- 1999) e de Itamar Franco (1999- 2003).

ansiar pela universidade e por uma graduação cujo eixo de formação estivesse bem distante desta realidade.

Prestei vestibular para Pedagogia com o intuito de me transferir para outro curso. Fui aprovada na Universidade Federal de Viçosa onde novamente a Educação, aquela mesma a qual tentava a todo custo me desvencilhar, batia a minha porta. As disciplinas foram passando e eu me apaixonando pela causa pedagógica. A Educação me conquistou de fato quando desenvolvi uma pesquisa de iniciação científica sobre a história do Grupo Escolar Antônio Martins<sup>3</sup> (GEAM) situado em minha cidade natal - Ponte Nova/MG. Este trabalho fez com que os Grupos Escolares (doravante GE) e a educação nos primeiros anos republicanos se tornassem uma paixão e objeto de estudo.

Este amor acadêmico reascendeu com a abertura do Doutorado Interinstitucional<sup>4</sup> (Dinter). Relembrei a pesquisa de iniciação científica, sobretudo as entrevistas cedidas por ex-alunos do GEAM. Ao perguntá-los sobre as lembranças que tinham do Grupo Escolar em que havia estudado, a resposta ouvida se referia às professoras. As memórias eram relatos acerca do que elas ensinaram e como ensinavam além da a relação de respeito e afeto construída entre alunos e a docente.

Indo ao encontro destas lembranças, Salvador Geraldo Ferrari - aluno do GEAM na década de 1920 e participante de minha pesquisa de iniciação científica - deixou registrado em seu livro intitulado *Do interior de um Médico*, alguns relatos sobre a sua professora do ensino primário. Mesmo já tendo se passado cerca de 70 anos, desde a sua formatura no GEAM até a publicação do

---

<sup>3</sup>O Grupo Escolar Antônio Martins foi criado pelo decreto n 3.805 de 28 de janeiro de 1913 na cidade de Ponte Nova/MG. Trata-se do primeiro educandário público da cidade construído e pensando consoante a proposta republicana de organização da educação primária. Esta pesquisa se deu sob a orientação do professor Denílson Santos de Azevedo.

<sup>4</sup> Programa de doutorado acordado entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais e a Universidade Federal Fluminense em 2015.

referido livro, Salvador Ferrari não se esqueceu da importância dos ensinamentos da docente Macrina do Nascimento em sua formação. Observemos o trecho a seguir

Da minha professora<sup>5</sup>

Dona Macrina do Nascimento foi a minha professora durante os quatro anos do meu curso primário. A nossa turma devotava-lhe profunda veneração. Ela gostava muito de mim e eu dela, e eu tinha a impressão de que ela me destacava dentre os demais alunos [...]. Via nela um reflexo de minha mãe. Complementava brilhantemente em aula o que mamãe brilhantemente procurava ensinar-me em casa: a ler, a escrever, a rezar, a obedecer aos superiores, a ajoelhar-me diante do Santíssimo e a respeitar a Bandeira Nacional. A olhar as horas, a fazer contas, a decorar datas importantes. A ficar calado quando alguém falasse, a falar pouco quando quisessem me ouvir. (FERRARI, 1997, p. 15)

Mesmo depois de tanto tempo após ter saído do GEAM é interessante observar as lembranças do autor e a associação feita entre as posições ocupadas por sua mãe e pela professora no tocante aos valores religiosos e patrióticos que lhe foram transmitidos na infância.

Apesar de ter frequentado à escola em outro período, nutria o mesmo sentimento de admiração em relação às minhas professoras do ensino primário. Um período de mais de 60 anos separa a escolarização primária de Salvador Ferrari da minha primeira ida à escola. Entretanto, temos em comum a cristalização em nossa memória da imagem e das práticas de nossas professoras. Esta memória me fez refletir sobre o trabalho desenvolvido por estas profissionais e o imaginário construído em torno deste ofício.

É comum ouvirmos dos professores que o exercício de sua profissão vai além do ensino. Muitos dizem que o docente exerce em sala de aula os papéis de pai, mãe, psicólogo, médico, assistente

---

<sup>5</sup>Os pontos retratados neste trecho, referente às memórias de Salvador Ferrari, serão retomados no Capítulo 03.

social além de transmitir o que está previsto nos currículos. Esta fala corriqueira nos faz refletir sobre a transparência dos rituais pedagógicos e desses sentidos que nos são tão óbvios. Tais pontos serão o norte deste trabalho e nos levam a questionar o que é historicamente produzido.

Partimos do princípio de que não há uma pedagogia alheia às determinações históricas e sociais, mas sim a criação de um imaginário produtor de sentidos constitutivos dos sujeitos que colocam em movimento práticas sociais e políticas. No nosso caso, estes sujeitos são os professores e nos interessa compreender a docência e o docente discursivamente nos anos finais da Primeira República<sup>6</sup> (1925-1930) a partir da *Revista do Ensino* - impresso pedagógico oficial produzido em Minas Gerais - mais especificamente nas edições publicadas entre março de 1925 e setembro de 1929<sup>7</sup>. O recorte dado funciona a título de delimitação de um período.

Para compreendermos discursivamente à escolarização, à docência e o docente na *Revista do Ensino* nos anos finais da Primeira República (1925- 1930) tomamos como suporte teórico à Análise de Discurso Francesa (AD) na relação com a História das Ideias Linguísticas (HIL). Ainda um outro campo teórico foi destacado no decorrer das leituras empreendidas, a saber, o campo da História da Educação. Os textos da História da Educação são discursos histográficos que também contribuíram para as análises. Neste sentido, nos inscrevemos, conforme categoriza Araújo (2016), na posição de analista-historiador e assumimos “uma posição quanto à língua, uma posição quanto ao sujeito” (MAZIERE, 2007, p. 25).

---

<sup>6</sup> Várias são as nomenclaturas que podem ser utilizadas para denominar o período histórico que vai de 1889 a 1930. Este trabalho optou em adotar a designação Primeira República para se referir ao período histórico que marca os anos iniciais do regime republicano implementado no Brasil a partir de 1889. Salienta-se ainda que o termo Primeira República é comumente utilizado e difundido pelos estudiosos da História do Brasil e da História da Educação.

<sup>7</sup> A periodização será detalhada no Capítulo 1.

A AD abre um campo de questões no interior da linguística em relação ao conceito de língua. Pensaremos sobre a dualidade constitutiva da língua, ou seja, ao “seu caráter ao mesmo tempo formal e atravessado pelo social, pela história e, conseqüentemente, pela ideologia” (FLORÊNCIO *et all*, 2009, p. 21- 22). Já a HIL, que tem como um de seus principais autores Sylvian Auroux<sup>8</sup>, produz conhecimentos sobre a história da língua e a história do conhecimento sobre a língua, sem deixar de lado a questão política. A AD e HIL se tocam no campo das ciências da linguagem e esta

articulação não se dá ao modo da interdisciplinaridade ou de uma complementaridade. AD e HIL tem seus métodos específicos, mas a partir do contato entre esses dois domínios e das questões que cada um coloca ao outro, temos ressonâncias tanto numa quanto em outra direção (NUNES, 2008, p.109)

Nunes (op. cit) salienta que estas ressonâncias permitem que objetos de análise trabalhados pela HIL como conceitos, teorias, obras, autores, periodizações sejam tomados como discursos. Para esse autor

a AD se constitui como um modo de leitura, sustentado por um dispositivo teórico e analítico, que considera a historicidade dos sujeitos e dos sentidos, ela traz uma contribuição considerável para a história das ideias linguísticas. Tomando as diversas formas de discurso sobre a(s) língua(s) para análise, efetuam-se leituras que remetem esses discursos as suas condições de produção, considerando a materialidade linguística na qual eles não são produzidos e evitando tomá-los como documentos transparentes ou simplesmente como antecessores ou precursores da ciência moderna.

---

<sup>8</sup> No Brasil, a HIL emerge no final da década de 1980. Durante seus estudos de Pós-Doutoramento na França, Eni Orlandi teve contato com Sylvian Auroux que desenvolvia um amplo projeto sobre a história das ideias linguísticas. A aproximação entre estes dois estudiosos levou ao projeto franco-brasileiro *História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*, que também contou com a colaboração de Diana Luz Pessoa de Barros. Este projeto é tomado como marco inicial dos estudos da HIL no Brasil.

Tais discursos atestam, de fato, modos específicos de se produzir conhecimentos em determinadas conjunturas históricas (NUNES, op.cit, p.110).

Nesse horizonte, nosso objeto de investigação será a *Revista do Ensino* -impresso pedagógico oficial mineiro - e tomaremos o discurso sobre a escolarização, o docente e à docência, na *Revista*, no final da Primeira República em Minas Gerais como ponto de partida. Afinal é no discurso que se concentram, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito. Nesta conjuntura, temos que considerar que

o processo de constituição das práticas educacionais se mostra como um campo produtivo para se pensar as relações institucionais de controle, as instituições e a constituição de saberes que vão se atualizar na escola, sem prescindir da divisão de sentidos, constitutiva da forma como significa toda e qualquer linguagem. (DEZERTO, 2013, p.11)

Pensar a docência nos anos finais da Primeira República é refletir sobre as condições de produções do período e acerca do discurso do poder público. É enveredar-se numa sociedade em (trans)formação que passava a conviver com um governo posto como democrático em que o governante passava a ser eleito (ainda que nem todos tivessem direito ao voto ou pudessem ser votados) com mandato temporário (ao contrário da Monarquia cujo poder era vitalício e hereditário). É ainda, segundo Costa (1999), o momento de transição de uma sociedade pautada na escravidão para a mão de obra assalariada, em que o controle social sobre o trabalho (que antes cabia majoritariamente à família patriarcal) passava a ser responsabilidade do Estado. Tratava-se de uma sociedade que começava a (con)viver com os reflexos da abolição da escravidão. O Brasil recebia imigrantes europeus e asiáticos como mão de obra para lavoura em substituição ao trabalho escravo. Observamos também a passagem de uma economia

agrário-exportadora para uma produção urbano-industrial (COSTA, 1999).

Precisamos refletir e compreender “o contexto histórico social, a situação, os interlocutores – isto a que tecnicamente chamamos de condições de produção” (ORLANDI, 1987, p. 83). As condições de produção<sup>9</sup> “implicam o que é material (a língua sujeita ao equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário” (ORLANDI, op. cit p. 40). Temos nas condições de produção em estudo o imaginário de construção de uma nação moderna cuja escolarização do povo seria um dos caminhos para resolução dos problemas sociais e para modernização da nação. A Constituição de 1891, a primeira do período republicano, descentralizou a organização do ensino, ou seja, cabia a cada Estado legislar sobre esta matéria tornando-se responsável pela organização e funcionamento das instituições de educação primária.

O estado de São Paulo foi pioneiro, criando em 1893, como modelo de escola primária o Grupo Escolar (GE). Os GE foram implantados paulatinamente pelos estados brasileiros, chegando a Minas Gerais em 1906 e trazendo consigo: a prescrição detalhada do que deveria ser ensinado veiculado em forma de lei; a reorganização do tempo, a construção do espaço escolar bem como mudanças na classe dos profissionais do magistério primário e em sua prática pedagógica.

Neste contexto político pedagógico, a principal peça da engrenagem eram os professores, mais especificamente as professoras<sup>10</sup>. Em Minas Gerais, o governo precisava construir um novo lugar para este profissional. A fim de obter sucesso nesta empreitada, houve ênfase na formação do docente por meio de instrumentos linguísticos e instrumentos de manualização<sup>11</sup>. Não

---

<sup>9</sup>O termo condições de produção foi utilizado pela primeira vez por Paul Henry e M. Moscovici no artigo *Problemes de l'analyse de contenu* na revista *Langages* de setembro de 1968.

<sup>10</sup> A feminização do magistério será tratada no Capítulo 03.

<sup>11</sup> Abordaremos esta questão mais especificamente no Capítulo 02,04 e 05.

havia nas terras mineiras número suficiente de instituições destinadas à formação para o exercício do magistério. Entretanto, fazia-se urgente ‘romper’ com o passado dos tempos imperiais rumo ao dito ‘glorioso e moderno’ futuro republicano. Uma das alternativas encontradas pelo governo mineiro para uniformização da docência foi à reativação<sup>12</sup> da *Revista do Ensino* em 1925.

Este impresso pedagógico foi um importante instrumento de/para (con)formação docente em Minas Gerais. A *Revista* era concebida em torno das atividades e práticas implantadas nas instituições de ensino a partir da criação e difusão dos Grupos Escolares em Minas Gerais. Trazia em suas páginas diretrizes legais, relatos de experiências, reportagens sobre grandes nomes da Pedagogia, sugestões de atividades a serem desenvolvidas nas salas de aula bem como textos, imagens, poemas, transcrições de pronunciamentos de autoridades, narrativas de eventos e festejos, dentre outros. A *Revista do Ensino*<sup>13</sup> será o nosso material de trabalho. Recorremos ainda às legislações educacionais de Minas Gerais para nossas análises.

Enquanto analista-historiador é preciso, conforme indica Mazière (2007, p. 25), “construir um observatório para si”. O primeiro passo para construção deste observatório é a definição do corpus discursivo

um conjunto de textos de extensão variável (ou sequências discursivas), remetendo a condições de produção consideradas estáveis, isto é, um conjunto de imagens textuais ligadas a um texto virtual (isto é, ao processo discursivo que domina e engendra as diferentes sequências discursivas pertencentes ao corpus). (PÊCHEUX e FUCHS, 1997, p. 239)

---

<sup>12</sup>A *Revista do Ensino* foi criada em 1883 tendo curta existência. Bicas (2008) cita em sua obra que foram veiculados três exemplares da *Revista*. Logo em seguida a publicação deste impresso foi suspensa, sendo retomada em março de 1925.

<sup>13</sup> Salientamos que todos os exemplares da *Revista do Ensino* utilizados neste trabalho estão digitalizados e disponíveis para download gratuito no Repositório da Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (<https://repositorio.ufsc.br/>, acesso em 17 jan de 2019).

## Diz respeito ainda

a inscrição de um enunciado num conjunto de formulações – como “um nó em uma rede”- deverá ser caracterizado a partir de uma pluralidade de pontos, constituindo-se, ao redor das sequências discursivas tomadas como o ponto de referência, uma rede de formulações extraídas de sequências discursivas, cujas condições de produção serão, ao mesmo, homogêneas e heterogêneas em relação à sequência discursiva de referência (COURTINE, 2009, p.90)

Nosso material de estudo é a *Revista do Ensino* e nosso corpus foi composto de recortes pensados a partir das questões: Qual ou quais são as posições sujeito professor tecidas na/pela *Revista do Ensino*? Como a institucionalização da escolarização primária compareceu na *Revista*? Nas páginas deste impresso veremos que muito é dito e silenciado sobre a escolarização, a docência/ docente cuja discursivização está inserida na produção de evidências de uma dada formação social atravessada por modos de produção. Questionamos ainda: Quais sentidos foram construídos sobre a escolarização, o docente e à docência nas páginas desta *Revista do Ensino*? Como a *Revista* funcionava? O que é ser professor nesta publicação? Que tipo de escolarização este impresso prioriza? Estas questões deram direcionamento para composição das sequências discursivas analisadas neste trabalho.

Salientamos que as nossas sequências discursivas compõem uma revista, um tipo de publicação impressa em períodos regulares. No tocante ao nosso estudo, a publicação da *Revista* esteve atrelada às reformas educacionais dos governos mineiros, o que contribuiu para sua impressão e circulação de forma sistemática e regular. A delimitação temporal de nossa pesquisa compreende a primeira edição de março de 1925 e termina com a edição nº 49 de setembro de 1930 abarcando 48 exemplares. Em março de 1925 vem ao público a edição tomada como inaugural da *Revista* e em setembro de 1930 é lançado o último exemplar deste impresso sob o comando de Francisco Campos. Não cabe aqui nos

aprofundarmos no recorte temporal adotado, o que será feito mais adiante no Capítulo 2.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de/em compreender a escolarização, a docência e o professor público primário em Minas Gerais nos anos finais da Primeira República. Contribui tanto para as reflexões sobre a docência e o ensino primário público como para as pesquisas no âmbito da Análise do Discurso, da História das Ideias Linguísticas e da História da Educação. Existem outros trabalhos sobre esta temática, no entanto, a maioria é desenvolvida sob a luz da História da Educação. Poucos têm como aporte teórico-analítico a Análise de Discurso na relação com a História das Ideias Linguísticas, sendo estes, em Minas Gerais, em grande parte referentes ao Colégio do Caraça<sup>14</sup> (instituição voltada ao ensino secundário). A AD na relação com a HIL contribui para entendermos como sociedade, Estado e escola estão juntos na concretização do projeto republicano de institucionalização da escolarização primária pública, de determinação do que e de como ensinar, bem como, na instituição da profissionalização do magistério em Minas Gerais.

Acrescentamos às justificativas a naturalização de sentidos sobre a escolarização. Somos acostumados com os prédios escolares, com a organização espacial das salas de aula. São evidentes os tempos da escola, os rituais avaliativos, as práticas que se dão neste lugar e a posição ocupada pelo professor. Ritos e costumes, frutos de um processo, que estão tão sedimentados e enraizados em nossa sociedade de modo que esquecemos que “todos esses ‘fatos’ têm história, têm memória e produzem sentidos” (MEDEIROS e PACHECO, 2009, p.2). Para compreender a *Revista do Ensino*, temos que considerar

---

<sup>14</sup> Deixamos como exemplo de estudo em AD e HIL, sobre a história da educação em Minas Gerais, o texto de Mariza Vieira da Silva intitulado “Colégios do Brasil: O Caraça” que faz parte do livro *Institucionalização dos Estudos da Linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas* organizado por Eni Orlandi e Eduardo Guimarães.

as materialidades linguística e histórica em que os discursos são produzidos e evitar tomá-los como documentos transparentes, sem esquecer de que esses discursos são modos de dizer específicos sobre a produção de conhecimento em determinadas conjunturas históricas (BRANCO, 2013, p.46).

Analisaremos, nesta pesquisa, o processo discursivo de constituição de sentidos na *Revista do Ensino*. Para tal, promovemos recortes na história de vida da *Revista*, organizados a partir de períodos<sup>15</sup> que compreendemos como norteadores deste processo. Tomamos como critério para esta delimitação, os governos mineiros bem como as legislações do ensino primário propostas por estas administrações. Propomos assim, três divisões:

a) 1º período: abrange à criação da *Revista do Ensino* como um impresso pedagógico oficial em 1892, sua breve existência (3 edições), bem como a iniciativa de Arthur Bernardes em retomá-la em 1920.

b) 2º período: compreende 17 edições da *Revista do Ensino* indo de março de 1925 a agosto de 1926. Engloba a publicação da dita primeira edição e a reforma do ensino proposta no governo de Mello Vianna.

c) 3º período: abarca 08 edições que vieram ao público entre outubro de 1926 e janeiro de 1928. É quando se dá a transição entre a Reforma Mello Vianna para a Reforma Francisco Campos. Engloba ainda as 24 edições publicadas entre outubro de 1928 e setembro de 1930 após a instituição das mudanças propostas por Campos.

Ao longo de nossa análise lançamos mão de outras materialidades, no caso as legislações que nortearam as reformas

---

<sup>15</sup> Estes períodos serão melhor detalhados no Capítulo 02.

do ensino mineiras e conseqüentemente as matérias publicadas na/pela *Revista do Ensino*. As leis<sup>16</sup>, todas originárias do estado de Minas Gerais, nos auxiliaram no entendimento da institucionalização da escolarização pública primária, da (trans)formação da docência e da construção da posição sujeito professor sendo:

- Decreto nº 1960 de 16 de dezembro de 1906 (Regulamento da Instrução Primária e Normal do estado de Minas) – conhecida como Reforma João Pinheiro.
- Decreto nº 1969 de 03 de janeiro de 1907 (Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas) - também integrante da Reforma João Pinheiro.
- Decreto nº 6655 de 19 de agosto de 1924, conhecido como Reforma Mello Vianna.
- Decreto nº 7970 A de 15 de outubro de 1927 (Aprova o Regulamento do Ensino Primário) – primeiro dos documentos que compõe a Reforma Francisco Campos.
- Decreto 8094 de 22 de dezembro de 1927 (Aprova os Programas do ensino primário) – segundo documento da Reforma Francisco Campos.

A *Revista do Ensino* e as leis elencadas serão tomadas em nosso trabalho como algo da ordem das representações sociais que normatiza práticas. No **Capítulo 1** nos deteremos a discutir os sentidos relacionados à escolarização do povo brasileiro a partir da relação entre Análise do Discurso e História das Ideias Linguísticas, trazendo ainda contribuições da História da Educação. Apresentaremos tais questões partindo da chegada dos

---

<sup>16</sup> Estas leis serão melhor detalhadas no Capítulo 02.

portugueses em terras brasileiras e indo até os anos iniciais dos republicanos no poder. Mostraremos deslizamentos, rupturas e permanências na construção da escolarização dual do brasileiro, uma posição que sempre será marcada pela falta de algo. Já no **Capítulo 2** apresentamos nosso objeto discursivo: a *Revista do Ensino*. Nos deteremos a sua historicidade e indicaremos aspectos relacionados a sua criação, circulação e estruturação. No **Capítulo 3** será feita análise discursiva da *Revista do Ensino*. Indicaremos as mudanças (ou não), as (trans)formações e rupturas (ou não) advindas da instalação dos Grupos Escolares como tipo ideal de escolarização primária em Minas Gerais. Daremos ênfase às questões relacionadas ao tempo, a disciplinarização dos corpos, ao espaço escolar e à feminização do magistério. No **Capítulo 4** nos voltamos à compreensão da profissionalização e moralização do magistério na *Revista do Ensino*. Os deveres e atribuições do professor descritos na/pela *Revista* serão objeto do **Capítulo 05**, onde falaremos sobre saúde, higiene e a burocratização da docência. Nas **Considerações Finais** apresentaremos uma síntese dos pontos discutidos ao longo deste trabalho, fazendo análises sobre as posições que compõem na *Revista do Ensino*, sobre a escolarização, o trabalho docente, a docência bem como os deslizamentos presentes nos dias atuais.

Iniciemos nosso percurso ...



## 1. ESTADO, ESCOLA, DOCÊNCIA E DOCENTES: (DES) NATURALIZANDO SENTIDOS

(...)  
*Não há sujeito sem ideologia,  
Não há ideologia, sem linguagem,  
Não há linguagem sem equivocidade,  
Não há equivocidade sem historicidade,  
Não há historicidade sem sentido,  
Não há sentido sem interpretação,  
Não há interpretação sem gesto de leitura,  
Não há gesto de leitura sem desejo,  
Não há desejo sem falta,  
Não há falta sem discurso (...)*  
(FERREIRA, 2015, p. 166)

Refletir sobre a escolarização, a docência e docentes é estar imerso num discurso heterogêneo, atravessado por discursos outros, cuja historicidade nos diz muito sobre as condições de produção em que está inscrito. Para tal, nossa ancoragem teórico-analítica se dá na Análise de Discurso Francesa (AD) em relação com a História das Ideias Linguísticas (HIL), cujos conceitos podem ser diferenciados entre si, estar dialeticamente em contato e apresentar ressonâncias.

No final da década de 1960 na França, estudiosos dentre os quais destacamos Michel Pêcheux, inauguram uma possibilidade outra de leitura e mecanismo de interpretação: a Análise de Discurso. A AD francesa caracteriza-se por “um viés de ruptura a toda uma conjuntura política e epistemológica e pela necessidade de articulação a outras áreas das ciências humanas” (FERREIRA, 2005, p.15).

A AD reside na articulação do

1. Materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
  2. A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
  3. A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.
- [...] estas três regiões, são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica). (PÊCHEUX E FUCHS, 1997, p. 163- 164),

A AD não é simplesmente a justaposição desses campos do saber, pois possui método e objetos próprios que tocam nos bordos da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise. Algo que contribui para compreendermos que a língua não é transparente e tem sua ordem marcada por uma materialidade que lhe é própria; que o sujeito faz parte de uma história opaca, contraditória e em constante movimento além dele ser dividido, não sendo transparente nem para si mesmo.

A História das Ideias Linguísticas, segundo Aurox (2014), debruça-se sobre saberes referentes a língua, produto de uma reflexão metalinguística ou de uma atividade metalinguística não explícita. Estudar as ideias linguísticas é “difundir estudos sistemáticos que toquem a questão da história do conhecimento linguístico e da história da língua, articuladamente” (ORLANDI, 2001b, p. 9) levando em consideração à “produção da informação sobre o sistema científico constituído pelas ciências da linguagem” (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017, p. 18)

De acordo com Aurox (op.cit) sem memória e sem projeto não há saber. Os saberes e conhecimentos constituídos sobre a linguagem humana, segundo Aurox (op.cit) são resultado de dois importantes processos: o surgimento da escrita e a gramatização das línguas<sup>17</sup>. Ou seja, enveredar-se na HIL significa compreender a

---

<sup>17</sup> A escrita é um dos pilares para as reflexões sobre a linguagem. Já a gramatização massiva, segundo Aurox (op.cit), foi consequência de razões de ordem prática (doutrinação religiosa, relações comerciais e políticas, dentre outros) e ordem

linguagem, estudar a língua, os instrumentos linguísticos (gramáticas e dicionários) bem como compreender a institucionalização deste saber nas instituições responsáveis por reproduzi-lo e ensiná-lo.

Trabalhar com HIL, de acordo com Fávero e Molina (2004), é enveredar-se numa ciência jovem e de dimensões múltiplas que se filia à história das culturas, das sociedades e dos movimentos científicos. O que “contempla o estudo das instituições onde tais saberes eram discutidos, alargados, disseminados, os veículos onde circulavam e as polêmicas que suscitavam” (FÁVERO; MOLINA, 2004, p. 140).

A AD na relação com a HIL são mais do que pertinentes para refletimos a produção do conhecimento sobre escola e o magistério em Minas Gerais na Primeira República como discurso, uma vez que não pretendemos compreender apenas o que se quer dizer, mas como se diz e como significa. Afinal, “a escola adquire [...] importância específica nos processos de individualização do sujeito pelo Estado, se ligamos a produção, a forma e o funcionamento dos instrumentos linguísticos com a instituição em que eles se praticam” (ORLANDI, 2013, p.18).

Amparados na AD e na HIL refletimos sobre a escolarização, as posições ocupadas pelo professor e o imaginário de docência - como foi dito e o que significou - quais sentidos foram instaurados e/ou apagados. Sempre atenta à colocação de Orlandi (2012, p. 137) de que os sentidos são “partes de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Tem historicidade, tem um passado e se projetam no futuro”.

Ao pensarmos em nosso objeto de estudo, nos vemos envolvidos com a questão/dimensão da escolarização. Um território emblemático, testemunha das combinações múltiplas que resultam da articulação de invariâncias e mudanças, tradição e novidade,

---

política (organização/regularização de uma língua e desenvolvimento político de expansão linguística), o que culminou numa importante revolução que influenciou a organização das sociedades humanas.

repetição e inovação, lembranças do passado e perspectivas futuras que se cristalizam na escola. Os sentidos atribuídos a esta instituição se fazem evidentes mesmo para aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentá-la e se familiarizam (in)diretamente com a cultura escolar. Dominique Julia (2001) descreve a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão do conhecimento, a incorporação de comportamentos e normas coordenadas a finalidades que podem variar segundo a época.

A escola é um espaço naturalizado e tomado como necessário. Althusser (1979, p.65), em estudo realizado no contexto francês, adverte que nenhuma instituição “dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças”. Nas sociedades capitalistas, os sentidos sobre ser criança/jovem são atravessados pela escolarização, tida como única atividade relevante da infância e da adolescência, que significa e nos constitui enquanto sujeitos. Não é por acaso que no contexto francês grande parte das crianças vai à escola desde seus primeiros anos de vida<sup>18</sup>.

As instituições escolares emergem sob a evidência da transmissão de saberes/valores difundidos como essenciais para formação de sujeitos e manutenção da ordem. Embora carreguem consigo a evidência da neutralidade, todas as estratégias e opções escolares têm histórias e significados que produzem efeitos de sentido - não só em termos de aprender ou deixar de compreender determinada matéria, mas em sua relação com a autoridade, com o saber letrado e com a ideologia.

Nas palavras de Michel Pêcheux (1995), a ideologia não é feita de ideias, mas de práticas e todo processo discursivo se inscreve numa

---

<sup>18</sup> Estamos trazendo o caso francês para nos ajudar a pensar a escola em nosso país. Ao longo deste trabalho abordaremos o tipo de escola instituído no Brasil. Desde já esclarecemos que se trata de um tipo outro, quando comparado ao contexto francês, tendo em vista que são historicidades distintas e condições de produção diferentes.

relação ideológica de classe. É a ideologia que molda o dizer, constitui a prática discursiva, direciona os processos de significação e

fornece as evidências pelas quais todo mundo sabe o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queira dizer o que realmente dizem e que mascaram assim, sob a transparência da linguagem, o [...] caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1995, p.160)

Segundo Pêcheux (op.cit), a ideologia não se reproduz na forma geral de um *zeitgeist* (isto é, o espírito do tempo, a “mentalidade” da época, os “costumes de pensamento”, etc.), não se impõe de maneira uniforme e é impossível atribuir a cada classe a sua própria ideologia. Ela se caracteriza por uma estrutura e funcionamento *omni-histórico*, não é homogênea e tem como marca a contradição. O trabalho da ideologia se dá via memória e esquecimento, naturalizando o que é produzido na relação entre histórico e simbólico como se a linguagem não tivesse espessura e opacidade. É a ideologia que cria “todas as evidências, inclusive aquelas que fazem como que uma palavra ‘designa uma coisa’ ou ‘possua um significado’ (portanto inclusas as evidências de ‘transparência’ da linguagem), a evidência de que vocês e eu somos sujeitos – e que isto não constitua um problema” (PÊCHEUX, 1995, p. 153).

O indivíduo é chamado a existir ao ser interpelado em sujeito pela ideologia e se constitui na relação com o simbólico ao mesmo tempo em que é submetido a certas condições de produção. Ou seja, ao que é “material (a língua sujeita ao equívoco e a historicidade), ao que é institucional (a formação social, em sua ordem) e ao mecanismo imaginário que produz a imagem dos sujeitos dentro de uma conjuntura sócio histórica” (ORLANDI, 2006, p. 40). Trata-se de um sujeito dividido materialmente desde a sua constituição: ele é sujeito de e sujeito à. Nas palavras de Orlandi (2009, p.49) “ele é sujeito à língua, à história, pois para se constituir, para produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim

determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e a história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos”.

A interpelação consiste em fazer com que cada indivíduo, sem estar consciente deste fato, tenha a ilusão de ser senhor de suas palavras e vontades, sendo levado a ocupar um lugar determinado ideologicamente em certos grupos ou classes e a identificar-se com uma forma sujeito. A forma sujeito é a forma histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais. Sociedades capitalistas como a nossa, segundo Haroche (1992), produzem a forma sujeito de direito ou sujeito jurídico: um sujeito determinado por processos de individualização do Estado, com direitos e deveres a serem seguidos. Vieira Silva (2006, p. 134) nos explica que

nas sociedades ocidentais contemporâneas, a forma de existência dos sujeitos é a do sujeito jurídico, do sujeito de direito, aquele que está submetido ao Estado, através do direito, das leis escritas, e que funciona como autônomo, senhor dos seus atos e que por eles se responsabiliza moral e legalmente. O assujeitamento [...] ligado a ambiguidade do termo sujeito (este com efeito, significava tanto livre, responsável, quanto passivo e submisso), exprime bem esta ficção de liberdade e de vontade do sujeito: o indivíduo é determinado, mas, para agir, ele deve ter a ilusão de ser livre mesmo quando se submete.

A constituição do sujeito se dá por diferentes processos de subjetivação que passam por instituições disciplinares que contribuem no processo de torná-lo transparente e modificável. Em nosso estudo a *Revista do Ensino*, escola, professores e ideologia estão atrelados e a prática docente não significa apenas no interior da sala de aula, mas em toda a formação social.

Antes de continuarmos, cabe aprofundarmos no conceito de formação social que será retomado por várias vezes em nosso trabalho. A formação social é o espaço a partir do qual é possível pressupor os efeitos de sentidos a serem (re)produzidos. Cada sujeito ocupa uma dada posição dentro de uma formação social cujo funcionamento está atrelado à ideologia, às lutas de classes e

às motivações econômicas. Pêcheux e Fuchs (1997) advertem que a formação social não pode ser confundida com a sociedade, havendo assim risco de fundir materialismo histórico com a Sociologia, o que não nos é pertinente. A noção de formação social, de acordo com Esteves (2014) é concebida pelo materialismo histórico, já prevendo a heterogeneidade ideológica dos modos de produção numa mesma sociedade.

A escola é uma das instituições que trabalha na individualização do sujeito, algo que passa, em nosso horizonte de estudo, pela escolarização e pelo imaginário da docência/ docente. A escola, segundo Orlandi (2017, p. 14) oferece “a formação (conhecimento) necessário para poder constituir-se em uma posição-sujeito que possa discernir e reconhecer os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte”. O modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, sendo construído inconscientemente e se materializando na/pela linguagem.

O sentido depende da posição ocupada e do modo como o sujeito se inscreve neste lugar. Essas posições são formações imaginárias e significam em relação ao contexto sócio histórico e a memória. São mecanismos de projeção que representam no processo discursivo os lugares ocupados numa formação social e as identidades assumidas de acordo com a situação, com quem se fala e são determinadas pelo discurso. Há diversas posições-sujeito que são atravessadas pelo interdiscurso (já dito ou memória do dizer que permite significar) e definidas em relação à formação discursiva (doravante FD).

As formações discursivas vivem em conflito e disputam a dominância do sentido numa formação social. São “aquilo que numa formação ideológica dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p. 160) a partir de uma posição numa conjuntura específica. As palavras, expressões e proposições

[...] não tem um sentido que lhe seria próprio, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação

discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. (PÊCHEUX, 1995, p. 161)

Todo este processo é assegurado materialmente, segundo Pêcheux e Fuchs (1997) pelos aparelhos de Estado (AE) que buscam um mesmo fim: materializar as evidências que levam à (re)produção/ (trans)formação das práticas numa formação social. No entanto, o próprio Pêcheux (1995) nos adverte que os aparelhos de Estado não são a expressão da dominação da ideologia dominante, mas seu lugar e meio de realização.

Para compreendermos os aparelhos de Estado, recorremos a Althusser (1979). Segundo este autor, as classes dominantes exercem seu poder através dos aparelhos de Estado (AE), divididos em dois grupos: o aparelho repressivo (ARE) e os aparelhos ideológicos (AIE)<sup>19</sup>. O ARE funciona majoritariamente pela repressão e violência (podendo ser ou não física) englobando o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc. Já os AIE seriam “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1979, p. 43) onde prevalece a coerção. Os AIE, de acordo com Pêcheux (1995) são o palco de um duro e ininterrupto embate, ou seja, constituem simultânea e contraditoriamente o lugar e as condições ideológicas da luta de classe. Os AIE são múltiplos sendo compostos pelo

o AIE da igreja; o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); o AIE familiar ; o AIE jurídico ; o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); o AIE sindical; o AIE da informação (imprensa, rádio- televisão, etc.); o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.) (ALTHUSSER, 1979, p. 43-44).

---

<sup>19</sup>Althusser (1979) adverte que não existe um aparelho puramente ideológico ou repressivo. Todos os aparelhos de Estado funcionam simultaneamente pela repressão e pela ideologia, com a diferença de que o ARE funciona prevalentemente pela repressão, enquanto os AIE agem massivamente pela ideologia.

Tanto Althusser (1979) como Pêcheux (1995) defendem que nem todos os aparelhos de Estado contribuem igualmente na (re)produção das relações de produção e para sua (trans)formação. Para os citados autores é necessário considerar as propriedades dos AIE, uma vez que estas irão condicionar a sua importância relativa no conjunto dos aparelhos ideológicos. Partindo deste princípio, corroboramos com Althusser (1979) que dá destaque ao papel desempenhado pela escola e ao fato de nem sempre prestarmos muita atenção à sua música que é silenciosa.

A escolarização supõe o aprofundamento em determinadas questões, criando a ilusão de ser um processo com início e fim. Entretanto, seguindo Pêcheux (1995, p.219), lembramos que ocorre que “cada sujeito já começou desde sempre essa questão, que é a forma específica do efeito Munchhausen no domínio da apropriação objetiva dos conhecimentos”. Ou seja, não iniciamos nosso processo de aprendizagem especificamente quando nos adentramos no ambiente escolar. Aprendemos desde que nascemos. A escolarização cria o imaginário de que o sujeito precisa dominar determinados saberes e conceitos, aprender certos valores dentro de um período específico da vida. É posta a evidência de que aprendizagem é um processo com início e fim definidos (ou seja, o tempo de permanência na escola e duração da escolarização). Uma falácia tendo em vista que constantemente adquirimos novos conhecimentos ao longo de nossas vivências.

As experiências provenientes da escolarização deslizam para o contexto social, de modo que, sua instrumentalidade vai além da relação manifesta de seus objetivos. “O que importa, na verdade, é o que a instituição sabe e considera importante, o que se quer que o indivíduo faça, pense e seja” (DI RENZO, 2005, p.181). Através de regulamentos e máximas, de acordo com Orlandi (1987), a escola se institui atuando pelo prestígio e pela legitimidade de seu discurso: o discurso pedagógico (doravante DP).

O DP, segundo Orlandi (1987), diz respeito a uma formação discursiva (FD) específica, no caso à pedagógica. Ele é atravessado por outras FDs tais como a religiosa, psicológica, econômica, etc.,

se configurando pela inscrição em diferentes campos do saber. O discurso pedagógico é

um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função (ORLANDI, 1987, p. 28).

Ele traz consigo a evidência de

um discurso neutro que transmite informação (teórico ou científico), isto é, caracterizar-se-ia pela ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um (dentro das regras do jogo evidentemente) poderia ser seu sujeito (credibilidade da ciência) e, onde existiria a distância máxima entre o emissor e o receptor (não haveria tensão portanto), tendo como marca a nominalização e como frase de base o verbo ser (definições). Do ponto de vista do seu referente, o DP seria puramente cognitivo, informacional. (ORLANDI, op.cit, p.28-29)

O DP carrega consigo as relações institucionais das quais faz parte e determina os sentidos que serão instaurados. Por ser um discurso circular, o DP permite que o conhecimento legitimado socialmente e o legitimável coincidam. Segundo Orlandi (1987), o DP tende para o discurso autoritário, ou seja, trata-se de um discurso em que a polissemia é contida e a reversibilidade estancada. É o discurso do mesmo no qual a relação com a referência é exclusivamente determinada pelo locutor que impõe uma verdade, permanecendo um sentido único ainda que seja apresentado de distintas formas. O DP também é passível de ser, de acordo com Orlandi (op.cit), um discurso polêmico. Neste tipo de discurso os participantes procuram dominar o referente, dando uma direção, indicando perspectivas que resultam na polissemia controlada. Ao contrário do discurso autoritário, no discurso polêmico a reversibilidade é condicionada, se dando em certas

condições, o que possibilita a ocorrência de espaços para brechas e resistência. Algo que comparece na *Revista do Ensino* e será abordado no Capítulo 05.

No DP, a posição professor corresponde ao detentor do saber/dizer. Na construção de um imaginário sobre o docente e a docência apaga-se a forma como o conhecimento foi produzido e de que maneira se apropriou deste saber: a voz do cientista se confunde com a do professor. A apropriação que o docente faz da imagem do cientista produz o efeito de autoridade, o que possibilita que sua prática não seja questionada pelos alunos. A fala do professor é tomada como a origem do conhecimento, “diz que é, logo, sabe que, o que autoriza o aluno [...] a dizer que sabe, isto é, ele aprendeu” (ORLANDI, 1987, p.21), a isto chamamos de escolarização.

Segundo Pêcheux (1995, p.218), “todo efeito pedagógico se apoia sobre o sentido pré-existente, sentido este produzido em formações discursivas sempre- já aí e que lhe servem de matéria prima”. Este sentido único faz com que os saberes transmitidos e os métodos utilizados na/pela escola se estabeleçam como verdade sendo inquestionáveis e tendendo a reversibilidade zero.

Algo passível de ser notado quando nos adentramos na historicidade da escolarização brasileira e começamos a refletir sobre permanências e rupturas, o lugar ocupado pelo professor em certas condições de produção bem como que tipo de (con)formação ofertada a população.

Sigamos na tessitura de nosso estudo.

## **1.1 De nativos a brasileiros: a educação como salvadora e redentora.**

*... as nossas raízes não são meros pontos de apoio, mas o sentido fundante de uma história que nos constitui como sujeito de um país colonizado chamado Brasil (VIEIRA SILVA, 2015, p. 133).*

A vivência escolar tem efeitos muito mais profundos na vida do sujeito do que um mero processo de instrução. As experiências

provenientes da escolarização deslizam para o contexto social, de modo que sua instrumentalidade vai além da relação manifesta de seus objetivos. Mediante ao aporte teórico - analítico adotado e apresentado no tópico anterior, tomaremos a escola discursivamente, ou seja, além de suas funções explícitas indo ao encontro daquilo que não é declarado, isto é, do que está nas entrelinhas, na opacidade da/na língua. Para tal, é preciso entender a historicidade da educação primária no Brasil, atentos ao fato de que, em AD, a história não é uma sucessão de fatos previamente estabelecidos ou uma sequência cronológica evolutiva. A história está atrelada à constituição do sujeito e à produção do sentido. “Na perspectiva discursiva, história é fazer sentido, e isto significa dizer que ela não é transparente, da mesma forma que não o é a língua nem o sujeito” (BRANCO, 2013, p.49). Os fatos reclamam sentido e a escola neste trabalho “é tomada como efeito de linguagem em que suas normas e regras possuem uma espessura histórica, isto é, atravessam um processo histórico de constituição” (DEZERTO, 2013, p.66). Processo este que projeta sentidos e constrói transparências para serem interpretadas como determinações históricas e evidências.

Antes de enveredarmos na historicidade da educação primária brasileira, apresentaremos um conceito de Orlandi (2001), o de discurso fundador. Nas palavras de Orlandi (2001, p.13-14) o discurso fundador acaba produzindo “o efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim” (p. 13-14).

O discurso fundador trabalha com “a notoriedade e a possibilidade de criar um lugar na história, um lugar no particular, lugar que rompe com o fio da história, um lugar no particular para reorganizar gestos de interpretação” (ORLANDI, 2001, p. 16). Ele instala condições de formação de outros sentidos, filiando-se a sua própria possibilidade, instituindo em seu conjunto um complexo de FDs, uma região de sentidos, um sítio de significância que configura um processo de identificação. O que caracteriza o discurso fundador é a eficácia em produzir o efeito do novo numa

memória permanente. Este novo circula, produz enunciados, configura práticas e tem historicidade.

Para Vieira Silva (2015), a implantação da escolarização em terras brasileiras pode ser tomada como um discurso fundador, pois cria uma nova tradição, ressignificando o que se viu e era conhecido anteriormente, instituindo uma nova memória que se sedimenta como verdade.

Pensar, pois, no discurso pedagógico escolar como discurso fundador, em relação à história de um país, é tomá-lo [...] como aquele que funciona como referência básica no imaginário constitutivo desse país, sendo nossa tarefa mostrar como ele se estabiliza como referência na construção da memória nacional. (VIEIRA SILVA, 2006, p. 134)

A Carta de Pero Vaz de Caminha, por exemplo, é tomada como um discurso fundador de sentidos de/em nossa sociedade por Orlandi (1990). Para a referida autora, esta Carta é a certidão de nascimento do nosso país, é o que denomina nossa existência como brasileiros e marca nosso 'achamento' para o mundo europeu. É algo que se estende por toda a nossa história (re)produzindo e absorvendo sentidos, reconhecendo o cultural e (des)conhecendo/apagando o histórico e o político na construção de nossa identidade. O sujeito que fala na Carta de Caminha o faz do lugar de descobridor/explorador, privilegiando este discurso para/ na construção de sentidos sobre o que eram as terras recém descobertas e sobre os que aqui viviam. Na leitura da Carta é perceptível o olhar do outro (o colonizador) sobre os que aqui viviam, descrevendo e delimitando o que é ser brasileiro. O europeu toma os hábitos que aqui existiam como barbárie, crendo ser seu dever amansar e pacificar o nativo, convertê-lo. A salvação das almas indígenas só seria possível ensinando-lhes a ser cristão, ato descrito na Carta de Caminha como o melhor fruto que se podia plantar nas terras recém-descobertas.

De certa forma, o discurso sobre a escolarização no Brasil traz deslocamentos nos/dos sentidos que comparecem na Carta de Caminha. Ensino e conversão, segundo Vieira Silva (2015) nascem e caminham juntos nos discursos sobre a terra em que se plantando tudo dá. Salvar o sujeito através do ensino é uma memória que circulará em nossa sociedade, sobretudo nos planos de gestão de políticos, como iremos observar no tocante ao estado de Minas Gerais. A população é constantemente tida como incompleta, bárbara, sendo necessário trabalhar valores e saberes socialmente legitimados para salvá-la. O que remete, de acordo com Vieira Silva (2015), ao fato de termos nascido determinados por exterioridades que nos constituem como sujeito e de sermos reconhecidos por algo que não temos ou não somos. Há sempre uma falta a preencher que não se vincula somente a transformação de comportamento. “Os brasileiros que aqui viviam e aqui nasciam sempre precisariam (e precisam) de uma prótese para ocupar a posição de sujeito civilizado e, posteriormente, culto” (VIEIRA SILVA, 2015, p.138).

Neste horizonte, pensar a historicidade da educação primária brasileira é observar um discurso que vê a escola e o trabalho docente atrelado ao imaginário de salvação e resolução de problemas sociais. Esta evidência nos é colocada levando ao esquecimento da complexidade da sociedade brasileira, de seus problemas e o papel do Estado nestas condições. No próximo tópico mostraremos como se dá este processo atrelando prática educativa, docência e o tipo de sujeito que se quer (con)formar. Antes indicaremos alguns conceitos e a periodização escolhida para compreendermos a historicidade da educação primária no Brasil.

### **1.1.1 Historicizando sentidos.**

A escolarização primária da população mineira na I República e a *Revista do Ensino* como um meio de (in)formação de professores, trabalha com a (re)significação do que “já foi dito, o repetível,

determinando os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva.” (FERREIRA, 2001, p. 18).

Para compreendermos este processo é interessante observarmos a consolidação da escola pública primária no Brasil e a sua atuação enquanto uma instituição voltada prioritariamente à socialização e à formação dos sujeitos que ingressariam e serviriam ao mundo do trabalho. Também se faz necessário nos atentarmos para a formação de um imaginário que sustenta a constituição da unidade da língua nacional (no caso o português), algo que ocorre com o auxílio da escola e é constitutivo de nossa identidade enquanto brasileiros.

Ao refletir sobre o processo de construção da língua nacional, Orlandi (2013, 1990) apresenta duas concepções de língua que vão além da unidade e da transparência: a língua imaginária e a língua fluída. De acordo com esta autora (1990), a primeira é aquela que os analistas fixam com suas sistematizações e a segunda é a que não se deixa imobilizar nas redes dos sistemas e das fórmulas. Em outras palavras, temos

a língua imaginária como sistema fechado, normas e artefatos do linguista (mas também dos missionários e outros assemelhados) ao passo que a língua fluída é a língua do mundo, sem regras que a aprisionem, a língua no acontecimento do significar, na relação de homens com homens, sujeitos e sujeitos (ORLANDI, 2013, p. 13)

Língua imaginária e língua fluída estão envoltas por uma disputa de sentidos que produzem um imaginário sobre língua e norma que regem nossa sociedade ao mesmo tempo em que trazem à tona a importância da escola na institucionalização de práticas linguísticas. A escola participará do processo de institucionalização do português como língua nacional e oficial ao ensinar a língua em sua unidade imaginária. Irá ao encontro das políticas linguísticas que visam à uniformização de uma língua imposta e à retirada de cena da heterogeneidade linguística.

Língua imaginária e escolarização caminham de mãos dadas ao longo de toda historicidade da educação brasileira determinando não só tópicos a serem ensinados, mas a posição que deve ser ocupada pelo sujeito após ser escolarizado. O que tem reflexos na prática do professor e no discurso sobre o docente.

Nesta conjuntura é relevante compreender a historicidade da escolarização primária no Brasil, a importância do professor e que tipo de aluno estas instituições de ensino deveriam (con)formar. Tais informações serão de extrema relevância mais à frente, quando nos detivermos ao estudo das condições de produção em que se inscreve a *Revista do Ensino* e as reformas educacionais propostas pelo governo mineiro.

Para tal, nos embasamos na proposta por Aranha (1989, 2006) para fazermos esta exposição. A citada autora (op. cit) propõe como períodos: a Colonização e o período jesuítico (século XVI e XVII), Período Pombalino (século XVIII), Império (século XIX) e anos iniciais da República (século XX). Começemos um breve passeio pela historicidade da escola e escolarização primária no Brasil.

#### **1.1.1.2 Sem fé, sem lei, sem Rei: língua, escolarização e religião (trans)formando a terra em que se plantando tudo dá (séculos XVI e XVII).**

Partimos do princípio de que, ao longo da história do Brasil, foi construído um imaginário de que a educação representaria a possibilidade de vencer a barbárie, civilizar e contribuir para o progresso da nação (SAVIANI, 2008; VIEIRA SILVA, 2015). Nossa história está ligada à memória da educação como a responsável pela revitalização do país, como se fosse a principal solução para os problemas socioeconômicos vivenciados em cada época.

Segundo Aranha (1989, 2006), no início da Colonização, a inserção do Brasil no chamado mundo ocidental civilizado envolvia: a colonização, a educação e a catequese intimamente articuladas entre si. Os europeus que deixavam sua terra natal e por aqui se estabeleciam, se deparavam com um ambiente distinto

do que estavam acostumados. Inexistiam por aqui os valores europeus – tidos pelos colonizadores como modelares e essenciais para o pleno funcionamento social de uma civilização - a religião católica, a figura do rei e a administração jurídica.

O discurso sobre o índio, segundo Nunes (1994), era o impossível na formação ideológica europeia e acabava por assombrar incessantemente a cena discursiva que se construía nas terras brasileiras. Era preciso mudar os hábitos dos nativos, sedimentar consciências, instituir a visão do colonizador e suas ideias bem como levar as luzes onde supostamente prevaleciam as trevas. Neste sentido, Saviani (2008) nos fala que Dom João III se mostrava preocupado com a situação da Colônia brasileira e indicou uma solução para este problema. Para este monarca, mandar povoar as terras era um meio de converter os que aqui viviam na santa fé católica de modo que os gentios pudessem ser doutrinados e ensinados a ser civilizados. Ou seja, os índios deveriam “deixar os costumes, submeter-se às ordens e à tutela do colonizador, servir de mão-de-obra [...] suas qualidades morais passam a ser o respeito, a submissão, a obediência, qualidades que os colocam diante das leis do colonizador” (NUNES, 1996, p.27). Este o primeiro projeto de escolarização posto em prática após o descobrimento do Brasil.

Tomé de Souza, primeiro governador geral, chegou ao Brasil acompanhado por jesuítas<sup>20</sup> comandados pelo padre Manoel da Nóbrega em 1549. Seria este o princípio de uma longa história marcada por 210 anos de permanência da Companhia de Jesus nas terras brasileiras instituindo um verdadeiro monopólio. “São os jesuítas que, ao longo da história da formação da sociedade colonial, exercerão um papel influente na composição das políticas linguístico colonizadoras tecidas pelos reis portugueses e pelo Vaticano” (MARIANI, 2003, p. 76).

---

<sup>20</sup> Cabe ressaltar que a única ordem religiosa que tinha mais independência, acesso direto ao Papa e menos subserviência aos reis portugueses, era a Companhia de Jesus. (MARIANI, 2003, p. 76)

Mariani (op.cit) define o acordo firmado entre Igreja e Metrópole no século XVI durante a Contrarreforma como colonização linguística, ou seja, um projeto político linguístico de larga escala engendrado em torno da ideologia do déficit dos nativos. Nessas condições de produção, o índio não é ignorante apenas das letras e das ciências produzidas na Europa. Ele é o selvagem, o ateu, aquele cuja falta da cultura europeia é definida como ausência de fé e de bons costumes. Escolarizar neste caso significava adesão plena à cultura portuguesa: rígida, hierárquica e centrada na religião. Pode-se dizer que os “padres vestiram literalmente os índios, fazendo com que se envergonhassem de sua nudez, mas também, vestiram simbolicamente com outros valores que não eram os seus” (ARANHA, 1989, 2006, p. 120).

A fé supostamente foi capaz de dissolver parte das diferenças culturais, regionais e sociais de um povo que era colonizado. Podemos dizer que, neste período, a catequese equivale à escolarização e o nativo à posição sujeito aluno. O trabalho missionário, de cunho didático-religioso e permeado por preceitos católicos, ensinava os rudimentos da língua, os valores do colonizador e não propriamente a palavra escrita do humanista. Tínhamos assim um modelo de educação dual e hierárquico que investia na produção de discursos e leituras sobre viver na Colônia. Os índios precisavam ser doutrinados e ensinados sobre um mundo europeu que já estava pronto, angariando súditos ao Rei e adeptos ao catolicismo. Já os filhos dos colonos recebiam uma educação propedêutica vislumbrando o ingresso nas universidades europeias, à hegemonia cultural e política da Colônia. Construía-se assim duas posições distintas: a do índio dominado (iletrado, bárbaro, incompleto, nativo, aquele que desempenharia o trabalho braçal a quem a catequese bastava) e a do branco dominante (letrado, colonizador, europeu, detentor do saber, trabalhador intelectual e que receberia formação humanística). “Esse era o lugar de onde devia falar e ser falado, para ser reconhecido e identificado por si mesmo e pelo outro” (VEIRA SILVA, 2015, p. 149). Ou seja, uma escolarização dual (uma para o índio e outra para o branco)

em que os saberes eram hierarquizados e o acesso era permitido de acordo com a posição ocupada pelo sujeito na formação social. Salientamos, que neste período, as mulheres não tinham acesso à escolarização que se voltava aos homens.

A catequese, enquanto projeto educacional, fomentou a prática da linguagem no Brasil. Era preciso aprender a falar com/como o nativo para impulsionar a evangelização. Um caminho foi a criação e o uso de instrumentos linguísticos. Para Auroux (2014), os instrumentos linguísticos (dicionários e gramáticas, por exemplo) são saberes construídos com base na escrita que trabalham na gramatização, processo que conduz a descrever e a instrumentalizar uma língua na base duas tecnologias, que ainda hoje, são os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário (AUROUX, 2014, p.65) que acabam por afetar a língua e a sua constituição. Este processo produziu, no período em tela, um saber e conhecimentos metalinguísticos sobre a língua geral - produto da miscigenação entre o português e as línguas indígenas. Foram elaboradas gramáticas (citamos aqui a *Arte da Gramática da Língua mais usada na costa do Brasil*, escrita pelo Padre José de Anchieta e a *Arte da Língua Brasília* de autoria do Padre Luís Filgueira), vocabulários, catecismo, cartilhas e compêndios. Estes instrumentos linguísticos criaram uma prática linguístico - pedagógica movida no/pelo discurso religioso que significa o novo a partir da memória proveniente da formação discursiva europeia. De acordo com Vieira Silva (2002, p. 356) “instaurou um processo de significação determinado sobre o próprio mundo dos nativos, que direcionou a representação e a interpretação do discurso, que irá determinar a constituição de nosso discurso pedagógico”.

No final do século XVII, o Iluminismo ganha força em Portugal, tendo como uma de suas principais bandeiras, a criação e consolidação dos Estados Nacionais. Há, assim, uma grande preocupação em se forjar uma identidade nacional, algo que passa pela institucionalização de uma língua oficial. Neste contexto, a proposta jesuítica não atendia mais aos anseios da Coroa Portuguesa já que educava prioritariamente para fé deixando em

segundo plano à imposição do português como língua a ser falada. A conversão dos índios em católicos poderia se dar em qualquer língua, já a transformação do nativo em súdito só seria possível através do uso da língua do Rei. Nos deteremos no próximo tópico a esta questão.

### **1.1.1.3 Eis a herança do Marquês de Pombal: língua e escolarização na consolidação de uma língua imaginária (século XVIII)**

Em 28 de junho de 1759, é promulgada a Reforma Pombalina que expulsa os jesuítas do Brasil após embates de cunho político e diplomático – que não cabe aqui aprofundarmos – e elege a língua como espaço estratégico de ação. Era de suma importância, de acordo com Orlandi (2013, p. 21) “a construção da unidade imaginária e da homogeneidade como pré-requisitos básicos para se ter a identidade de um país específico, com suas formas de governo e língua nacional”.

A língua geral embora difundida e utilizada em grande parte do território brasileiro ao longo dos séculos XVII e XVIII não se valida pela escrita é “uma oralidade que não se legitimará e que resiste à escolaridade” (ORLANDI, 2013, p.24). Mariani (2003, p.78) nos explica que “do ponto de vista da metrópole, para servir a Deus deve-se doutrinar, e isto pode ser feito em qualquer língua, mas para servir ao Rei é necessário ensinar a língua materna do Rei”. Institucionalizar ideias, nestas condições de produção, “significa torná-las oficiais pelas práticas sociais a elas condizentes, ou seja, estabelecendo o ensino de comportamentos e hábitos dos sujeitos para que se alcance a ideia de unidade nacional e a condição de a ela pertencer” (DI RENZO, 2014, p. 327).

A Reforma Pombalina no Brasil se deu em ritmo distinto da Metrópole, com várias etapas de implantação, demorando cerca de 30 anos para que tivesse início a partir da indicação de um Diretor Geral de Estudos para fiscalização das atividades de ensino da Colônia e para delimitar aqueles que poderiam ou não lecionar. Em

substituição à Companhia de Jesus é criado o Diretório dos Índios que oficializou de modo impositivo o português como língua a ser falada, ensinada e escrita. Neste horizonte, não se fala mais em língua geral, ela “ou não existe aos olhos da metrópole, ou, se existe, precisa ser corrigida, melhorada, reformada de acordo com os moldes gramaticais portugueses” (MARIANI, 2003, p. 78).

Coube à Reforma Pombalina estatizar “o ensino ao constituir um sistema determinado e controlado pelo Estado, que pela primeira vez assumia diretamente a responsabilidade pela educação tornando-a laica embora a religião católica continuasse obrigatoriamente presente” (CARDOSO, 2008, p. 180). O ensino, que era financiado pela Igreja e seus fiéis, se torna incumbência da Coroa que cria um imposto denominado subsídio literário<sup>21</sup> cujos fundos seriam destinados ao pagamento dos professores e manutenção das escolas públicas.

Os padres são substituídos por aqueles cujo ofício seria ensinar. As gramáticas produzidas pelos padres jesuítas são proibidas, sendo segundo Fávero (2000), substituídas pelo *Novo Método de Gramática Latina* de autoria dos padres oratorianos.

A escolarização deixa de ter como objetivo principal a doutrinação pela fé e passa a ser guiada pelo ensino/imposição de uma língua: o português. Um meio utilizado neste processo de consolidação da língua portuguesa foi o sistema de aulas régias<sup>22</sup>, destinadas à formação da elite local. Ou seja, grande parte da população foi excluída do processo de escolarização formal.

O primeiro aspecto que nos chama a atenção é a denominação de aulas régias para categorizar o sistema de ensino público. O termo régio tem um caráter ambíguo, pois remete à figura do monarca

---

<sup>21</sup> Segundo Morais (2012) o subsídio literário foi criado em 1722 e vigorou tanto em Portugal e como em suas Colônias. Tratava-se de um imposto sobre bebidas (vinho e aguardente) e carne fresca cujo destino seria o financiamento das escolas régias. Apesar do intuito, não fora uma iniciativa exitosa, sobretudo pela dificuldade de fiscalizar a comercialização dos produtos.

<sup>22</sup>Cada aula régia correspondia a uma escola destinada ao ensino de uma dada disciplina, com único professor, não havendo uma articulação entre elas.

marcando a presença do soberano nos assuntos referentes ao ensino. Ao mesmo tempo, liga-se ao imaginário de rompimento com a Igreja Católica ao demarcar que as aulas pertenciam ao Rei em contraposição ao ensino tradicionalmente ministrado pelos jesuítas.

As aulas régias eram aulas autônomas e isoladas, pertencentes ao ensino público oficial, sob a responsabilidade de professores concursados e pagos pela Coroa. O aluno poderia se matricular nas aulas que julgasse pertinente, não havendo um currículo obrigatório a ser seguido. A escolarização era dividida em duas etapas: Estudos Menores (ensino primário e secundário) e os Estudos Maiores (Ensino Superior) ambos voltados à formação da elite local. O ensino primário, caracterizado pelas escolas de ler e escrever, ensinava ao aluno as primeiras letras (ler, escrever e contar) e os que pudessem seguir com estudos deveriam cursar as aulas de humanidades (Gramática Latina, Língua Grega, Hebraico, Retórica e Poética).

Os professores responsáveis pelas aulas régias passaram a pertencer ao quadro de funcionários públicos, sendo designados para tal função através de concursos (CARDOSO, 2008). Ainda segundo Cardoso (op. cit), tinham que cumprir com uma série de compromissos tais como: financiar a sua escola (na maioria das vezes a residência do professor funcionava como ambiente de ensino); adquirir os materiais necessários às aulas; levar os alunos à missa no mínimo um domingo ao mês; promover educação cívica e arcar com as despesas referentes ao seu treinamento. Observamos aqui que a escolarização ainda não possui um local específico para o seu funcionamento como estamos acostumados atualmente. As atividades de ensino aprendizagem se misturavam à vida particular do professor e ao ambiente domiciliar. Temos a migração de um sistema de ensino que se dava na Igreja para um modelo estatal - domiciliar. Apesar das aulas régias pertencerem e serem responsabilidade do Rei, a organização, a manutenção e condução das aulas ficava a cargo do professor. Ocorria ainda o atravessamento da Igreja e das práticas católicas na escolarização da população. A despeito da posta separação entre Igreja e Estado, no tocante aos assuntos do ensino, vemos a religião presente nas obrigações do

mestre. O professor público era pago com subsídios da Coroa, todavia não deixava de prestar serviços à Igreja Católica, quando, por exemplo, tinha por obrigação de levar os alunos à missa aos domingos garantindo, assim, a frequência dos fiéis aos rituais religiosos.

O desempenho dos professores levava em conta o cumprimento das obrigações acima elencadas e observava a sua conduta pessoal, que era atestada pelo chefe de polícia, pelo pároco e pelos pais dos alunos. Estes sujeitos eram as principais fontes de informações da Coroa quanto ao trabalho do professor. Não havia preocupação quanto à formação inicial docente, aos saberes necessários ao exercício do magistério, sobre quais métodos e processos de ensino aprendizagem seguir. O que define um bom professor, no Brasil Colônia, é o olhar do outro sobre os modos de ser agir e a forma como ele ocupa a posição professor na formação social. Ser docente, nestas condições de produção, é seguir um dado código moral social e estar alinhado aos preceitos da religião professada pelo Rei, ou seja, a católica.

De acordo com Cardoso (2008), o ordenado era pago ao professor em quartéis (3 parcelas dividas ao longo do ano) e o valor variava em função da localização da escola e das disciplinas ministradas. Os professores de locais com maior população e cidades de maior porte recebiam ordenados maiores. Vejamos a tabela 01.

**Tabela 01: Disciplinas lecionadas x remuneração docente entre os séculos XVI e XVIII.**

<b>Disciplina ensinada</b>	<b>Valor do recebimento em quartéis</b>
Professor de primeiras letras de localidade com poucos habitantes ou professor substituto	80\$000
Professor de primeiras letras de localidades com maior quantidade de habitantes	150\$000
Professor Filosofia	460\$000

Fonte: Baseado em Cardoso (2008, p. 189)

Na tabela 01, observamos os valores pagos pela Coroa aos docentes de diferentes disciplinas. Apesar de todos exercerem a mesma profissão, o vencimento se dá considerando a quantidade de alunos atendidos e a disciplina lecionada. As cidades com menor número de habitantes e as zonas rurais pagavam os menores vencimentos. Não se fazia necessário, neste período, escolarizar aqueles (sobretudo negros, índios e mulheres) que viviam nos cantos do país cuja atribuição seria trabalhar na lavoura, profissão que era aprendida pela criança no mundo doméstico, na convivência com os adultos. Já nas vilas e cidades do Brasil Colônia, havia a necessidade de mão de obra especializada (que dominasse os rudimentos da língua, soubesse ler, escrever e contar) para ocupação de postos burocráticos e no comércio (cargos destinados aos homens brancos libertos) bem como uma minoria que ingressaria nos cursos superiores da Europa. Daí a necessidade de atrair bons professores para o meio urbano ofertando melhores ordenados quando comparados aos dos colegas que trabalhavam no meio rural.

Outra pista deixada pelos ordenados pagos aos docentes no Brasil Colônia é a valorização do professor que ministrava Filosofia (disciplina que preparava diretamente para os cursos de nível Superior na Europa) em contraposição ao professor de primeiras letras. A discrepância entre os ordenados é grande, podendo um docente de Filosofia receber até cinco vezes mais que um professor de primeiras letras. Indicativo de que se valorizava monetariamente muito mais ao docente que preparava para o ingresso nas Universidades (diga-se de passagem, ministrava aulas para uma minoria, composta pela elite) do que aqueles que se dedicavam ao ensino dos rudimentos. Ou seja, desde os primórdios da construção do sistema público de ensino brasileiro, o professor primário não é valorizado em seu ordenado, o que também traz a marca do descaso com este nível de escolarização destinado, naquele período, a população branca pobre masculina.

Abrimos parênteses aqui para deixarmos registrado que desde os primórdios do ensino público brasileiro havia insatisfação do

docente quanto as suas condições de trabalho. De acordo com Cardoso (2008), os vencimentos eram alvo de críticas por parte dos profissionais do magistério devido à discrepância nos valores, pelo fato de não serem pagos ao mesmo tempo a todos e pelo atraso. “O pagamento atrasava muito, em certos casos até anos, trazendo muitas dificuldades aos professores, que, no entanto, persistiam no ofício” (CARDOSO, 2008, p. 189). Cabe salientar que a docência era uma das poucas profissões que ofertava os mesmos salários para homens e mulheres (atuantes apenas no incipiente ensino primário feminino, sendo uma minoria), algo que era garantido por lei.

Uma forma de compensar os baixos ordenados pagos nos tempos de Brasil Colônia e os atrasos no repasse dessa verba foi a valorização do magistério socialmente. O alvará real de 1759 estabeleceu que os professores teriam

o privilégio de nobres, incorporados em direito comum, e especialmente no Código Título de *professoribus et medicis*. Isto significava passar da condição de plebeu à pessoa honrada, ou seja, ganhar um título de distinção social e política, que trazia vantagens na ascensão social, além de garantir certos privilégios, como a isenção de determinados impostos, a possibilidade de ocupar postos destinados à nobreza, a exclusão de penas infames, ou ainda, o privilégio de não ir parar na prisão (CARDOSO, 2008, p. 188).

Numa sociedade em que os caminhos para ascensão social eram restritos, ser professor era um meio de obter distinção social e ter acesso à alguns privilégios restritos a uma minoria. Esta era uma vantagem, tendo em vista os baixos ordenados pagos, os atrasos no repasse das verbas e a constante vigilância da população sobre as ações do professor tanto dentro como fora da escola.

A expulsão dos jesuítas não produziu rupturas significativas, pouco mudou a realidade educacional vivenciada e tampouco contribuiu para a universalização do ensino. De cara, vivenciamos a falta de condições materiais para substituir o legado jesuítico que perdurou por mais 200 anos. A grande maioria dos professores, conhecidos neste período como mestres no ofício, era leiga (não

tínhamos por aqui instituições que preparavam docentes e esta questão não era objeto de preocupação) e muitos reproduziam a prática dos jesuítas<sup>23</sup> mantendo sua obra pedagógica e seus métodos de ensino uma vez que a Igreja era quem detinham a tecnologia do ensinar. Definimos como tecnologia do ensinar o *Ratio Studiorum*, sistematização da pedagogia jesuítica em 467 regras com objetivo de unificar o procedimento pedagógico. Tais regras instruíam o jesuíta docente sobre a natureza, extensão e obrigação de seu cargo.

Permanece um sistema de ensino hierárquico (quanto aos saberes e ao tipo de escolarização ofertada) auxiliando na construção de lugares distintos. Havia aqueles (grande parcela da população) para quem apenas a instrução dentro da cultura oral e o que era proferido pelo pároco local eram suficientes (mulheres, negros, índios, população pobre). Outros (população masculina branca liberta) receberiam instruções rudimentares abarcando, sobretudo o uso do português como língua nacional visando apagar e silenciar a língua geral. Esta parcela da população seria também a que serviria como mão de obra para as funções burocráticas e mercantis. Já a classe dominante, ou seja, a aristocracia rural composta pelos senhores (de terras, engenhos, escravos...) era formada para ocupar posições de comando, muitos tendo sido educados na Europa. Percebemos assim uma hierarquização social tanto dos saberes como da escolarização ofertada à população demarcando quais os lugares deveriam ser ocupados pelos sujeitos de acordo com o tipo de saber ao qual tiveram acesso.

Existiu um grande descompasso entre o pretendido pelo governo monárquico e aquilo que as condições sociais e econômicas do período permitiram dentro de um modelo excludente e escravista. Apesar dos pesares, não podemos deixar de atribuir a Pombal o mérito da primeira experiência de ensino

---

<sup>23</sup>Mesmo com a expulsão dos jesuítas do Brasil ainda havia instituições confessionais de ensino.

público promovida pela administração pública na história da educação brasileira. Embora existam críticas ao modelo proposto, foi o primeiro passo para que o ensino deixasse de pertencer a Igreja e passasse para a responsabilidade da Coroa, acompanhando o movimento de outros países europeus e seguindo a corrente Iluminista. No entanto, o casamento entre Igreja e Coroa, no tocante à educação, continuava vivo, com uma nova roupagem já que a Coroa era provedora da escolarização pública e a Igreja dos mestres e das metodologias de ensino mais comumente utilizadas.

Após a exposição sobre a escolarização decorrente da Reforma Pombalina, seguiremos nos enveredando em outro período importante para compreensão da formação social brasileira e da historicidade de nossa educação: o Império.

#### **1.1.1.4 De Colônia à Capital do Império: a escolarização primária nos tempos do Imperador (século XIX)**

A transição de Colônia para uma Nação independente principia com a chegada da família real ao Brasil (1808) fugida de Napoleão Bonaparte. Um ponto importante de nossa historicidade tendo em vista que até este momento nenhum monarca europeu havia estado nas terras além-mar e muito menos tinha transferido toda estrutura burocrático-administrativa da Coroa para este local. Aqueles que aqui viviam estavam acostumados com a vida na Colônia e nem sequer pensavam ser a residência da família real. Todavia, estas condições de produção fomentaram os anseios de rompermos com Portugal e proclamarmos nossa suposta independência política. A abertura dos portos em 1808, por exemplo, quebrou o monopólio comercial existente entre Colônia e Metrópole. O Brasil foi elevado à categoria de Reino Unido em 1815. Segundo alguns historiadores como Prado Jr. (1987) e Costa (1999), aqui se inicia a fundação do Estado Brasileiro.

O Brasil não é mais uma Colônia portuguesa, é a capital do Império, sendo necessários novos hábitos e costumes que

adequassem a população e a organização social da Colônia à vida na Corte. De acordo com Vieira Silva (2015, p. 356)

nesse processo, olham, registram, divulgam, pedagogizam uma determinada realidade e instituem, imaginariamente, pelo saber, uma identidade e uma unidade para a língua e para um povo, onde ler e o escrever estão associados definitivamente, em nossa memória discursiva, a deixar de ser índio, a deixar de ser irracional, a deixar a barbárie.

A escolarização é chamada para (trans)formar o nativo em súdito. Todavia ainda prevalecia a escolarização e o ensino de forma hierarquizada. A minoria da população (homens brancos e filhos da elite) se formava para ocupar os postos de comando, para o ingresso no Ensino Superior na Europa e nas primeiras (e poucas) faculdades fundadas no país. A maioria dos que aqui residiam (população branca pobre, mulheres, mulatos e negros) se via privada do processo de escolarização. Apenas alguns homens brancos livres tinham acesso à escola elementar, lhes sendo transmitidos rudimentos de Leitura, Escrita e Matemática.

Salientamos que as escolas de ler, escrever e contar eram insuficientes numericamente para atender a demanda existente. Como forma de ampliar a rede de escolarização primária, em 30 de junho de 1821, veio a conhecimento público o decreto que dava a liberdade a qualquer cidadão para abrir escolas de primeiras letras sem a dependência de exames ou licença. A justificativa para tal medida seria facilitar o acesso da mocidade ao ‘indispensável estudo das primeiras letras’ que não conseguia se estabelecer em todos os lugares do reino.

Num primeiro olhar, esta seria a possibilidade de aumentar quantitativamente as instituições de ensino abrangendo um número maior de alunos. Entretanto, passou a vigorar um sistema de instrução caracterizado pela diversidade no qual o primeiro contato com a cultura letrada se dava em distintos meios como família, igreja, preceptores, escolas, associações, etc. Nas grandes propriedades

rurais, comumente os padres eram responsáveis pelo ensino dos filhos dos fazendeiros. Já as famílias mais abastadas optavam pelos preceptores. Este tipo escolar heterogêneo indicava a ausência de um modelo escolar rigidamente internalizado e delimitado.

O decreto de 1821 foi uma medida que sustentou o imaginário e difundiu a universalização do ensino elementar, todavia tirou da Coroa a responsabilidade de ser a única a responder pela expansão do ensino. Qualquer pessoa, que dominasse os rudimentos de Leitura e Escrita minimamente, poderia exercer o magistério e ser dono de sua cadeira. O descaso com a educação aparece sobre a evidência da liberdade de organização do ensino e dos conhecimentos profissionais desejáveis/ necessários para o exercício do magistério, que, no caso, são substituídos pelo talento e domínio de rudimentos de Leitura e Escrita. Temos posta uma escolarização elementar que objetivava instrumentalizar o aluno com saberes mínimos para a vida na Corte e um descaso por parte da Coroa com o magistério. Quadro que sofrerá poucas mudanças até a consolidação do Estado Nacional brasileiro com proclamação de nossa independência política 1822.

Nos próximos tópicos discutiremos a construção da nacionalidade brasileira e a importância da escolarização neste processo, algo que passa pela Proclamação da Independência.

**a) “*Ó Pátria amada, idolatrada; salve, salve*”<sup>24</sup>: a nacionalidade brasileira.**

Uma das estratégias utilizadas para motivar o movimento de Independência do Brasil de Portugal<sup>25</sup>, foi fomentar/criar um

---

<sup>24</sup> Trecho do Hino Nacional Brasileiro.

<sup>25</sup> Este discurso tinha como evidência a utopia da universalidade e a busca de oportunidades para todos. No entanto, pretendia-se de fato libertar o país das restrições impostas pelo estatuto colonial, assegurar a liberdade de comércio e garantir a autonomia administrativa. Para Costa (1999), o anseio era romper com a Metrópole sem alterar a estrutura social e econômica ou pôr em risco as relações de dominação tradicionalmente vigentes. O que de fato se consolida com a

sentimento nacional, produzindo efeitos na forma como a relação entre Estado e sujeito se estabelecia. Cabe aqui, fazermos um adendo para ponderarmos sobre o que é uma nação.

A ligação com a nação nasce tanto de um postulado como de uma invenção funcionando por laços imaginários de fraternidade laica e de solidariedade entre os herdeiros um mesmo legado (THIESSE, 2001). Ainda, segundo Thiesse (op.cit), a nação é uma comunidade cujo vínculo vai além da obediência a um líder/soberano, pertencimento a uma única religião ou classe social. Ela parte da interpelação coletiva, resguardada pela tradição e memória, que faz com que os sujeitos se identifiquem uns com os outros, apagando as diferenças e gerando o sentimento de pertencimento.

A construção da nacionalidade é produzida num processo histórico de disputa, (des)construção e estabilização de sentidos (DEZERTO, 2013). A ideologia naturaliza os sentidos que estão na base do que emerge como nacional. Neste processo, há o apagamento da nacionalidade como algo histórico - ideológico e ocorre o funcionamento do imaginário naturalizando sentidos, forjando o sentimento de unidade e apagando a heterogeneidade através do princípio da identidade coletiva. Ainda de acordo com Dezerto (op.cit) é o coletivo que interpela o sujeito em torno de símbolos nacionais

A edificação de uma nação se dá através de elementos simbólicos e materiais tais como: a perpetuação do legado dos ancestrais através da história<sup>26</sup>, heróis nacionais como modelos, uma língua, monumentos, representações oficiais, etc (THIESSE, 2001). Estes elementos significam diferentemente em cada nação, passam a representar a nacionalidade e “constroem as formações imaginárias do que vem a ser uma nação, com seus elementos

---

Proclamação da Independência em 1822 é a ascensão das oligarquias agrárias ao poder representadas na/pela figura do Imperador.

<sup>26</sup> No Brasil, após a Independência, ocorre a criação do Instituto de História e Geografia do Brasil (IHGB) em 1838 como órgão responsável pelo arquivamento de documentos referentes à história e geografia do Brasil e a divulgação do Hino Nacional Brasileiro (1831).

simbólicos e seus sujeitos nacionais” (DEZERTO, 2013, p. 46). São discursos que constituem os sentidos de pertencimento, de história, produzindo o efeito ideológico de nacionalidade.

Falar em nacionalidade, postulando que as relações sociais se dão por processos discursivos em que a sustentação histórica funciona como pressuposto, nos leva a tomar a construção da identidade nacional como algo da ordem do não evidente, se prestando à opacidade de sua construção [...] o que se entende por *nação, nacionalidade e identidade nacional* são produzidas e se criam no fio da história em processos discursivos de sentidos em disputa. Construir uma nação ou uma identidade nacional na qual os sujeitos se reconhecem e à qual se identificam (ou não) pressupõe um processo discursivo de construção e estabilização dos sentidos que sustentam o sentimento de nacionalidade e o que se toma por identidade nacional (DEZERTO, 2013, p. 41)

O processo de formação de uma nação e de identidades nacionais passa pela língua – objeto simbólico e histórico de representação de um povo. A língua nacional, de acordo com Thiesse (2001), uniformiza a diversidade linguística e encarna a nação de modo a assegurar entre os sujeitos uma comunicação bem-sucedida. Todavia, esta uniformização linguística não se dá sem o silenciamento, sem políticas e práticas linguísticas que criam por aqui a evidência do português como língua materna, nacional e oficial. Para tal, se fazia necessário criar instituições que moldassem, disciplinassem e ensinassem. A escola se torna o espaço autorizado e legitimado de interpelação de indivíduos em sujeitos nacionais.

#### **b) Um novo país e a mesma prosa ... escolarização, língua e magistério.**

Quaisquer fossem os projetos nacionais ou as imagens de nação em circulação esbarrava-se na construção do povo brasileiro, sendo convocada a auxiliar neste processo a escola. Esta instituição

será novamente tomada como salvadora, redentora, antídoto aos problemas sociais, sendo nestas condições de produção o principal meio de difusão da nacionalidade.

[...] buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade da governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente, mas, também, dotar este Estado de condições de governo [...] dotar o Estado de mecanismo de atuação sobre a população [...]. A instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado (FARIA FILHO, 2016, p. 137)

A primeira etapa deste movimento foi a Constituição de 1824, outorgada por Dom Pedro I, que fala da gratuidade da educação primária para todos os cidadãos. Entretanto, cabe refletirmos sobre os sentidos de ser cidadão nestas condições de produção. Guimarães (1996) no texto *“Os sentidos de cidadão no Império e na República no Brasil”* esclarece que, segundo a Constituição de 1824, o nascimento em território brasileiro era apresentado como a condição básica para a cidadania sendo “a posição sujeito cidadão ocupada por súditos do Imperador” (GUIMARÃES, 1996, p. 42). A necessidade de ter nascido em território nacional para ser considerado brasileiro é indício dos efeitos de sentido do antiportuguesismo que atravessava os discursos do período.

A Constituição 1824 ainda dividia a cidadania em duas categorias: o cidadão ativo, ou seja, os detentores dos direitos políticos<sup>27</sup>/ civis e os cidadãos passivos, ou seja, mulheres e homens brancos que tinham apenas o direito civil e não possuíam o direito político. Os escravos sequer são mencionados, sendo tratados como objetos/ bens e não sujeitos. Corroboramos com a colocação de Villela (2016, p.108) de que “cidadania de fato, nesta sociedade, era

---

<sup>27</sup> De acordo com a Constituição de 1824 as eleições seriam diretas e censitárias, ou seja, só poderia votar e se candidatar aquele que tivesse a renda mínima instituída por lei. Eram excluídos deste processo homens pobres, mulheres e escravos.

apenas para aqueles que, além de gozarem da liberdade, associavam a ela, o fato de possuírem o atributo da propriedade das terras e de gente”.

Salientamos que as escolas durante o período Imperial atenderiam a um tipo específico de cidadão (brasileiro, branco, livre, detentor de bens), excluindo grande parcela da população, ou seja, aqueles que não eram herdeiros da nobreza e da cidadania.

Cury (2005) adverte que o Império não foi o momento em que a educação se efetivou como direito universal<sup>28</sup>. A lei de 15 de outubro de 1827 cria - no plano legal - em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos de escolas de primeiras letras de acordo com a necessidade. Esta lei instituiu a gratuidade da educação primária, mas não especificou a forma e onde seriam ministradas as aulas, sendo mais um dispositivo formal do que uma garantia social.

É no século XIX que se organizam as primeiras instituições e programas de ensino do Brasil independente. Os programas de ensino se estruturam em torno de saberes tidos como necessários e úteis aos interesses da elite dominante já que auxiliariam na compreensão da lei e na manutenção da ordem. O aluno aprendia o mínimo para se aproximar do padrão homem-europeu, ou seja, o tido como civilizado. Três saberes são elencados por Vieira Silva (2015), como técnicas básicas da vida civilizada urbana: contar, ler e escrever. Ensinar a ler e escrever nestas condições de produção é trabalhar, segundo Vieira Silva (op.cit), com elementos constitutivos de um local específico de produção da linguagem, no caso, a cidade. É inscrever o sujeito na posição sujeito nacional, aquele que vivencia o urbano e conhece/ respeita ao seu país, domina e faz bom uso da língua nacional.

Algo que comparece na lei de 15 de outubro de 1827 também responsável por introduzir no currículo da escola elementar a obrigatoriedade do ensino de gramática nacional. A citada lei

---

<sup>28</sup>A forma como a sociedade patriarcal brasileira se organizava não possibilitava aos escravos e mulatos acesso à educação enquanto as mulheres tinham possibilidades restritas de serem escolarizadas.

sugere o ensino da gramática através da Constituição Imperial e de textos referentes à História do Brasil. O que se vê é a indicação legal de uso de textos outros, do discurso jurídico como a Constituição e aqueles que abordassem a História do Brasil, para que se trabalhe com o ensino da língua. Estes textos não foram pensados para esta finalidade especificamente, todavia ao servirem a esta causa, fomentam o conhecimento das leis e normas que regem o país ao mesmo passo em que criam/fortalecem o sentimento nacional ao propor a adoção de um material onde trabalha com o imaginário de nação, símbolos, heróis, símbolos.

É na segunda metade do século XIX que notamos a mudança neste quadro. Ocorre a “movimentação de produção de um saber metalinguístico e de discussão, construção e institucionalização da língua nacional: aquela que iria nos conferir uma identidade de cidadãos emancipados, livres” (VIERA SILVA, 2015, p.99). São produzidas gramáticas e dicionários que objetivavam romper com a tradicional gramática portuguesa, como a Gramática de Júlio Ribeiro, que serão utilizadas no ensino secundário e de certa forma implicou no ensino das primeiras letras. Para Orlandi (2013, p.177)

mais do que um processo de construção de um saber sobre a língua nacional, tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. São processos de individualização que são desencadeados: individualiza-se o país, seu saber, seu sujeito político e social.

Neste horizonte, as escolas de primeiras letras não ensinam uma língua qualquer. Aprende-se nesta instituição uma língua estruturada e definida pela elite cultural dominante e tomada como correta, ou seja, a língua nacional. É o Estado quem irá legislar sobre a língua que será ensinada, quais saberes podem circular neste espaço e como ensinar.

Para que este processo se consolidasse, se fazia necessário pensar em meios eficientes e eficazes para plena transmissão dos

saberes definidos como necessários. A lei de 15 de outubro de 1827 procurou normalizar as bases da intervenção estatal estabelecendo a obrigatoriedade da instrução das primeiras letras e a formação do professor pelo método mútuo.

Pela primeira vez o método de ensino a ser adotado nas escolas foi delimitado por lei, tratava-se do ensino mútuo. Também conhecido como método monitorial, o ensino mútuo substituiu o ensino individual e começou a ser implementado gradativamente a partir de 1820. De acordo com Lancaster, criador desta proposta, um só professor seria o suficiente para corrigir com ordem e facilidade uma escola de 500 a 1000 alunos. Sem dúvida, uma prática que agradava aos governantes pela crença na eficiência e economia aos cofres públicos.

O ensino mútuo surge como alternativa ao ensino individual<sup>29</sup> empregado por grande parcela do professorado até então. A docência, nas aulas régias, valendo-se do método mútuo, era compartilhada entre professores e monitores. A escola era dividida em várias classes<sup>30</sup>, “colocando em cada classe como monitor um aluno, com conhecimento superior ao dos outros e sob a direção imediata do professor” (BASTOS, 2008, p. 35). Antes do início da aula o monitor recebia explicações do docente sobre o que seria ministrado no dia.

Houve certo entusiasmo quanto à adoção do método mútuo, sobretudo pela economia, eficiência e eficácia que supostamente proporcionava já que um só professor ensinava a um grande

---

<sup>29</sup> “O ensino individual consiste em fazer ler, escrever, calcular, cada aluno separadamente, um após o outro, de maneira que, quando um recita a lição, os demais trabalham em silêncio e sozinhos. O professor dedica poucos minutos a cada aluno. O emprego de meios coercitivos garante o silêncio e o trabalho. Não existe um programa a ser adotado e as variações, de escola para escola, são imensas” (BASTOS, 2008, p. 34)

<sup>30</sup>De acordo com Bastos (1997) a escola de ensino mútuo funcionava numa mesma sala de aula, as classes ficavam enfileiradas, em cada uma das extremidades havia um monitor e um quadro negro. Em uma mesa separada, o professor supervisionava todo processo, sem interferir, mantendo contato apenas com os alunos monitores.

número de alunos. Outro ponto destacado pelos defensores do ensino mútuo, teoricamente, é a facilidade em manter a disciplina em sala de aula, a hierarquia de recompensas e a possível satisfação pessoal do aluno, pela possibilidade de se tornar monitor, receber prêmios, livros ou pequeno pagamento em dinheiro. Supomos como era exercida a docência pelo aluno - monitor, que no método mútuo passa a ocupar o lugar do professor, sem qualquer tipo de formação profissional prévia/ adequada (que também era quase inexistente ao docente), apenas reproduzindo o que o mestre escola lhe repassava. O aprendiz se via no lugar de mestre num processo de ensino aprendizagem reprodutivista e nada crítico.

Segundo Bastos (2008), a partir de 1820, o Estado gradativamente tentou implantar o ensino mútuo e para tal uma ordem ministerial exigiu que cada província enviasse um soldado para aprender as lições do método para posteriormente repassá-las e propagá-las. Tal ideia perdurou de 1820 até 1837 quando a Decisão nº166 de 12/05/1837 tornou incompatível as funções de militar e professor público. Cria-se a imagem do militar<sup>31</sup> como mais indicado para o exercício da docência nas escolas de primeiras letras, o que evidencia a aproximação da escolarização com os ideais de disciplina e ordem colocando as práticas escolares no mesmo rol das militares. Em suma, a população a ser escolarizada precisava ser disciplinada e moldada para seguir regras/ordens impostas pelo Estado, reproduzindo o que era ensinado no ambiente escolar na vivência cotidiana. Neste período, era mais importante (con)formar modos de ser e agir, do que dotar a população de conhecimento humanístico, algo que ainda continuaria restrito a elite dominante.

---

<sup>31</sup> Chamamos a atenção para a imagem do militar ser tomada como a mais indicada para aprendizagem e propagação das lições do ensino mútuo. Esta profissão tem como cerne a vigilância e o controle, a imposição da ordem. Ela não está relacionada com a produção do conhecimento como é o caso do magistério. O que nos dá pista sobre o tipo de atividade que o professor deveria desenvolver e qual a escolarização seria ofertada.

A literatura sobre o uso do ensino mútuo no Brasil (BASTOS, 1997, 2008; NEVES; 2003, dentre outros) relata uma série de empecilhos em sua implantação tais como: falta de espaços unicamente destinados ao funcionamento como escola, escassez de materiais didáticos, descontentamento dos docentes com as regras impostas, atrasos no pagamento do vencimento do docente e ausência de incentivos.

O sistema de aulas régias instituído pela Reforma Pombalina prevaleceu no Brasil até 1834 quando um Ato Adicional a esta Constituição descentralizou a organização do ensino primário cabendo ao governo imperial apenas a responsabilidade com o incipiente Ensino Superior e com a educação primária do município da Corte (Rio de Janeiro). A partir de então, caberia a cada província gerenciar seu sistema de ensino primário “deixando a cargo das oligarquias locais o exercício ou não da educação, que aqui deve ser entendida como a possibilidade de liberdade do homem, ou em sentido oposto, como forma de sua dominação pelos setores políticos locais” (CARDOSO, 2008, p. 191). Mediante a este horizonte passaremos a refletir sobre a escolarização primária e os atributos docentes no tocante ao estado de Minas Gerais – local em que foi produzido e circulou nosso material de estudo, a *Revista do Ensino*.

### **c) Docência, docentes e escolarização primária em Minas Gerais nos tempos de Dom Pedro II.**

A partir de 1835 a educação primária passou a ser descentralizada cabendo a cada província (atualmente estados da federação) definir quais rumos e políticas seguir. Em Minas Gerais observamos ao longo do II Império preocupações e políticas consoantes as que eram propostas na capital do país (então RJ). Para tal foram instituídos vários regulamentos que demarcam a moralização e profissionalização progressiva do magistério e que de certa forma se farão presentes nas reformas do ensino republicanas.

Um ano após a publicação do Ato Adicional de 1834, o governo mineiro promulgou a Lei Orgânica do Ensino dando diretrizes acerca da organização da escolarização primária. Segundo esta lei, a instrução primária seria dividida em dois graus. O primeiro abrangeria ler, escrever e a prática das quatro operações, uma memória advinda de tempos anteriores acerca dos saberes tomados como essenciais para a vida no ambiente urbano. Já o segundo grau ensinaria ler, escrever, aritmética até proporções, noções gerais dos deveres morais e religiosos.

As escolas de primeiro grau, segundo a citada lei, existiriam em todos os lugares em que a população reclamasse e para serem criadas, deveriam ter no mínimo 24 alunos frequentes, podendo se matricular apenas pessoas livres do sexo masculino<sup>32</sup>. Já as escolas femininas, seguiam os mesmos critérios no tocante à matrícula e só poderiam ser fundadas nas localidades em que fosse ofertado o 2º grau da instrução primária aos meninos. É visível a ênfase dada à escolarização masculina e os obstáculos postos à criação de escolas femininas. Nestas condições de produção, para as meninas, a educação ofertada no lar e na Igreja eram suficientes, mais valiosas e pertinentes do que dotá-las de saberes - como ler, escrever e contar - que possibilitariam sua independência em certas conjunturas.

O cargo de professor público era ocupado por concurso público cuja condução cabia ao governo. Tal função poderia ser desempenhada tanto por homens como por mulheres. Todavia as mulheres poderiam lecionar somente nas escolas femininas (que existiam em número infinitamente menor) e os homens atuavam tanto nas instituições voltadas para o sexo masculino como do feminino. Fator este que colaborava para reduzir as possibilidades de inserção da mulher no magistério.

---

<sup>32</sup> Observa-se aqui que a possibilidade de frequentar os bancos escolares, o tipo de escolarização ofertada e quem poderia lecionar para uma dada turma está vinculado a uma separação sexual. Mais adiante, veremos na *Revista do Ensino*, como esta separação comparecesse e se estende ao espaço escolar.

No tocante aos requisitos para ser docente (tanto para homens como para mulheres), são elencados: ter mais de 18 anos de idade, bom comportamento, ser preferencialmente brasileiro e saber pronunciar bem a língua nacional. O bom comportamento deveria ser atestado por documentos que declarassem que o candidato tinha uma vida regular (dentro dos preceitos morais), que estava apto ao ensino da mocidade, constasse o local de residência do candidato nos últimos quatro anos e declarasse a isenção de crimes. Outro ponto levantado na lei em estudo, são as características que o professor não poderia ter: ser condenado por furto ou roubo e/ou ter sido demitido anteriormente da função de docente público.

Os pontos expostos indicam preocupações e discursos que sustentam os requisitos para ingresso no magistério como a moral, o comportamento e a origem do professor, se colocando como principais em detrimento de uma formação profissional específica. Indicativo de que a opinião e a credibilidade do outro em atestar a capacidade moral e a idoneidade do candidato a professor eram um requisito relevante. O atravessamento do discurso jurídico se faz notar nas exigências para entrar no magistério, a partir do momento em que o candidato precisava comprovar a isenção de crimes e não ter sido condenado por furto ou roubo, isto é, não ter fugido ou infligido ao que é posto pela lei dos homens. Estes critérios acabam sendo mais importantes do que o domínio do saber a ser ensinado, conhecimento de metodologias de ensino ou mesmo experiência profissional.

É interessante notarmos ainda a exigência da naturalidade brasileira e da boa pronúncia da língua para ser docente, um indício de que a escolarização também é atravessada pelo discurso de fundação de uma identidade nacional que marca as diferenças entre ser brasileiro e ser português bem como a relevância da língua neste processo.

O professor de 1º grau receberia de 200 mil a 300 mil réis e o de 2º grau de 300 a 500 mil réis. Segundo os regulamentos do ensino do período, a variação nos valores dependia do número de alunos frequentes as aulas e a localidade em que a escola estava situada

(há uma repetição do que retratamos no tópico anterior no tocante aos vencimentos). É relevante notarmos a não equivalência nos proventos pagos pelo Estado. Os maiores valores eram destinados aos professores das escolas de 2º grau (voltadas a um público que já tinha domínio do básico, a minoria da população que seguiria para os cursos superiores). Ao professor das primeiras letras cabia o menor dos vencimentos, um indicativo de que a desvalorização do professor primário advém de tempos anteriores a nossa realidade atual e se vincula ao público atendido. Fator este que também passa pela hierarquização do saber.

Com a descentralização do ensino, o governo mineiro passou a controlar e delimitar algumas regras para o funcionamento das escolas, algo que segundo a literatura, não era muito comum nas aulas régias. Assim vai se dando a hierarquização do saber que se sustenta na imposição dos dias de estudo, das horas para cada lição, do período de férias, dos métodos, dos exames públicos, da organização dos concursos para docente que passaram a ser definidos por lei. São estes os primeiros passos para criação da administração do saber/fazer escolar e de uma rotina pedagógica centralizada que aos poucos ia retirando a autonomia do professor sobre sua escola, delimitando suas responsabilidades e atribuições perante o Estado ao mesmo tempo em que institucionaliza a escola pública primária.

Temos ainda a FD jurídica e a FD religiosa de modo a se sobrepor a FD pedagógica e mesmo apagá-la. As atividades docentes passavam a ser inspecionadas por uma comissão local composta pelo pároco ou capelão (posição discursiva religiosa) que atuavam como presidente, pelo juiz de paz (posição discursiva jurídica) e por cidadãos notáveis nomeados pelo Estado. Ou seja, a categorização do professor em bom ou mau profissional era feita pelo olhar do outro: do pároco ou capelão (julgava em nome de Deus e da Igreja Católica), do juiz de paz (que observava a prática docente e seu comportamento sobre o prisma da lei dos homens). Vemos aqui Estado e Igreja unidos na definição daqueles que poderiam ou não se dedicar ao magistério público. Já os cidadãos

notáveis representavam o que supostamente havia de mais exemplar naquela localidade e classificavam o professor sobre a ótica de uma sociedade moralista, patriarcal, católica e tradicionalista. Em nenhum momento vemos a classificação do docente considerar a prática pedagógica.

A partir do Regulamento n° 27 de 1854 foram modificadas algumas exigências para o exercício da docência. A idade mínima para o ingresso no magistério passava a ser de 25 anos. Tal como já ocorria anteriormente, pedia-se ainda ao candidato que provasse ter conduta regular, ser dotado de conhecimentos especiais, católico e não ter sido acusado de crimes. Tais atributos seriam provados por atestados emitidos por autoridades locais como pároco (um dos representantes de Deus no plano terreno) e delegado (representante da lei). Notamos aqui uma importante mudança, marcada pela continuidade do discurso religioso no discurso jurídico. Anteriormente, o juiz (discurso jurídico) atestava a moral (discurso religioso) do candidato a professor. A partir do regulamento n° 27 de 1854, tal competência passa para o delegado (aquele que zela pela ordem através da vigilância e do controle perante a lei). Há um deslocamento do discurso jurídico para o policial na comprovação da idoneidade do candidato a professor. O que indica as duas principais premissas que sustentavam a formação social do período e se sobrepunham ao magistério: a lei de Deus (discurso religioso) e a dos homens (discurso jurídico e policial)

São concedidos alguns privilégios ao docente como o direito de ocupar vitaliciamente, após três anos de magistério, a cadeira que está sob sua incumbência e o direito de aposentadoria após 25 de anos de trabalho (lembramos aqui que aposentar-se era privilégio de poucos). Entretanto o sujeito que quisesse ocupar-se do magistério público deveria dedicar-se unicamente a este ofício sendo vetado inclusive ministrar aulas particulares. Difundia-se o imaginário da docência como uma atividade que exigia dedicação exclusiva devido à realização de atividades além do tempo destinado a sala de aula. É preciso planejar, preparar atividades,

corrigir exercícios, tempo este que não está computado na carga horária em que professor permanece na escola, se dá fora deste ambiente. Também vai se restringindo a atuação do docente em outras atividades profissionais que não sejam afins a educação, afinal à docência vem colada ao imaginário de exigência de exclusividade, o que facilitava a vigilância sobre as ações do professor e a comprovação de sua idoneidade

Já o Regulamento nº 44 de 1859 realiza algumas modificações na orientação legal anterior e mantém algumas das exigências já instituídas para o exercício da docência. A idade diminui para 21 anos; continua-se exigindo a comprovação de idoneidade moral, cívica e católica. A maioria legal seria comprovada via certidão ou folha com a justificativa da idade, documento emitido pela Igreja Católica. A moral era atestada através de informações colhidas no lugar onde o candidato residiu nos últimos três anos; assegurada pelo pároco e pela ausência de crimes contra a moral pública e/ou a religião do Estado. Temos novamente a junção do discurso religioso e jurídico definindo quem era apto (ou não) para o magistério, isto é, só poderia ingressar no magistério aquele que estivesse consoante aos preceitos morais (de uma formação social patriarcal e tradicionalista) e católicos. A moral, em suma, é a visão do outro sobre o modo de ser e agir do candidato a professor, um julgamento. Um deslizamento do que ocorreu em terras brasileiras quando os portugueses aqui chegaram e sob seu ponto de vista categorizaram os índios que aqui viviam. Este olhar é atravessado pelo discurso religioso. Acrescenta-se o nascimento livre (aos escravos era vetado o magistério mesmo sendo libertos e detentores dos conhecimentos exigidos em lei). Pela primeira vez são elencadas exigências específicas para as mulheres docentes<sup>33</sup>, um indício da feminização do magistério.

A professora, além de saber ler, escrever e contar (domínio dos conhecimentos elencados no período como básicos para se viver na cidade), deveria ter conhecimentos sobre costura, bordado e

---

<sup>33</sup>Refletiremos sobre a feminização do magistério no Capítulo 3.

trabalhos de agulha (saberes ligados aos trabalhos domésticos, função socialmente atribuída à mulher). Cabe esclarecermos que a professora mulher lecionaria exclusivamente nas escolas femininas, sendo proibido o seu acesso as escolas masculinas (ou seja, as que existiam em número majoritário). O que também nos mostra a separação entre alunos e alunas. Segundo o regimento de nº 44 de 1859, cabia as docentes trabalhar, sobretudo, conhecimentos práticos que supostamente teriam grande utilidade no futuro, quando a menina fosse desempenhar a posição de mulher casada, mãe e de administradora do lar. Acresciam-se ainda as exigências a certidão de casamento caso fosse casada, atestado de óbito para as viúvas - ambos expedidos pela Igreja, marcando novamente o atravessamento do discurso religioso sobre o pedagógico. Mais do que o discurso religioso, é a própria instituição Igreja dominando a escola. As mulheres divorciadas teriam que apresentar a sentença pública que julgou a separação para que fosse avaliado o motivo. Às solteiras deveriam ter mais de 25 anos, com exceção daquelas que residissem na casa de seus pais sendo estes dotados de reconhecida moral pela formação social. Vemos como vai sendo tecida a docência e o lugar do professor em Minas Gerais. O discurso moral e o discurso religioso validado no/pelo discurso jurídico, são postos como requisitos indispensáveis para o exercício do magistério. O domínio dos tópicos a serem ensinados e o conhecimento de metodologias de ensino ficam em segundo plano. Vemos aqui a força dos discursos religioso e moral na determinação do sujeito professor. São mais relevantes os valores morais e bons costumes que o docente deveria possuir (bem como a sua devida comprovação, atestada sobre tudo pelo julgamento do outro) do que especificar quais conhecimentos e saberes didáticos pedagógicos eram pertinentes ao exercício do magistério.

A primeira legislação mineira que traz a capacidade profissional como pré-requisito para o exercício da docência é o regulamento nº100 de 1883. Nela ainda temos a presença da moral como requisito para ingresso no magistério. Conforme ocorria

anteriormente, a moral seria atestada pelo pároco e pelo delegado, o que indica como o discurso jurídico e religioso estão de mãos dadas na determinação do sujeito professor. Já a capacidade profissional seria comprovada por exame oral, escrito e prático sendo apenas citada e não detalhada. O referido regulamento elenca como proibições ao docente: exercer outro cargo, ter residência fora de onde estiver a escola e ausentar-se sem a licença do inspetor. Observamos a repetição alguns pontos trazidos de regulamentos anteriores, como a difusão do imaginário da docência como uma profissão que exige exclusividade. É notada ainda como vai se formando um cerco de vigilância em torno do professor tanto dentro como fora de sala de aula. O docente era obrigado a viver no mesmo local em que situava sua escola, uma vez que seu lugar de moradia implicava na possibilidade do controle de suas ações, o que indica a permanência e a força do discurso moral. Era ainda uma forma de continuar atestando a idoneidade e a moral do docente, que deveria ser um exemplo a todos. A vigilância no âmbito escolar ficaria a cargo do inspetor escolar, o responsável pelo julgamento técnico do exercício da profissão docente e do funcionamento da escola.

Além de lecionar caberia ao professor: fazer um juramento (o que demarca simbolicamente lealdade a sua atividade e ao Estado), realizar inventário da mobília, utensílio e livros; verificar ponto diário de matrícula dos alunos (o que sinaliza a burocratização do magistério), apresentar-se com pontualidade e decência (novamente temos aqui a inscrição do discurso moral), proceder aos exercícios escolares em conformidade com o regulamento (o que vai mostrando a interferência do Estado sobre a autonomia docente), manter silêncio, exatidão e regularidades necessárias. Há um aumento nas formas de vigilância da atividade do professor tanto pelas diretrizes definidas pelo Estado como pelos documentos em que são registrados o cotidiano do fazer escolar.

É interessante notarmos como vai se edificando o imaginário acerca do professor. Se fosse homem era necessário ter maioria legal, moral e conhecimento das matérias, mas não das técnicas de

ensino. Já a mulher além dos requisitos exigidos aos homens teria que comprovar seu estado civil e dominar o fazer doméstico. O discurso moral é novamente reforçado aqui, tendo em vista que a mulher solteira era considerada 'livre' e desempenhar um trabalho remunerado nestas condições significava fomentar uma ameaça aos valores da formação social patriarcal e à estrutura familiar da época.

Nas legislações mineiras descritas é possível observar repetições que eram imposições bem específicas e atravessadas pelo religioso que constituem o sujeito professor primário: bom comportamento, vida regular, conduta regular, ser católico e a isenção de crimes. Tais requisitos demonstram que o Estado considerava um tipo específico de sujeito para ocupar a posição de professor público primário em Minas Gerais – o seguidor das leis de Deus, dos homens e dos bons costumes.

No horizonte em estudo, mais importante do que possuir conhecimento teórico e pedagógico, é ser um modelo de comportamento. Afinal será o professor o responsável por ensinar os saberes determinados pelo Estado, em favor da (con)formação do aluno em um tipo específico de sujeito: o escolarizado. Ser escolarizado acaba por configurar-se com uma distinção e marca social que cria um abismo entre aqueles que passaram pelos bancos escolares e os que não tiveram esta mesma oportunidade. Tal prática só poderia ser conduzida por aqueles tidos como aptos não só pelo Estado, mas pelos pais dos alunos que frequentavam a escola e pela comunidade na qual estava inserida.

O magistério é atravessado e ancorado no/pelo discurso religioso e jurídico, ficando o discurso pedagógico em segundo plano, sufocado diante desta imposição. O discurso religioso e jurídico, marcados pela moral comprovada pelo atestado do pároco e do juiz tem mais valor neste período do que o domínio do saber docente. Importava mais o estado civil, a família a qual a professora pertencia do que desempenho das funções docentes em si. A docência não é tratada como uma profissão, é uma mescla de atributos pessoais e dos valores sociais/ morais bem como fidelidade aos preceitos da moralidade cristã.

As leis, são um meio para construir e edificar o Estado bem como a forma do governo de sistematizar o serviço público através do controle e da institucionalização. A escolarização não se dá sem a institucionalização da escola e do magistério. De acordo com Pfeiffer (2008), a institucionalização se dá em espaços de circulação não estanques, que enredam num contínuo vai e vem de confrontos, estabilizações, contradições e legitimações onde há vários processos em funcionamento, sustentando, confrontando, reformulando, apagando e atualizando numa relação constitutiva. Processo este presente na historicidade da escolarização brasileira.

As leis possuem sentidos e significados, que, na conjuntura em estudo, (trans)formam e (re)significam docência, docentes e escolarização. A intervenção do Estado na escola primária, através de legislações, indica a necessidade da institucionalização legal da escolarização para que se pudesse inscrever a população queurgia ser salva, civilizada, na formação social republicana. Observa-se ainda o caráter pedagógico das leis elencadas tendo em vista que não foram produzidas para garantir direito, mas para organizar relações na formação social e civilizar a população.

No período em estudo, vemos que o casamento entre Igreja e Estado estava cada vez mais forte na manutenção da ordem social, apesar do ensino público ser de responsabilidade estatal. A importância e influência da Igreja ainda é percebida na demarcação das localidades onde seriam alocadas as escolas, que tomava como referência a existência de paróquias no local. Em lugares onde a população fosse pequena e houvesse poucos recursos (a maioria dos casos) caberia ao pároco à função de professor. Ou seja, a Igreja conseguia se fazer presente onde o Estado não chegava e assumia suas atribuições detendo grande relevância no quadro educacional brasileiro.

Neste período, comumente as escolas funcionavam nas Igrejas ou no âmbito familiar - casa dos professores, nas fazendas ou em espaços cedidos pelas famílias dos alunos. Temos posta uma escolarização primária heterogênea quanto a sua organização: algumas instituições (a minoria) eram subvencionadas, pertenciam

ao Estado e começavam a se institucionalizar. Outras funcionavam nas Igrejas (sobretudo nas Católicas) e ainda existiam aquelas que eram mantidas pelas famílias (dos grandes fazendeiros, principalmente).

As contradições presentes nos distintos modos em que a escolarização se dava dificultava o processo de institucionalização da escola pública primária. Corroboramos com Faria Filho (2016) ao defender que a ausência de um projeto definido para fins educativos e de um espaço próprio para escola gerava uma série de problemas como: distância entre as instituições; dificuldade de fiscalização e conseqüentemente oferta de indicadores pouco confiáveis sobre o desenvolvimento do ensino; consumo significativo de parte das verbas destinadas à educação com o pagamento do aluguel da casa-escola e os professores misturavam as atividades de ensino com outras práticas profissionais – mesmo sendo proibidos de exercerem outras atividades por lei.

Caixotes serviam como mesas e cadeiras, escolas funcionavam em cômodos como sala e até mesmo nas demais dependências da residência (FARIA FILHO, 2014). No livro *Memórias de um sargento de milícias*, no capítulo intitulado *Entrada para a escola*, encontramos a descrição que vai de encontro com as ponderações feitas por Faria Filho (op.cit). O mestre morava

em uma casa da rua da Vala, pequena e escura. Foi o barbeiro recebido na sala, que era mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho sujos já pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escreviam os discípulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros; nas paredes e no teto havia penduradas uma porção enorme de gaiolas de todos os tamanhos e feitos, dentro das quais pulavam e cantavam passarinhos de diversas qualidades: era a paixão predileta do pedagogo (ALMEIDA, 2011, p. 71- 72)

Retornamos ao livro *Memória de um sargento de milícias* para ilustrar o funcionamento das lições nestas escolas.

Era em um sábado; os bancos estavam cheios de meninos, vestidos quase todos de jaqueta ou robissões de lila, calças de brim escuro e uma enorme pasta de couro ou papelão pendurada por um cordel a tiracolo: chegaram os dois exatamente na hora da tabuada cantada. Era uma espécie de ladainha de números que se usava então nos colégios, cantada todos os sábados em uma espécie de cantochão monótono e insuportável, mas de que os meninos gostavam muito. As vozes dos meninos, juntas ao canto dos passarinhos, faziam uma algazarra de doer os ouvidos; o mestre, acostumado àquilo, escutava impassível, com uma enorme palmatória na mão, e o menor erro que algum dos discípulos cometia não lhe escapava no meio de todo o barulho; fazia parar o canto, chamava o infeliz, emendava cantando o erro cometido, e cascava-lhe pelo menos seis puxados bolos. Era o regente da orquestra ensinando a marcar o compasso. (ALMEIDA, 2011, p. 72- 73)

Este modelo de escola e as práticas ali adotadas, de acordo com os relatórios publicados na época pelos inspetores de ensino, se encontravam em situação lastimável (BERGER e ALMEIDA, 2004; FARIA FILHO, 2014; SAVIANI *et all*, 2004).

A problemática da heterogeneidade do sistema de escolarização levou a uma série de reflexões sobre o tipo ideal de escola a ser adotado no Brasil. Muitos foram os projetos educacionais apresentados nas décadas de 1870 e 1880 que tentaram reformar a instrução pública<sup>34</sup> e institucionalizar um modelo de escolarização. Estas proposições tinham em comum a defesa de um espaço exclusivo para as atividades, adoção do método simultâneo de ensino e a capacitação dos professores.

Seguindo esta vertente, em 1883, pouco tempo antes da Proclamação da República, Rui Barbosa<sup>35</sup> publicou um parecer

---

<sup>34</sup> A fim de buscar alternativas que pudessem ser adotadas, o governo imperial enviou à Europa alguns professores para observar o que havia de mais moderno no tocante a educação. Estes professores, segundo FARIA FILHO, CHAMON e ROSA (2006) permaneceram em países como a França por cerca de três anos aprendendo práticas que poderiam contribuir para melhoria da educação no país.

<sup>35</sup>Para Rui Barbosa era mais do que necessária à criação de um sistema nacional de ensino que fosse gratuito, obrigatório – dos 7 aos 14 anos- e laico, do jardim de

também defendendo mudanças no campo da educação, tomada como a responsável pelo desenvolvimento e modernização do país - novamente retorna à cena discursiva a memória da educação como a salvadora. Para Rui Barbosa, a instituição de ensino pública deveria servir aos interesses do Estado e se comprometer com a (con)formação de um sujeito que atendesse aos interesses de uma sociedade que se urbanizava e começava a se industrializar. Para tal, deveria apresentar uma nova roupagem, deixando para trás o ensino baseado ora no método individual ora no ensino mútuo, o uso de castigos corporais na correção de más condutas e um processo de ensino aprendizagem centrado na figura do professor. Para Rui Barbosa, a escola primária pública deveria funcionar em espaço próprio, sendo um ambiente que envolvesse e motivasse o aluno. As aulas deveriam ainda incentivar a observação e a experimentação do aluno através do método intuitivo ou lição das coisas<sup>36</sup>.

As reformas educacionais do período imperial e o parecer de Rui Barbosa foram os primeiros passos dados rumo à sedimentação de um ideal de escola pública primária republicana. Métodos e técnicas de ensino, currículo, espaços e tempos escolares - prescritos e cada vez mais controlados pelo Estado - se tornaram ponto de pauta nos anos finais que antecederam a Proclamação da República no Brasil.

Os debates tidos até então a respeito de uma reforma educativa e de modernização do ensino saem do esquecimento com a ascensão dos republicanos ao poder. O parecer e as ideias de Rui Barbosa serão base do projeto republicano de escola primária. Afinal

---

infância ao ensino superior cabendo ao Estado à incumbência da instrução pública.

<sup>36</sup>Segundo Souza (2000) o método intuitivo é baseado nas ideias de Pestalozzi e Froebel que enunciavam a necessidade do ensino partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. As lições das coisas deveriam ser um princípio geral abrangendo todo programa e não apenas um assunto específico.

a instituição escolar não surge no vazio deixado por outras instituições. Os defensores da escola e de sua importância no processo de civilização do povo tiveram de, lentamente, apropriar, remodelar, ou recusar tempos, espaços, conhecimentos, sensibilidades e/ valores próprios de tradicionais instituições de educação. Mas não apenas isso: a escola teve também de inventar, de produzir o seu lugar próprio, e o fez, também em íntimo diálogo com outras esferas e instituições da vida social (FARIA FILHO, 2016, p. 136)

No próximo tópico faremos análises sobre o evento conhecido como Proclamação da República e os efeitos de sentido que fazem parte deste fato que atravessa a escolarização primária. Continuaremos trazendo análises sobre a historicidade da escolarização primária no Brasil e em Minas Gerais bem como seu processo de institucionalização.

#### **1.1.1.5 Das escolas isoladas aos Grupos Escolares: a escolarização primária na I República.**

Para alguns estudiosos, o Império foi responsável por construir no Brasil um Estado centralizado, manter a integridade territorial, controlar tensões sociais e regionais que envolviam escravos. Entretanto, falhou no projeto de construção de uma nação que integrasse todos os brasileiros por motivos como “a escravidão, o analfabetismo, a concentração de riquezas e a exclusão da imensa maioria da população do processo eleitoral” (GOMES, 2013, p. 110).

A Proclamação da República no Brasil presente no discurso dos livros didáticos e na história oficial traz consigo uma memória que remete a um movimento inédito<sup>37</sup> e sistematizado que atendeu

---

<sup>37</sup> O movimento republicano iniciado no final do século XIX não foi o primeiro ocorrido no Brasil. Na segunda metade do século XIX, segundo Gomes (2013), o país já possuía uma história republicana significativa. O ideal republicano esteve presente em momentos como: Guerra dos Mascates (1710), Conjuração Mineira (1789), Conjuração Baiana ou Guerra dos Alfaiates (1798), Revolução Pernambucana (1817), Confederação do Equador (1824), Revolução Farroupilha

à demanda de uma população descontente com os rumos tomados pela monarquia. Porém, é interessante estarmos atentos aos ditos e não ditos bem como aos diferentes discursos sobre este ocorrido que se amparam ora na versão contada pelos monarquistas ora pelos republicanos.

A dita Proclamação da República datada de 15 de novembro de 1889, na visão de alguns autores, se deu sem grandes resistências e contou com pouca participação popular, sendo um movimento de caráter alegórico sistematizado pela elite dominante que pouco mudou as estruturas político-econômicas consolidadas. Observamos a permanência da aristocracia rural no poder silenciando as resistências em favor de uma suposta unidade, tomada como essencial para o desenvolvimento de um país republicano que começava a se edificar.

Autoras como Orlandi (2013) e Vieira Silva (2015) tomam a Proclamação da República como um acontecimento discursivo. Segundo Pêcheux (2015), um acontecimento é o encontro de memória com uma atualidade onde há a possibilidade de (re)significar enunciados sem que se apague o que foi anteriormente colocado. Discursivamente, a Proclamação da República é

um acontecimento discursivo [...] não tanto pelo que possa representar de ruptura formal de ordem econômica e social, mas pela natureza e pela especificidade do discurso que produz e reproduz o próprio acontecimento, em lugar e no momento histórico determinados, bem como pelo lugar de leitura e de interpretação que se instala, e pelo espaço de memória se convoca e constrói. (VIERA SILVA, 2015, p. 44)

A Proclamação da República, enquanto acontecimento discursivo, é o espaço de encontro de uma memória (tempos do Império) com uma atualidade (governo republicano) que

---

(1835), Sabina (1837) e Revolução Praieira (1848)

(re)significa ao se inscrever junto ao Positivismo. No Brasil, houve uma releitura do Positivismo proposto por Augusto Comte, ressignificado, sobretudo por questões políticas e religiosas. O Positivismo no Brasil se atrela a um forte imaginário doutrinário sendo, nas palavras de Di Renzo (2005), um discurso teórico que, ao se discursivizar, reúne, fecha e produz o efeito da unidade. Tratava-se de difundir nas terras brasileiras ideias, um modo de ser e agir, sentidos que unissem Igreja e Estado ao mesmo tempo em que se configuravam

novas relações como, por exemplo, a de servir ao Estado como se serve a família [...] Estado que por essa razão, convoca à obediência e o respeito dos seus dependentes. Assim, o Estado como Pátria, ou ainda como Pátria-Amada, significa concebê-lo como uma família tradicional, em que o pai – governo – é digno de respeito e obediência, pois ele tem a função de dar/ditar as normas/leis e ordenar seu cumprimento. Logo, o cidadão tem o dever de respeitar, quer dizer, amar a pátria e a ela prestar serviços, pois o bom patriota é aquele que ostenta o patriotismo. (DI RENZO, 2005, p.129)

Este processo não foi simples, tendo em vista que a República brasileira nasceu afastada das ruas, o que gerou certo estranhamento junto à população que se identificava com a Monarquia. O Império já fazia parte do imaginário brasileiro, pois “representava, ao menos formalmente, a sequência de um sistema que nos governava desde o início da colonização portuguesa, continuando, assim, a permear decisivamente o imaginário cotidiano dos habitantes do país” (FIGUEIREDO, 2011, p. 138).

O governo precisava se consolidar e ao mesmo tempo desfazer os laços que uniam a população brasileira com o Imperador. Faltavam símbolos nacionais, heróis e elementos (THIESSE, 2001) que identificassem os súditos com a posição de cidadão republicano.

Abrimos parênteses aqui para compreender o que Pêcheux denomina como desdobramentos da forma sujeito, conceito cerne para analisarmos a construção da posição professor nas páginas da

*Revista do Ensino*. Os desdobramentos na forma-sujeito culminam em modalidades de tomada de posição vinculadas à interpelação ideológica, afinal, “o sentido só se produz pela relação do sujeito com a forma-sujeito do saber e, conseqüentemente, pela identificação do sujeito com uma determinada FD” (GRIGOLETTO, 2007, p.3). Estas modalidades se distinguem pelos efeitos de identificação, contraidentificação e desidentificação. A primeira modalidade, a identificação, consiste na coincidência entre sujeito/Sujeito. O sujeito do discurso se identifica plenamente com o Sujeito universal da FD dominante. Ocorre

uma superposição (um recobrimento) entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que a tomada de posição do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do livremente consentido: essa superposição caracteriza o discurso do bom sujeito que reflete espontaneamente o Sujeito (em outros termos: o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente esta determinação, isto é, ele realiza seus efeitos em plena liberdade) (PÊCHEUX, 1995, p.215)

Na identificação é produzido um sujeito dotado de unicidade constituída através de uma cadeia de evidências “da ordem do fato realizado, cunhadas e articuladas em diversas constatações e injunções carregadas de evidências pré-construídas inculcadas” (PÊCHEUX, 2013, p. 8).

Quando o sujeito do discurso se distancia do Sujeito Universal e da formação discursiva em que está inscrito, há uma contraidentificação. Segundo Pêcheux (1995, 2013), o sujeito passa a se manifestar, a rejeitar o que é colocado, a se revoltar, havendo em alguns casos a necessidade de intervenção e repressão. Nesta modalidade “o sujeito da enunciação se volta contra o Sujeito universal por meio de uma tomada de posição que consiste [...] em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta)” (PÊCHEUX, 1995, p. 215). Na contraidentificação há o movimento do duvidar, questionar e não

simplesmente aceitar o que é posto, o que gera uma tensão na/sobre a forma- sujeito. “A contraidentificação evidencia que a forma-sujeito não é dotada de unicidade e isto permite que diferentes modos de com ela identificar-se e subjetivar-se ocorram” (INDURSKY, 2008, p.13).

A terceira modalidade proposta é a desidentificação. Ela advém do retorno de Pêcheux ao conceito de formação discursiva. A FD deixa de ter fronteiras rígidas e impermeáveis para ser porosa, permitindo que saberes provenientes de outras FDs penetrem e insiram o diferente/divergente. Os domínios da FD tornam-se heterogêneos, o que possibilita pensar a desidentificação do sujeito com a forma-sujeito de uma dada formação discursiva em que já foi inscrito. O sujeito passa a se identificar com outra FD. Desta forma novos sentidos que não eram pensados antes surgem juntamente com novas formas de saber e novas formas sujeito.

Explicitado os desdobramentos da forma sujeito, retornamos ao entendimento das condições de produção que evidenciam o período em estudo de nossa pesquisa.

Era preciso que o poder centrado na figura do soberano fosse encarado, a partir de então, como poder que emanava do povo, exercido pelos representantes eleitos. Nestas condições, havia aqueles que não se identificavam com a mudança de regime político e aos sentidos a ela colados. Podemos observar um exemplo no trecho a seguir.

Símbolos máximos do novo regime, o hino e a bandeira nacionais consumiram longas horas de discussões [...] o hino nacional brasileiro [...] era considerado monárquico e decadente pelos republicanos [...]. Por essa razão, até 1889 os adversários da Monarquia costumavam cantar em passeatas e reuniões a *Marselhesa*, marcha celebrizada pela Revolução Francesa e depois adotada oficialmente como hino nacional da França [...]. No dia 15 de janeiro de 1890, quando a República celebrava seu segundo mês de existência, a Marinha promoveu um desfile pelo centro do Rio de Janeiro [...]. Como era de costume em celebrações republicanas, uma banda militar começou a tocar a *Marselhesa*. O povo, que a tudo

assistia da rua, reagiu mal aos acordes da marcha francesa e começou a pedir aos gritos:

*O Hino Nacional! O Hino Nacional!*

Preocupados, os organizadores da festa foram consultar Deodoro, que, percebendo o desconforto da multidão, ordenou que a banda executasse o velho hino dos tempos do Império. A emoção tomou conta de todos os presentes, que reconheciam naqueles acordes a lembrança de tantas vitórias épicas como a Independência, o fim da Guerra do Paraguai e a Abolição da Escravatura. Contaminado pelo entusiasmo popular, o marechal determinou que as bandas militares percorressem o centro da cidade tocando o até então desprezado hino. (GOMES, 2013, p. 318-320)

Primeiramente, contextualizaremos a história do Hino Nacional Brasileiro. A sua melodia, de autoria de Francisco Manuel da Silva (contrário a Dom Pedro I), foi executada pela primeira vez em 1831, após a abdicação do referido monarca ao trono. Foi nomeado primeiramente como Hino de 7 de abril (data em que foi executado pela primeira vez), posteriormente como Marcha Triunfal (durante o reinado de Pedro II) e por fim Hino Nacional (século XX). Ao longo do segundo Império, sua letra original foi deixada em esquecimento (sobretudo pelo teor crítico a Dom Pedro I), sendo executada apenas a melodia. Quando os republicanos assumiram o poder, Deodoro da Fonseca realizou um concurso para a escolha de um novo hino nacional - dissociado do passado monárquico brasileiro e mais adequado ao contexto de consolidação da nova forma de governo no poder. Todavia, como podemos notar no trecho de Gomes (2013), a população brasileira não se viu contente com esta iniciativa, já que estava acostumada com a melodia de Francisco Manoel da Silva, cristalizada na memória como um símbolo nacional. Diante deste fato, Deodoro da Fonseca emitiu um decreto nº 171 de 20/01/1890, nomeando a composição vencedora do concurso como Hino da Proclamação da

República e conservando seu antecessor como Hino Nacional Brasileiro<sup>38</sup>.

A citação acima sobre o hino nacional nos mostra como os símbolos ligados a memória do Império ainda se faziam presentes: a memória da Monarquia, o imaginário criado em torno do Rei e a formação social erguida em torno da Corte. Era necessário apagar e silenciar tudo o que fazia inferência aos tempos do Império, a figura do rei e aos valores monárquicos em favor da exaltação da República. Para tal uma série de medidas foi tomada visando apagar o antigo regime e difundir o imaginário republicano, seguindo as ponderações que trouxemos de Thiesse (2001) e Dezerto (2013) sobre a construção da nacionalidade.

Em quase todos os lugares, segundo Gomes (2013), estradas, ruas, praças, escolas<sup>39</sup>, repartições públicas e até cidades inteiras tiveram suas denominações alteradas, substituindo nomes ligados ao regime monárquico por homenagens aos tomados como heróis republicanos. Estátuas, obeliscos, chafarizes e outros monumentos foram construídos em ritmo acelerado, marcando simbolicamente nos espaços públicos a edificação de outra forma de governo e nomeando tais espaços com o nome dos responsáveis por tal feito, registrando na cidade a suposta importância destes personagens. Assim vai se criando uma nova história, uma outra memória, novos valores e costumes. Ainda nesta vertente, houve a criação de datas cívicas e heróis nacionais vinculados aos feitos republicanos. Afinal, “heróis são símbolos poderosos, encarnações de ideias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação [...] são, por isso, instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos” (GOMES, op.cit, p. 343). Um exemplo claro desta ação é o caso de Tiradentes que sai do apagamento para as páginas da história.

---

<sup>38</sup> A letra que acompanharia a melodia só seria definida anos depois, após a realização de um concurso no governo de Afonso de Penna como presidente. A versão atualmente conhecida foi definida em 1922.

<sup>39</sup>O Imperial Colégio Dom Pedro II, por exemplo, passou a se chamar Ginásio Nacional tendo sua designação original retomada em 1911.

Até a Proclamação da República, o mártir da Inconfidência Mineira ocupava um papel dúbio e secundário na galeria dos heróis nacionais. Embora fosse um precursor do movimento pela Independência, esse papel o colocava na condição de concorrente de um herói mais ao gosto da Monarquia, o imperador Pedro I, protagonista do Grito do Ipiranga em 1822. Além disso, participara de uma conspiração republicana contra a Monarquia portuguesa [...]. Por essas razões, Tiradentes havia passado quase um século em relativa obscuridade na história oficial brasileira. Com exceção de iniciativas isoladas, ninguém no Brasil imperial tinha muito interesse em promovê-lo a símbolo das aspirações nacionais. A partir de 1889, ele renasceu das cinzas na condição de herói republicano. Nos anos seguintes, sua imagem seria usada de forma habilidosa para promover o novo regime. A primeira comemoração oficial do seu martírio aconteceu no Rio de Janeiro no dia 21 de abril de 1890, cumprindo-se um decreto que transformava a data em feriado nacional junto com o Quinze de Novembro. (GOMES, 2013, p. 344)

Através de Tiradentes e de outras estratégias semelhantes, vai se edificando o discurso sobre a República brasileira. Um discurso que aos poucos vai formando e cristalizando na memória personagens históricos, datas comemorativas, símbolos a serem cultuados (re)significando modos de ser e sentidos anteriormente institucionalizados, produzindo outra memória e outros sentidos dominantes. Mediante a esta conjuntura podemos considerar a Proclamação da República como uma travessia para um quadro político-econômico (re) significado.

Para o discurso oficial do período, os brasileiros eram herdeiros de um país que novamente, assim como nos tempos da colonização, precisava ser salvo. Vivia-se, segundo os dirigentes republicanos, num lugar atrasado e carente de investimentos, cuja (trans)formação se daria a partir do momento em que o passado monárquico fosse esquecido, enterrado e deixado para trás. É neste imaginário de ruptura que se cria uma filiação de memória, uma tradição de sentidos e estabelece um novo sítio de significância. A escola será, neste horizonte de prospecção (AUROUX, 2014), uma

das principais peças da engrenagem que moverá formação social republicana.

#### **a) De caixotes a carteiras: a escola nos tempos republicanos.**

Orlandi (2013) nos explica que a República e o Positivismo irão modificar a relação dos brasileiros com a língua. Algo que fica marcado no modo como o sujeito mostra que sabe e domina a língua<sup>40</sup> do ponto de vista institucional, gerando uma discursividade que culminará num deslocamento da/na relação língua/nação/ cultura para língua/ Estado/ sociedade.

Os republicanos elencavam o analfabetismo e a baixa escolaridade de grande parcela da população brasileira como evidência da precariedade e como uma das explicações para dita lastimável situação em que se encontrava o país. Novamente vemos por aqui, o discurso do colonizador-salvador retornando à cena: cabia aos republicanos estancar a ignorância, eliminar vícios e acabar com a miséria da população, enfim, proteger o povo das mazelas supostamente herdadas do Império (ignorância, desordem, indisciplina, inércia ao trabalho braçal). Um dos caminhos para esta salvação seria a escolarização primária. Escolarizar o povo, nestas condições de produção, significava adequar os sujeitos às formas de trabalho industriais, a sociedade republicana e a um novo ordenamento político- jurídico. Vieira Silva (2015, p.130) nos explica que

ao defender e proclamar vigorosamente a educação para todos, esposando uma teoria que atribui a inteligência a todos, mas esquecendo-se de nossa história de desigualdade econômica, social e política, essa geração criava uma nova armadilha que iria excluir, novamente, os mesmos: aqueles que não tem a história, a experiência, a convivência adequadas, desejáveis, o que significa a maior parte dos brasileiros

---

<sup>40</sup> Esta questão será trabalhada no Capítulo 05, subtópico c.

A escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, foi usada pelos governantes em seu projeto de controle e homogeneização cultural. As instituições de ensino “foram instrumentos importantes na construção da modernidade [...]. Foram [...] responsáveis por repassar conhecimentos sistematizados, uma história comum, a ideia de língua pátria, o sentimento de pertencimento a uma nacionalidade” (SARMENTO, 2009, p.17). O Estado irá assumir a função de controlar e dirigir a educação, o que de forma alguma anulou a diversidade dos modelos educacionais ou o surgimento de outras propostas, todavia organizou um padrão dominante e homogeneizante a ser ensinado/trabalhado pela escola pública estatal.

Vai-se “a escola para suprir uma falta, mudar um Estado, uma condição, para suprir e conter o sentido e o sujeito em sua dispersão” (VIEIRA SILVA, 2015, p. 48). O discurso da falta vincula-se à escola que apaga toda a história dos sujeitos, silenciando o heterogêneo. Nesta conjuntura, nada melhor que (con)formar desde a infância.

A educação escolar, nesse contexto, seria valorizada como espaço privilegiado [...] formaria os valores fundamentais à construção da nova ordem política e econômica a ser implantada no país. A escola formaria o cidadão apto a participar da ordem republicana liberal. Nesse sentido, a modernização estava associada à educação pública, que teria a posição de destaque e a responsabilidade pela grandeza ou inferioridade da nação (YAZBECK, 2009, p. 88)

Quando pensamos sobre a escolarização nos anos iniciais do regime republicano, vamos além da aprendizagem inicial da escrita e de outros conhecimentos tidos como elementares. Tratava-se de um processo de (con)formação, instauração de posições sujeito distintas provenientes do processo de individualização e de identificação do aluno com os valores da formação social republicana, o que acabava inscrevendo-o no mundo da cultura letrada e urbana. Nas palavras de Orlandi (2013, p. 174) “a escrita,

o conhecimento sobre língua e a identificação com uma língua nacional é fundamental para esta forma que tem a nossa sociedade e a nossa República”. Afinal de contas, ser escolarizado nestas condições de produção, é saber ler, escrever e contar em língua nacional. É frequentar a escola, instituição “em que a forma-sujeito histórica que é a nossa (capitalista, de um sujeito com direitos e deveres) se configura como forma sujeito- urbana: o adulto letrado, cristão, urbano como projeto” (ORLANDI, 2013, p. 287). Neste horizonte, ter passado pelos bancos escolares se torna um critério para inclusão/exclusão social, em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica.

Os republicanos defendiam a escolarização primária como um próspero caminho para consolidação da nova forma de governo no imaginário popular. Para tanto, era preciso que a escola primária conseguisse atender a um contingente cada vez maior de crianças. O sistema de ensino herdado do período monárquico contemplava uma pequena parcela da população. Segundo Fávero (2016), nos últimos vinte anos de Monarquia houve a duplicação no número de escolas elementares, ainda assim esta rede conseguia atender apenas a 2.1% da população. A seguir, embasados em Ribeiro (2003), expomos os índices de analfabetismo da população brasileira nos últimos anos do Império e no primeiro ano de vigência do regime republicano.

**Tabela 02: Índice de analfabetismo da população brasileira**

Especificações	1890	1900
Total de habitantes	14.333.915	17.388.434
Número de habitantes que sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681
Número de habitantes que não sabem ler nem escrever	12.213.356	12.939.753
% de analfabetos	85 %	75%

Fonte: Baseado na tabela disponível em Ribeiro, 2003, p.81.

O alto índice de analfabetismo (85%) - englobando pessoas de todas as idades - era justificado pelo discurso oficial devido à inexistência de um sistema de ensino uniforme (lembrando que a educação primária estava descentralizada legalmente desde 1834); escassez de escolas públicas; elevado número de escolas particulares regidas, sobretudo por professores leigos bem como a falta de formação adequada (em número suficiente) para o exercício da docência. Era preciso construir um sistema de ensino veiculado a um imaginário de “instrumento de mudanças, criador de hábitos, voltado para a instrução, formação e profissionalização” (YAZBECK, 2009, p.89).

No século XIX em países da Europa e nas Américas, a escola primária graduada passou a ser concebida como o modelo mais adequado para universalização da educação primária.

A experiência de escola primária graduada foi a princípio implementada nos anos de 1830 na França e compreendia: classificação/agrupamento dos alunos em classes divididas pelo nível de conhecimento/ idade; ensino simultâneo; a racionalização curricular (conteúdos, tempos e espaços); divisão do trabalho docente (funções de direção, docentes e pedagógicas); transformação da arquitetura escolar e construção de prédios especificamente destinados à escola primária (PINHEIRO, 2002, p. 124)

A escola primária francesa tornou-se um modelo adotado em vários países, resguardadas as peculiaridades locais. Sua generalização “foi rápida e sua universalização situa a escola elementar no centro dos processos de transformação social e cultural que atingiram todo Ocidente nos séculos XIX e XX” (PINHEIRO, op.cit, p. 124). Os debates iniciados com a ida de alguns professores brasileiros para a Europa durante o Império são retomados. Reinventar a escola neste horizonte significava veicular o imaginário de um novo modo de organizar o ensino, seus métodos; (con)formar professores profissionalizar o magistério, controlar e fiscalizar os profissionais do ensino mais pontualmente;

adequar espaços e tempos que deveriam ser próprios ao processo de ensino – aprendizagem.

A alternativa proposta no Brasil foram os Grupos Escolares <sup>41</sup> entendidos pela ala republicana como um investimento que contribuía para a consolidação de um discurso que procurava romper os laços com o Império e simultaneamente forjar desde a infância o espírito de cidadão republicano. Tal processo se daria

por meio do ensino dos rudimentos da leitura, da escrita e dos cálculos que se configuram as orientações morais do projeto republicano de civilizar o povo. A escola, aos olhos da época, visava erradicar a ignorância que grassava por todo o país. Buscava-se preparar a nação para a sedimentação da recente República (MATHIESON, 2013, p.179).

Os Grupos Escolares vão se consolidando e sendo construídos em ritmo diferenciado nos vários estados<sup>42</sup>. Coube ao Distrito Federal (então Rio de Janeiro) e ao estado de São Paulo o pioneirismo de implantação destas instituições que resultaram em um sistema público de ensino primário cujas iniciativas terminaram servindo de modelo aos demais estados do país. A tentativa de imitar o sistema educacional paulista e do Distrito Federal (então RJ) pode ser tomada como um indício da falta de uma diretriz nacional para organizar o ensino primário tendo em vista a descentralização prevista na Constituição de 1889 herdada da lei de 1834.

Apesar das legislações e reformas federais enfatizarem a importância da escolarização primária, em nenhum momento dos

---

<sup>41</sup>A denominação Grupo Escolar como referência às escolas primárias prevaleceu na educação brasileira até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 quando esta terminologia foi substituída pelo termo escolas de 1º grau.

<sup>42</sup> Segundo Schueler (2008, p. 280), vários estados brasileiros buscaram implantar essa escola primária ao longo da Primeira República: o Rio de Janeiro, em 1897; o Maranhão e o Paraná, em 1903; em Minas Gerais, em 1906; a Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina em 1908; o Mato Grosso em 1910; Sergipe, em 1911; Paraíba em 1916, Goiás, 1921.

primeiros anos do regime republicano houve de fato a preocupação em se construir um sistema de ensino público<sup>43</sup>. O que ocorreu foram iniciativas no âmbito estadual e municipal para implantação da escola primária no formato de Grupo Escolar seguindo o modelo preconizado como ideal pelo discurso político republicano, ou seja, o implementado na experiência de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Em Minas Gerais, foi na gestão de João Pinheiro (1906-1908) na Presidência do Estado que a instrução pública passou por uma reforma que veio contemplar a formação do professorado e a criação dos Grupos Escolares, por meio da lei nº 439, de 28 de setembro de 1906. O texto introdutório desta reforma, defende enfaticamente, a ruptura com as formas escolares anteriores, pois as escolas isoladas ainda conviveriam com os grupos escolares por algumas décadas e com o imaginário de separação do Império e de suas práticas tidas como antiquadas e pouco adequadas. Percebemos no texto da Reforma João Pinheiro que a estrutura de escolarização anterior é descrita como inexequível, uma lei morta criando efeitos que desvalorizam e apagam os processos educativos anteriormente existentes. Nesta aura tida como moderna e inovadora não poderia ser consentido ao professor que

continuasse a exercer o papel de roda morta na máquina administrativa, indiferente a causa do ensino e preocupado apenas com a sua situação pessoal. É preciso que o professor público adquira consciência da importância de sua posição social, que seja realmente o órgão da educação do povo (MINAS GERAIS, 1906, p. 5)

As reformas do ensino mineiro criaram o imaginário da importância social do magistério para a solidificação da formação social republicana. Para tal, o professor deveria estar ciente da relevante posição que ocupava, deixando de ser uma roda morta

---

<sup>43</sup>A efetiva organização de um sistema público de ensino centralizado ocorrerá apenas com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.

na máquina administrativa para ser ativo (trans)formação da população em idade de escolarização.

Os grupos escolares tiveram um profundo significado político, social e cultural. Tratava-se não apenas de sua difusão no meio popular e da suposta democratização do acesso à leitura e à escrita. Tratava-se da implantação e da institucionalização de um modelo de instituição educativa que procurava romper com as formas escolares anteriores advindas do Império e que passava pela construção de espaços próprios para o ensino. Era mais uma forma de demarcar a suposta ruptura com a organização política anterior e de difundir o imaginário de progresso. Complementando nossa exposição até aqui, Faria Filho (2016, p. 147) nos conta que

os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber*, encarnavam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, de projetos políticos-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século: o das escolas seriadas. Apresentadas como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam um futuro. (Grifos do autor)

A construção da representação da escola como espaço separado da casa e distinto da rua implicou na construção e imposição de um imaginário que ganhou um lugar na formação social através da legitimação um ideário e de um rol de práticas.

Os Grupos Escolares foram construídos e implementados com intuito de mudar hábitos sociais e culturais da criança que num futuro próximo seria adulta e ocuparia postos de trabalho. O investimento vislumbrava a mudança no paradigma social e uma formação consoante aos predicados republicanos. Ao sair do Grupo Escolar, o discente deveria demonstrar para o mundo os saberes, os valores aprendidos e enaltecidos nesta instituição, tornando-se um exemplo a ser seguido.

Com a instalação dos GE estabeleceram-se regras mais detalhadas para as atividades docentes, tentando garantir o ensino

do que era determinado pelo Estado. O governo passou a delimitar ainda mais o conhecimento autorizado, os sentidos a serem trabalhados pelo professor através de regulamentos. Isto de certa forma modificou a prática docente, auxiliando no apagamento da posição professor dono de sua cadeira formado no ofício em detrimento de um sujeito dotado de formação específica (Escola Normal) que ocupa o lugar de representante do Estado na escola.

No entanto, estes representantes deveriam ser moldados e (con)formados para atuarem dentro de sala. Processo este que passa pela institucionalização das escolas e pela administração dos fazeres dos professores e alunos. Um instrumento utilizado neste processo em Minas Gerais foi a *Revista do Ensino*. Impresso responsável pela fabricação de subjetividades do sistema e do ensino primário republicano.



## 2. DE SUPLEMENTO À IMPRESSO PEDAGÓGICO: A REVISTA DO ENSINO DE/EM MINAS GERAIS.

*O único meio de contato com o progresso moderno é a revista, o livro, o jornal e a propaganda escrita. (REVISTA DO ENSINO, 1925).*

Frente a qualquer objeto o sujeito é instigado a dar sentido, a construir sítios de significação tornando possíveis gestos de interpretação. Para Pêcheux (1995), todo enunciado é passível de interpretação já que nele se manifestam o inconsciente e a ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos. A Análise do Discurso busca compreender o funcionamento da linguagem, a produção do sentido, a construção do imaginário num contexto histórico, social e ideológico dado. O trabalho da ideologia não como um conteúdo *x*, mas como mecanismo de produzir *x*. A AD opera nos limites da interpretação, não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia, mas numa posição que lhe permita contemplar o processo de produção de sentidos de “forma a não ser vítima desses efeitos, dessas ilusões, mas tirar proveito delas” (ORLANDI, 2009, p. 61).

As colocações acima postas são mais do que pertinentes para pensarmos discursivamente a *Revista do Ensino* e seu funcionamento. O próprio nome *Revista do Ensino* nos convida a refletir sobre a nucleação do jogo político na história da educação, do lugar da escola pública. Dificilmente a literatura e/ou as legislações falam do governo republicano no Brasil sem estabelecer e demarcar uma distinção entre o Império (o passado, antigo, retrógrado) e a República (o futuro, o novo, o progresso). É esta diferença que auxilia na construção de um imaginário e de uma memória. No decorrer da I República foi feito um trabalho de (re)significação das práticas ocorridas no Império em favor de um

imaginário de novos tempos de ordem e progresso provenientes da instalação dos republicanos no poder.

Neste contexto político pedagógico, uma importante peça para que esta engrenagem funcionasse adequadamente eram os professores. O governo mineiro precisava construir outro lugar para docência. Vislumbrando o sucesso nesta empreitada houve ênfase na formação dos novos professores que deveriam prioritariamente ter frequentado a Escola Normal para o exercício do magistério. No entanto, a realidade existente em Minas Gerais era diferente. Eram poucos os docentes com o título de normalista, não havia Escolas Normais em número suficiente para atender a demanda, muitos professores eram leigos (formados na prática) e outros, que já exerciam a profissão, estavam acostumados ao ritmo das escolas isoladas ou domésticas.

Uma alternativa encontrada pelo governo mineiro para uniformização foi instituir reformas do/no ensino<sup>44</sup> através de regulamentos e decretos bem como divulgar as práticas de ensino previstas nestas reformas através de um impresso pedagógico oficial, no caso, a *Revista do Ensino*. Um discurso normativo que vulgariza o discurso da lei.

Este impresso foi um importante recurso utilizado pelo governo mineiro de (con)formação do docente e de difusão do modelo de escolarização primária que se queria instituir em Minas Gerais. Pensando discursivamente diremos que a *Revista do Ensino* funcionou como importante instrumento linguístico.

A *Revista do Ensino*, como instrumento linguístico, descreve e instrumentaliza o português como língua a ser ensinada nas escolas públicas primárias mineiras. Indica, sobretudo, o que se precisa saber da língua para que se pudesse ensinar, como ensinar o 'bom uso' da língua, quais livros e cartilhas eram autorizados e poderiam ser adotados bem como outros artifícios que auxiliariam o

---

<sup>44</sup> Em Minas Gerais, ao longo da I República, as reformas do ensino eram batizadas ou com o nome do Presidente do Estado ou do Secretário de Interior em exercício na data de promulgação da legislação que se referia as mudanças a serem implementadas nas escolas públicas mineiras.

professor no ensino/imposição de uma língua imaginária. Ou seja, “uma língua – exposta, conhecida como nacional (língua portuguesa)” (MEDEIROS, 2010, p. 87). O que nos indica, conforme aponta a referida autora (idem), a existência de lugares outros, além das gramáticas e dicionários, como espaços de disciplinarização da língua. No caso em estudo, temos a *Revista do Ensino* como uma tecnologia do saber metalinguístico. “Não se trata de falar da língua que aqui ocorre, mas de ‘descrever e instrumentar’ a língua” (MEDEIROS, 2010, p. 85).

A revista atua ainda e mais especificamente na manualização dos saberes, ou seja, no processo de estabilização de certos saberes. O manual, além de ser um instrumento linguístico que descreve/instrumentaliza uma língua, se configura como um produto sócio-cultural-ideológico. Ele é identificado por suas especificidades e como lugar institucionalizado de vulgarização de saberes (PUECH, 1998) que se difundem e indicam um funcionamento da sociedade. É no manual “que os saberes linguísticos se expõem e se difundem com fins operatórios de transmissão, apropriação, reinvestimento no produto propriamente dito” (PUECH, 1998, p. 15-16). Segundo Dezerto (2013) o manual permite confrontar dois tipos contextualizados de saberes: o que organiza a construção dos conhecimentos linguísticos e aquele que fala sobre o mundo escolar. Ele está filiado a um discurso instrucional, que diz o que deve ou não ser feito/dito nas escolas públicas primárias mineiras.

A *Revista* produz e divulga conhecimento sob efeito de verdade e cria a ilusão de atender às necessidades preconizadas pelos profissionais do magistério ao colocar em cena o discurso jurídico das orientações oficiais provenientes das reformas do ensino. A partir de textos como instruções oficiais e programas de ensino a *Revista do Ensino* consolida “um panorama da história do ensino, para tentar resgatar ressonâncias fundadoras das práticas do discurso [...] e instaurar uma espécie de mediação indispensável entre o dito e o não dito em sua constituição” (SCHERER, BRUM DE PAULA, 2002, p. 125).

Enquanto instrumento de manualização, a *Revista* é disciplinadora e prescritiva tendo como público alvo os funcionários do ensino, ou seja, engloba tanto professores, como diretores e demais categorias profissionais pertencentes a este quadro. Apresenta um conjunto de normas, regras e princípios que regulam a escolarização primária pública mineira. Estabelece diretrizes acerca do funcionamento das escolas e sobre o corpo de funcionários que atuavam nessas instituições, delimitando o que era permitido e proibido no âmbito escolar. Determina modos de ser e agir dos profissionais do ensino, sobretudo dos professores. Ela também trabalha na transmissão e divulgação de saberes/conhecimentos estruturados sobre o processo de ensino aprendizagem; busca uma estruturação da homogeneização do ensino, contribui na (con)formação e na profissionalização do magistério; permite/induz reflexões sobre a prática docente; dá visibilidade a prática de professores que atuavam em consonância com as prescrições legais e ainda auxilia na institucionalização das reformas do ensino mineiras.

A *Revista do Ensino*<sup>45</sup> mineira, enquanto publicação oficial, foi criada pela lei nº 41 de 03 de agosto de 1892, conhecida como Reforma Afonso Penna e a sua última edição data de 1971. Ao longo de seus 78 anos de existência, a *Revista* passou por diversas reestruturações tanto nos assuntos publicados como em sua diagramação, tendo saído de cena por alguns anos. Em 1893 foram editados três números<sup>46</sup> e tal iniciativa foi logo suspensa, sendo retomada em 1925 e publicada ininterruptamente até o fim do primeiro semestre de 1940. Durante a II Guerra Mundial a impressão da *Revista* foi novamente paralisada voltando em 1946 e sendo distribuída até 1971. Em toda sua trajetória foram 242

---

<sup>45</sup> Ao longo de nosso trabalho localizamos outros impressos pedagógicos nomeados como *Revista do Ensino* em outros estados brasileiros tais como São Paulo e Rio de Janeiro.

<sup>46</sup>No desenrolar deste trabalho procuramos localizar as três primeiras edições da *Revista do Ensino*, citadas por Biccás (2008) e publicadas em 1893 e não obtivemos sucesso.

números dos quais três em 1893 (conforme expõe Biccás, 2008) e os demais 239 entre os anos de 1925 e 1971.

A Reforma Afonso Penna (1892), responsável pela criação da *Revista do Ensino*, previa que o primeiro número chegaria ao público em 01 de janeiro de 1893, cinco meses após ser veiculado o exemplar inaugural do jornal *O Minas Gerais* que é um diário oficial. Mediante a esta pista, é possível atrelar a história da *Revista do Ensino* à criação da Imprensa Oficial em MG, já que a concepção de ambas é bem próxima - 1891 e 1892 respectivamente - e as duas se tratavam de iniciativas governamentais para difusão de informações oficiais.

Nesta pesquisa optamos por dividir o ciclo de vida da *Revista do Ensino*, de acordo com o recorte temporal em estudo e atenta às reformas do ensino implementadas pelos diferentes governos mineiros, em três períodos (com início em 1892 e fim em 1930) para melhor compreensão de como este impresso foi pensado e publicado. A cronologia adotada aqui delimita períodos, cujos critérios levaram em conta a criação da *Revista* (1º período), a retomada de sua circulação dentro da Reforma Mello Vianna (2º período) e sua produção tendo Francisco Campos à frente da Secretaria de Interior (3º período). Salientamos que o recorte temporal de nosso estudo coincide com o 2º período proposto na periodização de Guimarães (2004) que é relevante para os estudos da HIL e na compreensão do funcionamento da *Revista do Ensino* como instrumento linguístico. O 2º período da proposição de Guimarães compreende a metade do século XIX indo até o final dos anos de 1930. Neste período e nas condições de produção em estudo, desejava-se fundar a imagem de nação. O referido autor destaca a polêmica entre Pinheiro Chagas e José de Alencar (1870) sobre a falta de correção no emprego da Língua Portuguesa, a publicação das primeiras gramáticas de Júlio Ribeiro (1881), a fundação da Acadêmica Brasileira de Letras (1897) e a publicação de obras tais como o *Dialeto Caipira* de Amadeu Amaral (1920) e das *Lições de Português* de Souza Silveira (1930). A periodização proposta por Guimarães (2004) é de suma importância para

pensarmos, no Brasil, o desenvolvimento dos estudos da linguagem, o significado da gramática e o lugar do sujeito, uma vez que tais fatos são relacionados com acontecimentos de ordem cultura, institucional e política.

As principais informações referentes a periodização proposta neste trabalho, consoantes ao recorte temporal adotado nesta pesquisa, estão sintetizadas no Quadro 01.

**Quadro 01 – Reformas do/no ensino público primário mineiro e a *Revista do Ensino* (1892- 1930)**

<b>1º período</b> 1892- 1920	<b>2º período</b> 1925- 1926	<b>3º período</b> 1927- 1930
1892- Criação do impresso	A <i>Revista</i> é recriada dentro da Reforma Mello Vianna de 1924.	Outubro de 1927- reestruturações da forma e das matérias da <i>Revista</i> devido à Reforma Francisco Campos
1893- Provável publicação da primeira edição e suspensão da <i>Revista</i> .		
1920- Retomada, no plano legal, da publicação da <i>Revista</i> no governo de Arthur Bernardes.	Em março de 1925 ocorre a publicação da primeira edição no governo de Mello Vianna <sup>47</sup> .	Setembro de 1930- saída de Francisco Campos da Secretaria de Interior de Minas Gerais.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

No primeiro período, abordaremos o nascimento da *Revista* (1892) e seu curto ciclo de vida dentro da Reforma Afonso Penna bem como a proposta ocorrida em 1920 de reativá-la. É o momento que definimos, nesta pesquisa, como o de criação da *Revista do Ensino*. O segundo período compreende a Reforma Mello Vianna.

---

<sup>47</sup> Apesar da *Revista do Ensino* já ter sido anteriormente publicada, o governo de Mello Vianna optou por desconsiderar os três números que já haviam sido distribuídos em 1893 e tomar a edição de março de 1925 como a primeira edição. Mediante tal fato, optamos por nomear a edição de março de 1925 como a primeira edição do governo Mello Vianna.

Tem início com a publicação do decreto n° 6655 de 19 de agosto de 1924 (onde há referências sobre a criação<sup>48</sup> da *Revista do Ensino*). Também abarca a publicação da edição n°01 (março de 1925) e finaliza com o término do mandato de Mello Vianna (edição 16/17 julho/agosto de 1926). Já o terceiro período, abrange a ascensão de Antônio Carlos de Andrada ao poder em Minas Gerais (setembro de 1926), perpassa a reforma educacional conduzida e gestada por Francisco Campos (1927) e se finda com a ida de Campos para o governo de Getúlio Vargas (setembro de 1930).

Para facilitar a compreensão da relação existente entre os exemplares da *Revista do Ensino* e as reformas do ensino primário mineiro propomos o Quadro 02. Nele sistematizamos a publicação das edições da *Revista do Ensino* entre 1925 e 1930 (exemplares utilizados nesta pesquisa) e as reformas do ensino em vigor. Na primeira coluna listamos as edições, na segunda indicamos a qual dos períodos delimitados nesta pesquisa pertencem às referidas edições e na última coluna trazemos a reforma do ensino que vigorava no momento em que os exemplares vieram público.

**Quadro 02: Edições da *Revista do Ensino* (1925- 1930) e as Reformas do Ensino**

Edições	Período ao qual pertencem	Reforma do Ensino em vigor
n° 01 de março de 1925 a n° 16-17 julho-agosto de 1926 <sup>49</sup>	2° período	Reforma Mello Vianna (1924)
n° 18 de outubro de 1926 a n°25 de janeiro de 1928	3° período	Reforma Mello Vianna (1924)
n° 26 de outubro de 1928 a n° 49 de setembro de 1930.	3° período	Reforma Francisco Campos (1927)

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

<sup>48</sup> Discutiremos ainda neste tópico, a história da criação da *Revista do Ensino*.

<sup>49</sup> As edições n° 16 e 17 de 1926 foram publicadas conjuntamente num só exemplar da *Revista do Ensino*.

As edições do nº01 (março de 1925) ao nº16-17 (julho/agosto de 1926) pertencem ao 2º período delimitado nesta pesquisa e foram produzidas em consonância com os preceitos da Reforma Mello Vianna (1924). Já as edições nº18 (outubro de 1926) a nº 25 (janeiro de 1928) foram publicadas no 3º período, todavia durante o momento em que estava sendo gestada e promulgada a Reforma Francisco Campos (publicada em dezembro de 1927). Devido a este fato, suas matérias estão em concordância com as prerrogativas evidenciadas na Reforma Mello Vianna. A partir do nº 26 (outubro de 1928) os textos publicados na/pela *Revista do Ensino* foram produzidos consoantes as determinações da Reforma Francisco Campos.

Explicada a relação das edições da *Revista do Ensino* e o seu pertencimento a uma dada reforma do ensino, iniciemos a compreensão dos três períodos delimitados por este trabalho para posteriormente nos determos ao estudo do funcionamento discursivo da *Revista do Ensino*.

#### **a) 1º Período (1892- 1920): a *Revista do Ensino* nos tempos de Afonso Penna e Arthur Bernardes.**

Em 03 de agosto de 1892 é promulgada a Reforma Afonso Penna. O título VI, artigo 325 anunciou a criação da *Revista do Ensino* em 1892. Entretanto, conseguimos localizar em nossa pesquisa<sup>50</sup> um impresso pedagógico também denominado como *Revista do Ensino* cujo primeiro número foi publicado em 13 de setembro de 1886 na cidade de Ouro Preto (MG), então capital do estado. Esta revista circulou antes da promulgação da Reforma Afonso Penna (1892) e da criação da imprensa oficial mineira (1891). Ela tinha como redator, diretor e proprietário, o professor do Liceu Mineiro, Alcides Catão da Rocha Medrado.

---

<sup>50</sup>Localizamos 16 exemplares desta revista publicados entre 1886 e 1889. Tal material encontra-se digitalizado e disponível para download gratuito em <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/revista-do-ensino/813885>. Acesso em 31 de janeiro de 2018.

# REVISTA DO ENSINO

PUBLICAÇÃO QUINZENAL

PROPRIEDADE E DIRECÇÃO DO PROFESSOR

Alcides Catão da Rocha Medrado

CONDIÇÕES DE ASSIGNATURA

POR ANNO. . . . . 6\$000

PAGAMENTO ADEANTADO

## SUMMARIO DO N. 8

Instrução publica em Minas (continuação) . . .	THOMAS BRANDAO.
Noções de cosmographia ( < > ) . . .	ANTONIO OLINTHO.
Lições de philosophia . . . . .	EDITORIAL DO «SUL DE MINAS»

BIBLIOGRAPHIA

NOTICIARIO

ANNUNCIOS

## OURO PRETO

1887

Figura 01: Capa da Revista do Ensino publicada pelo Professor Alcides Catão da Rocha Medrado. Fonte: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/revista-do-ensino/813885>. Acesso em 02/12/2018.

No cabeçalho da *Revista do Ensino* publicada pelo professor Alcides Catão (Figura 01), que circulou em Ouro Preto, é informado

ao leitor que a publicação tinha periodicidade quinzenal. No entanto, quando checamos as datas em que as edições vêm a público, com os exemplares localizados<sup>51</sup> nesta pesquisa, vemos que tal informação não confere. Esta irregularidade das edições pode nos indicar dificuldades para manutenção deste impresso em termos de custeio – a reprodução do material era feita em uma gráfica particular, a tipografia do jornal “O Liberal Mineiro”- e até mesmo indisponibilidade de artigos para publicação, uma vez que os colaboradores atuavam sem recebimentos (informação disponível na Edição nº1).

Ao lermos as edições, observamos que esta primeira versão da *Revista do Ensino* tinha objetivos pedagógicos, sendo voltada ao debate das questões relativas à instrução que se davam naquele período. Lembramos aqui que os anos finais do Império foram ricos em discussões sobre os caminhos a serem seguidos pela educação brasileira. Houve o envio de estudiosos subsidiados pela Coroa para Europa vislumbrando observar práticas tidas como bem-sucedidas e a defesa de Ruy Barbosa de seu parecer sobre a educação pública. Esta efervescência de ideias alcançou alguns pontos do território brasileiro, como pode ser o caso de Ouro Preto/MG, e provavelmente era pauta de conversas de alguns círculos (como o dos professores do Liceu) dos quais fazia parte Alcides Catão.

O Professor Alcides registrou seu ponto de vista e de seus colaboradores na *Revista do Ensino* de sua propriedade, fazendo com que tal material atingisse os que viviam (ou não) na capital mineira e/ou eram interessados nas questões educativas. Um indicativo do provável alcance da *Revista* de Alcides Catão, e de seu considerável número de leitores foi à publicação de anúncios em suas páginas iniciais e finais. Possuir anunciantes, lhe conferia certa credibilidade e corrobora com a hipótese do número significativo

---

<sup>51</sup> Localizamos no decorrer de nossos estudos as Edições nº 01, 02, 03, 04, 05, 06 do ano de 1886, as Edições 07, 08, 09, 10, 11 e 13 todas de 1887 e as edições nº 16, 17 e 18 as três datadas de 1889.

de leitores. A indicação de dois escritórios, um em MG e outro no Rio de Janeiro, para negociar a publicação dos anúncios aponta a veiculação dos exemplares além do território mineiro.

A *Revista do Ensino* do Professor Alcides Catão teve um curto ciclo de vida. Tomamos como uma das hipóteses para não continuidade desta publicação os altos custos para sua manutenção, já que se tratava de uma iniciativa particular. Chegamos a localizar o pedido do editor para que os leitores continuassem com suas assinaturas, uma vez que estas permitiam subsidiar grande parte dos gastos. Os últimos exemplares encontrados informavam que assinatura do impresso seria válida até a edição n.º 24. Diante deste dado e da periodicidade da revista, consideramos que a publicação tenha sido suspensa entre o final de 1889 e início de 1890, período que coincide com a queda do Império e ascensão republicana ao poder.

Mediante a projeção acima realizada, entendemos que o texto da Reforma de Afonso Penna (1892) foi promulgado cerca de dois anos após o encerramento das atividades da revista do professor Alcides.

A manutenção do nome *Revista do Ensino* nos convida a pensar sobre a regularidade da nomeação de impressos no período em voga. Comumente impressos voltados a debater tópicos relacionados a educação se intitulavam como *Revista do Ensino*, já demarcando em seu título a finalidade e a qual objeto se detinham. Esta repetição na nomeação também pode ser pensada na relação com a história das gramáticas, que, no período em tela, comumente eram intituladas como *Gramática Língua Portuguesa*, independentemente de pertencer ou não a um mesmo autor. O nome *Revista do Ensino* produz ainda o efeito de continuidade do impresso de propriedade do professor Francisco Catão. Prevaecem o nome e os objetivos da *Revista do Ensino* de Alcides Catão, todavia sua gestão agora é outra. Deixava de ser uma iniciativa particular para emergir no contexto de uma reforma educacional pública, se tornando propriedade do Estado.

O objetivo inicial da *Revista* proposta no governo de Afonso Penna era “promover o desenvolvimento da instrução e da educação do Estado, reproduzir atos oficiais relativos ao ensino e vulgarizar o conhecimento dos processos pedagógicos tidos pelo governo como os mais modernos e aperfeiçoados” (MINAS GERAIS, 1892).

Tinha como público-alvo professores e funcionários remunerados da instrução pública bem como as autoridades inspetoras. Pode-se observar que, neste momento, o público alvo é amplo abrangendo tanto ao magistério primário como os demais profissionais da educação.

A administração da *Revista*, a partir de 1892, cabia à Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais e sua redação/ revisão ficava sob a responsabilidade de um professor do Ginásio, Escola Normal ou da Escola de Farmácia da capital<sup>52</sup> eleito pelos seus pares. Este professor seria remunerado anualmente com o adicional de 1:000\$000 pelos serviços prestados à *Revista*.

A lei delimitava a periodicidade da *Revista* como mensal ou quinzenal – intervalo semelhante ao da publicação de Alcides Catão. No entanto, não tivemos acesso aos três exemplares iniciais, o que nos permitiria confirmar esta informação.

A assinatura da *Revista* era obrigatória para todos os professores e inspetores da instrução pública, não excedendo o valor de 6\$000 anuais (mesmo valor pago pela assinatura da *Revista* de Alcides Catão). Chama-nos a atenção a obrigatoriedade de aquisição da publicação, algo imposto ao professorado e inspetores que deveriam retirar de seus vencimentos a quantia destinada ao pagamento da assinatura. Salientamos que os vencimentos eram constantemente questionados pelo professorado pelo atraso e valor pago. A obrigatoriedade da assinatura, apesar de assegurar a circulação da *Revista do Ensino*, comprometia parte dos

---

<sup>52</sup>O Ginásio era um curso secundário que habilitava para o prosseguimento dos estudos em cursos superiores, a Escola Normal era responsável pela formação de professores e a Escola de Farmácia, preparava para profissão de farmacêutico. Estas instituições funcionavam em Ouro Preto/MG então capital do estado.

recebimentos do docente, tidos desde então, como mal remunerados. As autoridades coletivas ou singulares (membros do Conselho Superior<sup>53</sup>, por exemplo) receberiam gratuitamente os exemplares. Em suma, as instâncias superiores da educação e melhor remuneradas, recebiam a *Revista* gratuitamente. Já os professores, público prioritário deste impresso, tinham a obrigação de ter uma assinatura, independentemente de sua condição financeira. Os demais interessados na leitura, que não eram objeto de preocupação por parte do governo, poderiam ter uma assinatura, com valor maior do que o proposto aos professores.

Para termos um horizonte do que foi tratado no 1º período da *Revista do Ensino* precisamos nos ater a lei nº41 de 1892<sup>54</sup> (Reforma Afonso Penna), tendo em vista que não tivemos acesso aos exemplares originalmente publicados. Ao analisarmos a referida lei, observamos que a *Revista* não possui preocupações de cunho didático-pedagógico. O que se nota é a publicação de textos de cunho jurídico-administrativo. Ela concedia o direito gratuito de defesa aos professores e demais funcionários da instrução pública que fossem processados e condenados disciplinarmente bem como de candidatos que se julgassem injustiçados ou prejudicados na classificação dos concursos para vaga de professor. Entretanto, avisa que “à redação da *Revista* incumbe, examinando previamente os autógrafos desses escritos, suprimir as demasias inúteis ou inconvenientes, e expurgá-los de qualquer expressão descortês ou menos aceitável” (MINAS GERAIS, 1892).

Aos funcionários do ensino era veiculada a possibilidade de defesa e até mesmo possível reversão da sentença proferida pelo

---

<sup>53</sup>O Conselho Superior era composto pelo secretário de estado; o reitor do Ginásio, da Escola de Farmácia e da Escola Normal; dois membros do magistério público da capital; dois membros do magistério particular da capital e dois membros do magistério secundário da capital.

<sup>54</sup>Salientamos que as informações que trazemos sobre as edições da *Revista do Ensino* publicadas em 1893 se dão a partir da leitura do texto da Reforma Afonso Penna (lei nº41 de 1892) tendo em vista que não tivemos acesso ao longo desta pesquisa aos exemplares que compreendem este período.

Presidente do Estado (atualmente governador) que ora retirava os vencimentos (parcial ou integralmente) ora exonerava do cargo nos casos tidos como mais graves. Todavia, esta defesa passava pelas lentes do editor da *Revista*, quem de fato definia o que poderia ser dito e o que seria silenciado.

Em suma, neste 1º período vemos a publicação da *Revista do Ensino* como propriedade do Estado, impressa por um Órgão Oficial e mantida pelos cofres públicos. A *Revista* configurava-se pelo seu caráter normativo e ao divulgar o direito de defesa de professores e demais funcionários da instrução pública condenados disciplinarmente e aos candidatos que julgassem ter sido injustamente reprovados nos concursos para públicos para ingresso no magistério.

Conforme já expusemos, dentro da Reforma Afonso Penna (1892) foram publicadas três edições da *Revista do Ensino* e interrompida esta iniciativa. Passados dezoito anos, o governo Arthur Bernardes retoma em 1920 o projeto da *Revista do Ensino*. Entretanto, a ideia não passou do papel sendo apenas publicada uma referência à *Revista* no artigo 59 da Lei nº800 de 1920. Apesar da tentativa, o projeto de reativação da *Revista do Ensino* teve que esperar por mais cinco anos, consolidando-se com a chegada de Mello Viana ao governo de Minas Gerais constituindo seu 2º período.

## **b) 2º Período (1925- 1926): a *Revista do Ensino* e a Reforma Mello Vianna.**

Na década de 1920, o analfabetismo era considerado o problema e a causa de todos os males da sociedade brasileira e também da mineira. O governo de Minas Gerais toma como bandeira a necessidade de reverter estes índices (aproximadamente 79% da população era analfabeta) e assume a instrução primária nos moldes republicanos como sua prioridade tomando várias medidas.

Neste período eram poucos os professores com a formação de normalista e as Escolas Normais não conseguiam suprir a demanda existente. Os professores que migraram das escolas isoladas para os Grupos Escolares, muitas vezes apresentavam resistência à nova forma escolar proposta. Era preciso familiarizar este público com a educação nos moldes republicanos - tempos e espaços escolares específicos, delimitados por força da lei, currículo escolar prescrito em reformas, ensino baseado em métodos ativos - e forjar um tipo específico de profissional para ser professor.

Em 19 de agosto de 1924 é promulgado um novo regulamento do ensino primário por meio do decreto nº 6655 - a Reforma Mello Vianna, responsável por retomar a publicação da *Revista do Ensino*. Assim como no momento em que foi criada, a *Revista* ressurgiu em uma reforma da instrução pública<sup>55</sup>. No entanto, a ideia veiculada pela Diretoria de Instrução era de determinar o ano de 1924 como marco de criação da *Revista do Ensino*, como se não tivessem existido a revista de Alcides Catão, as três publicações no governo de Afonso Penna e a iniciativa da gestão de Arthur Bernardes em reativar este impresso. Com isso são apagadas as revisas anteriores. Mais uma vez se está diante do efeito do novo. Quando fazemos a leitura do texto intitulado *Revista do Ensino* publicado na edição de março de 1925 (1ª Edição) e consultamos o livro *Minas Geraes em 1925*<sup>56</sup>, confirmamos o apagamento da história da *Revista do Ensino* que existiu antes de 1925.

A edição de março de 1925 da *Revista* tem como frase de abertura: “Com o presente número, iniciamos a publicação da Revista do Ensino, criada pelo novo Regulamento” (REVISTA DO ENSINO, 1925, p.1, grifos nossos) (sic). Ou seja, informa ao leitor que esta edição seria a primeira, tendo sido criada pelo novo regulamento (refere-se à Reforma Mello Vianna). O livro *Minas*

---

<sup>55</sup> Tal reforma do ensino seria consolidada pelo seu sucessor de Olegário Maciel, Mello Vianna, que assumiu a presidência de Minas Gerais em dezembro de 1924 tendo à frente da Secretaria de Interior Sandoval de Azevedo.

<sup>56</sup> Almanaque sobre as cidades, economia e iniciativa governamentais que se davam em terras mineiras.

*Geraes em 1925*, obra financiada pelos cofres públicos, refere-se à *Revista* como “criação do Regulamento em vigor [...]” (MINAS GERAIS, 1926, p. 170, grifos nossos) (sic). Assim como texto publicado na edição de março de 1925, os créditos pela criação da *Revista do Ensino* são dados ao governo Mello Vianna e ao seu regulamento do ensino.

O projeto de Alcides Catão e as três edições publicadas em 1893 caem em esquecimento. Tratava-se de um jogo de ordem política, do efeito do novo, de trazer para 1925 o marco de fundação do primeiro impresso pedagógico oficial de MG e para os governantes deste período os louros por investir em uma publicação de alcance estadual voltada exclusivamente a instrução primária e a formação do professorado.

Antes de nos adentrarmos no 2º período da *Revista do Ensino*, abrimos parênteses para refletirmos sobre a circulação, que em AD, segundo Orlandi (2008) é o trajeto dos dizeres, onde eles são e como se mostram. É importante pensar na circulação. O próprio direcionamento do público faz parte do modo como a *Revista* circula.

A *Revista* será o meio material de circulação dos discursos sobre escolarização, docência e docente bem como dos preceitos educacionais republicanos de/em Minas Gerais. Ela é um tipo de impresso com períodos regulares de circulação, de fácil disseminação, produzida no mesmo tempo histórico vivenciado pelos seus leitores, o que conferia atualidade aos assuntos publicados. Além disto, era um meio das reformas do ensino ganharem vida, de circularem num formato atrativo e didático ao professor.

No 2º período, a primeira mudança que destacamos é o fato de a *Revista do Ensino* ser enviada para todas as instituições públicas gratuitamente e ser paga pelos demais interessados em sua aquisição. Em 1925, a *Revista* circulou como suplemento do *Jornal Minas Gerais*. De acordo com o decreto nº 6655 de 1924 “enquanto se não organiza definitivamente, as matérias constitutivas da mesma irão sendo publicadas, em suplemento, no Órgão Oficial dos Poderes do Estado” (MINAS GERAIS, 1924). Ao final da

matéria de abertura da primeira edição, os editores deixaram como mensagem o desejo de, em breve, publicar a *Revista* em um folheto separado, o que ocorre a partir da Edição nº12. Enquanto suplemento, ao adquirir o exemplar do *Minas Gerais*, também se tinha acesso a *Revista do Ensino*, funcionando o esquema de duas publicações oficiais (o jornal *Minas Gerais* e a *Revista do Ensino*) pelo preço de uma. O que se dava tanto para quem adquirisse tais publicações como para as instituições que as recebiam gratuitamente.

A publicação da *Revista* como suplemento do *Minas Gerais* não se justificava apenas pela necessidade de um período de organização. Os dizeres sobre a escolarização primária mineira circulavam em formato de *Revista*, juntamente com o principal impresso oficial onde eram publicadas as leis e diretrizes estaduais. Esta distribuição conjunta de publicações oficiais conferia um longo alcance a *Revista* bem como assegurava a sua distribuição por todo o estado.

Não podemos saber ao certo qual foi a tiragem de cada edição, tendo em vista que a ficha técnica com esta informação só passou a ser veiculada a partir de 1946. No entanto, é possível fazer uma estimativa do alcance obtido pela *Revista*. Em 1925, Minas Gerais possuía “196 grupos escolares, 1.666 escolas estaduais, 579 escolas municipais, 695 escolas particulares, 3 escolas infantis e 7 escolas mantidas pelo governo federal” (SILVEIRA, 1926, p.162) ou seja, 3.146 instituições de ensino. Como a distribuição era feita gratuitamente para todos os estabelecimentos públicos, o que incluía as escolas públicas e grupos escolares estaduais, através destes dados é possível ter uma ideia do amplo alcance da *Revista*.

Por um certo período, as páginas da *Revista do Ensino* eram numeradas continuamente. Em 1925, por exemplo, a edição nº1 iniciou pela página 1 e terminou na 32. Já a edição nº2 começou pela página 33 e finalizou na 48. Os números publicados em 1925, 1926 e 1927 principiaram pela página 1 e terminaram nas páginas 272, 412 e 602 respectivamente. Essa numeração sequencial era habitual no *Minas Gerais* e se transferiu para a *Revista do Ensino*. Facilitava a

coleção e a encadernação dos exemplares pelos leitores já que as folhas eram disponibilizadas soltas ao público. Também pressupunha a ideia de continuidade e indicava a existência de matérias anteriormente publicadas, estimulando a procura por tal material.

A edição nº12 de março de 1926 marca uma nova roupagem, a *Revista* deixa de circular como suplemento do *Minas Gerais* e ganha capa. Mantinha as mesmas dimensões do ano anterior (18x24 cm), entretanto, a impressão individual facilitava a manipulação, tornava os exemplares mais leves, simplificava a consulta e possibilitava o transporte dos volumes com maior facilidade. A partir do momento em que a *Revista* passou a circular individualmente observamos um deslocamento: as características materiais deste impresso se aproximam cada vez mais das de uma revista e se distanciam das de um jornal.

A partir da Edição nº 12 os exemplares da *Revista do Ensino* passaram a ser distribuídos independentemente do *Jornal Minas Gerais* e vendidos em alguns estabelecimentos da capital. Havia então três possibilidades de acesso aos exemplares da *Revista*: assinatura semestral ou anual, leitura das edições na escola ou ainda a aquisição de edições específicas. Esta última alternativa permitia a demanda por certos números da *Revista* cujo teor houvesse despertado maior atenção do leitor. Era ainda uma alternativa aos que quisessem ter acesso aos exemplares da *Revista* sem ter que se comprometer com o gasto de uma assinatura anual, uma economia, sobretudo aos professores que recebiam baixos salários<sup>57</sup>.

A leitura dos exemplares da *Revista* na escola, era uma prática recomendada pela Secretaria de Interior, já que as instituições de ensino público recebiam este material gratuitamente. Vejamos o trecho publicado na seção *Avisos que devem ser conhecidos de todos os funcionários do ensino*<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Abordaremos a questão salarial no Capítulo 3.

<sup>58</sup> Revista do Ensino, nº11, fevereiro de 1926.

A 'Revista do Ensino' nas escolas e nos Grupos

A Secretaria do Interior está publicando a Revista do Ensino pelo empenho, em que se acha, de que os funcionários da Instrução estejam sempre a corrente das modernas ideias sobre pedagogia e das conquistas que a cada momento vão alcançado o processo de ensino. Sendo, pois, um trabalho de leitura necessária e vantajosa para todo o professorado do Estado, e, contendo sempre os avisos da administração a respeito do ensino e seu melhoramento, a Secretaria recomenda aos diretores e a todos os professores que, tanto nos grupos como nas escolas, não deixem faltar nunca os números da Revista, de tal modo que eles estejam sempre à mão para consulta ou leituras. Os srs. Inspetores regionais, cada vez que entrarem no estabelecimento para a sua visita fiscalizadora, terão o cuidado primeiro de verificar si esta recomendação está sendo cumprida, si a Revista do Ensino está realmente na casa à disposição dos funcionários que tem necessidade de vê-la e consultá-la. (REVISTA DO ENSINO, 1926, p. 64) (sic)

Além das funções que lhe eram atribuídas, os diretores deveriam disponibilizar aos funcionários da instrução, sobretudo aos professores, os exemplares da *Revista*, que segundo a Secretaria de Interior, nunca poderiam faltar, ou seja, era um item imprescindível. Mais uma prática para difundir a *Revista* no cotidiano escolar, mesmo que fosse por uma ordem ao invés de ser resultado da identificação do professorado com os assuntos tratados por este impresso.

No segundo período, à administração da *Revista* caberia a Diretoria de Instrução que escolheria um auxiliar, dentre os funcionários do ensino para ocupar o cargo de editor. Ao contrário do que ocorreu no primeiro período da *Revista* a responsabilidade pela sua editoração deixa de caber a um professor eleito pelos colegas, podendo ser realizada por quaisquer pessoas designadas pelo governo desde que pertencentes ao quadro de funcionários do ensino. Ou seja, temos aqui um impresso pensado para os professores cuja direção não era feita necessariamente por profissionais desta categoria. A docência e o magistério serão

descritos pelo olhar do outro, não dos pares. O critério utilizado nesta escolha seria a indicação política, o que de certa forma permitia designar para a função aqueles que possuíssem vínculos mais estreitos com o governo e se identificasse com o discurso oficial. O escolhido, além de seus vencimentos, receberia uma gratificação da Secretaria de Interior em seu ordenado e o *status social* de ser o editor de uma revista. Somariam-se a equipe um amanuense e auxiliar para os serviços de revisão, escrituração e expediente.

A *Revista do Ensino* da/na Reforma Mello Vianna (1924) se distinguia em partes da que circulou no governo Afonso Penna (1892), uma vez que os objetivos de certa forma se distanciavam dos originalmente propostos. A *Revista* que no primeiro período se configurava como um canal de defesa dos professores junto ao Estado, assumiu, no segundo período, uma vertente mais pedagógica (con)formando os professores aos preceitos previstos nas reformas do ensino. É interessante notarmos como este novo enfoque dado a *Revista do Ensino* é tratado.

Segundo o texto da Reforma Mello Vianna, a *Revista do Ensino* seria composta por duas partes distintas, porém complementares: uma noticiosa e outra doutrinária. A parte noticiosa tinha público alvo amplo - os funcionários do ensino - pessoas contratadas e remuneradas para designar determinado serviço, com funções delimitadas e específicas. Trazia os atos oficiais julgados como mais pertinentes de serem de conhecimento geral com intuito de orientar e instruir. Era o veículo oficial de divulgação dos eventos e obras realizadas pelo governo bem como de algumas partes específicas dos regulamentos do ensino, mantendo em parte a essência da proposta do governo de Afonso Penna. Preconizava divulgar algumas práticas ocorridas nos Grupos Escolares (as que estavam em consonância com que era previsto legalmente) e normatizar aquilo que fugia à regra.

Já a parte doutrinária tinha como público alvo especificamente os professores e objetivava dirigir, unificar e harmonizar o trabalho no ensino primário. A proposta era divulgar o que vinha sendo

produzido nacional e internacionalmente sobre práticas pedagógicas e o ensino do português. Eram publicados textos originários de diferentes pontos do Brasil e do mundo, o que contribuiria para a expansão do conhecimento do leitor, sobretudo dos professores. Tratava-se de pequenos trabalhos, resumo de obras e artigos extraídos de revistas nacionais ou estrangeiras. A leitura de tais textos levaria ao contato com realidade educativa de variados lugares, indo além do que era vivenciado na escola em que o docente atuava, produzindo o efeito de universalização das práticas educativas. Todavia, não eram quaisquer textos, mas aqueles que portavam preceitos norteadores da Reforma Mello Vianna e que contemplavam o ensino do português como língua oficial. A *Revista funciona*, portanto, como um meio de ensinar a como pôr em prática - de forma efetiva e eficaz - as mudanças determinadas pela reforma do ensino primário.

A *Revista do Ensino* na Reforma Mello Vianna pode ser considerada privilegiada, pois possuía fomento do governo mineiro, o que a livrava de riscos referentes à sua manutenção financeira. Ainda tinha público alvo composto por pessoas alfabetizadas (professores), outro ponto positivo, tendo em vista a grande percentual de analfabetos do período.

No 2º período foram impressos 17 números da *Revista do Ensino* compreendendo os meses de março de 1925 a julho/agosto de 1926. A periodicidade foi mensal, houve interrupção apenas em novembro de 1926, mas não encontramos, ao longo da pesquisa, fatos que nos permitissem justificar ou explicar esta não circulação.

Em 06 de setembro de 1927 assume a presidência do estado de Minas Gerais Antônio Carlos Ribeiro de Andrada que indicou para o cargo de Secretário de Interior Francisco Campos<sup>59</sup>, iniciando o que delimitamos com o 3º período da *Revista do Ensino*.

---

<sup>59</sup> Francisco Campos era advogado, jurista e político. Em 1930, credenciado pela reforma realizada em Minas Gerais tornou-se o primeiro ministro da educação do Brasil realizando reforma no ensino secundário e superior. Atuou como consultor geral da República e secretário de Educação do Distrito Federal. Foi o responsável pela escrita da Constituição de 1937, do Código Penal e Processual brasileiros. Em

### c) 3º Período (1927 – 1930): a *Revista do Ensino* e a Reforma Francisco Campos.

Nos primeiros oito meses à frente da Secretaria de Interior, Francisco Campos sistematizou uma reforma que abrangeu o ensino primário e a Escola Normal. As preocupações centravam-se na implementação efetiva da escola ativa em Minas Gerais, empreitada que só teria sucesso com a adesão dos professores primários. O discurso pedagógico passava não mais ao ato de instruir, mas ao processo de ensino-aprendizagem que deveria considerar os interesses do aluno e as peculiaridades da infância. O currículo da Escola Normal foi modificado e na capital mineira inaugurou-se a Escola de Aperfeiçoamento objetivando a formação do professorado que já estava em exercício e dos inspetores técnicos, por meio de cursos de curta duração.

Todos os professores e diretores mineiros foram convocados a participar do I Congresso de Instrução Pública<sup>60</sup>. A organização deste I Congresso dizia que o intuito deste evento era diagnosticar, junto aos profissionais da educação, a realidade das escolas mineiras, criando, assim, o imaginário de participação do coletivo na construção de uma reforma do ensino. Assim era trilhado um caminho que tentava diminuir as resistências ao projeto da Reforma Francisco Campos.

Ao contrário das Reformas anteriores que eram publicadas unicamente no *Minas Gerais*, as mudanças propostas na Reforma Francisco Campos circularam em formato de livro encaminhado gratuitamente para todas as escolas públicas e particulares do estado. Assim como Zoppi-Fontana (2005, p.93), acreditamos na relevância de se pensar o “texto da lei como um discurso que sustenta uma modalidade de existência [...] dos fatos legislados, que, (con)forma (dá forma à norma)”.

---

1964 participou da conspiração que levaria a queda de João Goulart e redigiu o AI 1 e o AI 2 além de colaborar com a redação da Constituição de 1967.

<sup>60</sup>Ocorrido entre 09 e 14 de maio de 1927, na cidade de Belo Horizonte/MG.

Para entender a publicação desta Reforma como um livro<sup>61</sup>, precisamos estar atentos às legislações que integram as mudanças pretendidas por Francisco Campos: o decreto nº 7970- A de 15 de outubro de 1927 e o decreto nº 8094 de 22 de dezembro de 1927. A primeira legislação segue os moldes de suas antecessoras, impondo mudanças a serem implementadas na escola primária pública mineira. Já o decreto nº 8094, se estrutura de uma forma diferente. Apesar de ser um decreto, ele faz o movimento de didatização do decreto nº 7970-A. Funciona como discurso pedagógico transpondo didaticamente o que é prescrito legalmente. Ele transforma o discurso jurídico em pedagógico, manualiza, o que se materializa em planos de aula, exemplos de atividades, dentre outros. Um meio de facilitar o entendimento dos preceitos da Reforma Francisco Campos, aproximá-los do cotidiano da sala de aula e colocá-los como evidência. Seu texto traz instruções a serem observadas na implementação da Reforma Francisco Campos – para cada bimestre, série e disciplina - bem como o detalhamento sobre o que deveria ser ensinado em cada série, as competências a serem alcançadas pelo aluno, os métodos a serem adotados pelo docente, formas de avaliação, indicação de autores/ livros bem como modelos de aulas<sup>62</sup>.

Assegurava-se assim o acesso dos profissionais da educação – objeto do texto da Reforma – as novas prescrições legais ao mesmo tempo em que disponibilizava um material diferenciado (o acesso aos livros era difícil no período, além de caro) cuja editoração foi pensada para ser de fácil manuseio e consulta. A distribuição e circulação desta legislação impressa em formato de livro, é algo da ordem da política do ensino, pois determina direções do/no sentido, na forma de organização e apresentação dos assuntos ao leitor. A lei, ao ser didatizada e transformada em livro

---

<sup>61</sup> As Reformas João Pinheiro (1906) e Mello Vianna (1924) foram publicadas no jornal oficial *Minas Gerais*. Já a Reforma Francisco Campos (1927) além de ser veiculado neste impresso oficial também circulou em formato de livro encaminhado às instituições públicas de ensino mineiras.

<sup>62</sup> Traremos análises sobre estes tópicos no Capítulo 04.

paradidático, naturaliza um discurso sobre o modo de ser e agir criando a evidência da identidade docente, de como ser um bom professor, efeito da vulgarização do discurso das reformas do ensino, dentro das prerrogativas defendidas pela Reforma Francisco Campos.

Neste cenário a *Revista do Ensino* ganha papel de destaque. Os reformadores mineiros apostaram na permanência de sua circulação por todo o estado de Minas Gerais – temos ainda a continuidade do envio gratuito para instituições públicas de ensino, com a possibilidade de assinatura ou compra do exemplar avulso- e na sua relevância como fonte de informação para o docente. A *Revista do Ensino*, de certa forma, estava consolidada junto ao seu público alvo e seu nome já era conhecido por grande parte dos professores públicos mineiros. Além disto, era impressa utilizando técnicas modernas de editoração e diagramação o que a tornava convidativa aos olhos do leitor<sup>63</sup>.

A *Revista do Ensino* só começou a ser publicada em consonância com a Reforma Francisco Campos a partir de outubro de 1928. O período de agosto de 1926 (edição n°18) a janeiro de 1928 (edição n°25) as matérias divulgadas pela *Revista*, conforme dissemos anteriormente, seguiam os preceitos da Reforma Mello Vianna (1924). Este intervalo abarca oito edições em que a *Revista* perde a sua periodicidade mensal<sup>64</sup>. A periodicidade de um impresso nos indica pistas para compreendermos a sua consolidação, estabilidade, as disputas e os problemas enfrentados

---

<sup>63</sup> A *Revista do Ensino* fazia uso do que havia de mais moderno na Imprensa Oficial mineira para sua editoração. Ao final da edição 16-17, localizamos uma nota que esclarece ao leitor a reprodução de fotografias da edição em questão havia sido feita através da tricomia, ou seja, impressão colorida por meio da combinação das cores fundamentais (amarelo, azul e vermelho). Biccas (2008) indica em seu trabalho que o governo mineiro chegou a contratar profissionais estrangeiros para atuarem na capacitação dos funcionários da Imprensa Oficial (onde se dava a impressão e editoração da *Revista do Ensino*) ofertando cursos de litografia, desenho, cromolitografia, dentre outros.

<sup>64</sup> Em 1926 não fora impressa a de novembro, já em 1927 não foram distribuídos exemplares referentes aos meses de janeiro, fevereiro, março, julho e dezembro.

para a sua edição. São indícios que nos permitem pensar que naquele momento os objetivos se centravam na construção de uma outra reforma ensino (no caso a Francisco Campos promulgada em dezembro de 1927). Corrobora com esta hipótese, o fato de que o maior período de interrupção da publicação da *Revista* (08 meses sem circular), dentro do nosso recorte temporal, antecede a promulgação da citada reforma.

A leitura das edições de nº18 (outubro de 1926) a nº 25 (janeiro de 1928), nos indica como *Revista* funcionou como um espaço de divulgação, sendo instrumento de propaganda e de preparação dos professores primários para as proposições de Francisco Campos, o que contemplou o convite para participação do I Congresso de Instrução Pública bem como a divulgação ampla do que seria tratado e do que ocorreu neste evento.

Na edição nº 18 de outubro de 1926, um mês após Campos assumir a Secretaria de Interior, ele convocava professores e diretores para participarem do I Congresso. Com este evento, temos a circulação de saberes num espaço privilegiado ao mesmo tempo em que se dá a institucionalização e a legitimação de saberes sobre a instrução pública que passa a ser objeto do conhecimento científico. A edição nº 19 apresentou as teses que seriam discutidas no evento<sup>65</sup> nas quais nos aprofundaremos, em algumas delas, nos Capítulos 03, 04 e 05. A edição nº 20, que antecedeu a realização do I Congresso, trouxe a programação prevista para os sete dias de atividades. O exemplar nº 21 apresenta relatos oficiais sobre o que havia ocorrido nas sessões, narra as visitas técnicas do evento bem como o seu sucesso. A publicação de agosto de 1927 ainda tratava do I Congresso, expondo cada uma das teses e os pareceres finais das comissões responsáveis por discuti-las, elencando pontos positivos e negativos levantados.

---

<sup>65</sup> Foram teses discutidas no I Congresso de Instrução Pública: organização do ensino, questões pedagógicas, instituições auxiliares da escola, materiais escolares, desenho e trabalhos manuais, educação moral e cívica, canto, programas de ensino e horários escolares, inspeção, higiene e educação física, aplicação de exames e testes, escolas infantis.

Por fim, a última edição publicada (janeiro de 1928) antes da efetivação da Reforma Francisco Campos trouxe textos que preparavam o espírito do professorado para o que estava por vir. São exemplos de matéria: “*A adaptação do professor mineiro à reforma do ensino primário*” e a “*Escola Nova*”, títulos que por si só já dizem muito, contemplam o tipo de escola que se queria propagandear e disseminar.

No momento em tela, apesar de já terem sido propostas algumas reformas do ensino, a escola primária mineira era *locus* de uma heterogeneidade de práticas pedagógicas e de formação de professores (alguns formados pela Escola Normal, outros no ofício). As reformas do ensino propostas pelos governos mineiros buscavam unificar, o máximo possível, a prática docente, os tópicos ensinados e o cotidiano escolar. Neste horizonte, a *Revista do Ensino* surge como uma alternativa para inscrever o professorado junto aos sentidos do que seria uma ‘nova’ forma de educar, isto é, a que estava prevista nos regulamentos e programas oficiais. Através dos textos publicados em suas páginas, a *Revista do Ensino* traduzia os preceitos legais em práticas pedagógicas e tentava convencer os professores sobre a adoção de um certo método, ensino de um dado assunto, buscando a homogeneização do ensino público mineiro pela (con)formação do magistério.

Nas edições publicadas entre outubro de 1926 e janeiro de 1928, prevaleceu na *Revista do Ensino* a sua configuração noticiosa. Mais do que discutir os rumos da escolarização primária com o professorado, as edições deste período davam pistas sobre formas de por prática o que seria posto pelo governo através da Reforma Francisco Campos. Elas difundiram modos de ser e agir, para que o professor assimilasse paulatinamente, muitas vezes sem se dar conta, de já estarem inscritos no processo.

As edições publicadas dentro dos preceitos da Reforma de Campos compreendem os exemplares veiculados entre outubro de 1928 e setembro de 1930 (quando ocorre a troca na presidência de Minas Gerais e Campos deixa o cargo de Secretário de Interior para assumir o Ministério da Educação e Saúde Pública de Getúlio

Vargas). Permanece a distribuição gratuita da *Revista* para as instituições públicas de ensino, havendo a possibilidade de adquirir os exemplares pela assinatura anual ou pela compra avulsa em alguns estabelecimentos de Belo Horizonte.

Abrimos parênteses aqui para refletirmos sobre os setores aos quais a *Revista do Ensino* esteve subordinada. No 1º período ela pertencia à Imprensa Oficial mineira, no 2º período estava a cargo da Diretoria de Instrução e no 3º período ficou sobre a incumbência da Inspeção Geral de Instrução Pública. No 1º período (1893) a incumbência de sua editoria ficava a cargo da Imprensa Oficial mineira e as matérias divulgadas (direito de defesa de professores e funcionários do ensino público bem como de candidatos que se julgavam injustiçados nos concursos para ingresso no magistério) tem caráter jurídico-administrativo, ou seja, semelhante ao que era veiculado em algumas seções do *Minas Gerais* (impresso oficial dos atos do Estado). No 2º período (1925) a *Revista do Ensino* passa a pertencer diretamente à Diretoria de Instrução, ou seja, órgão responsável pelos assuntos referentes ao ensino público mineiro. Algo que afeta os textos publicados por este impresso. Na medida em que a *Revista* se volta aos assuntos de cunho pedagógico, assim como o órgão ao qual ela está subordinada, vai deixando o seu caráter jurídico-administrativo em segundo plano e passa a funcionar como instrumento linguístico e instrumento de manualização. No 3º período (1926) a *Revista* se torna responsabilidade da Inspeção Geral de Instrução Pública, departamento cuja principal atribuição recaía sobre a fiscalização das práticas desempenhadas pelos profissionais do ensino, em especial dos professores. Esta nova gestão da *Revista* indica algumas características que este impresso passou a ter durante a *Reforma Francisco Campos*. Ou seja, ela passou a atuar como um meio de fiscalizar e até mesmo denunciar<sup>66</sup> as práticas docentes que se distanciavam ou fugiam do que era legalmente proposto.

---

<sup>66</sup> Este ponto será aprofundado no Capítulo 5.

Ao contrário do 1º e 2º períodos onde a atuação na *Revista* era gratificada, no 3º período a publicação se torna responsabilidade dos funcionários da Inspetoria que o Secretário de Interior designasse, sendo mais uma função dentre as atribuições profissionais destes sujeitos, remunerada somente pelo salário.

A *Revista*, na Reforma Francisco Campos ainda é um periódico oficial mensal cujo público alvo prioritariamente é professor. Pela primeira vez, não há interrupção na circulação da *Revista*, sendo impressa e distribuída mensalmente. Outra característica marcante, no 3º período, é o significativo aumento no número de páginas da *Revista*. Se anteriormente os exemplares apresentavam uma média de 30 páginas, com a Reforma Francisco Campos esta média sobe para 80. A edição de junho de 1929, por exemplo, possui 147 páginas. Há maior ênfase na formação do professorado através da publicação de mais modelos de aula, trechos de livros, artigos, dentre outros, ou seja, de manualizar a docência. A preocupação era a ilustração do professor primário, a descrição pormenorizada das orientações e das práticas de ensino que se queria institucionalizar. O que se dava através de exposição de modelos, exemplos e textos longos (de 10 a 15 páginas em média). Algo que não ocorria no 2º período da *Revista*, cujas matérias eram breves e curtas. Cabe destacarmos ainda a publicação de seções inexistentes até então, que davam visibilidade ao trabalho docente, como é o caso de *Nossos Concursos*<sup>67</sup>, que certamente também contribuíram para o aumento no número de páginas da *Revista*.

Se a principal função da escola, enquanto um aparelho ideológico do Estado, era (con)formar sujeitos disciplinados para ocuparem a posição de cidadãos, o primeiro passo para tal, seria disciplinar os responsáveis por este processo, ou seja, os professores. Para os governantes mineiros, era preciso homogeneizar a formação do professorado, sua prática pedagógica através das legislações e reformas do ensino bem como pela *Revista do Ensino*. Nela, os grupos escolares e as práticas que ali se davam

---

<sup>67</sup> Os *Nossos Concursos* serão objeto de análise do Capítulo 5.

surtem como o que havia de mais moderno no tocante a escolarização primária, a partir do imaginário de rompimento com as escolas isoladas imperiais (descritas pelos republicanos como o que havia de mais atrasado em termos de escolarização) e com os mestres no ofício (professores leigos que aprendiam a lecionar na prática).

Notamos nas páginas da *Revista* seu funcionamento como instrumento de manualização e instrumento linguístico através do esforço para didatizar e ensinar a como pôr em prática as reformas e o ensino do português, de uma língua imaginária. Os tópicos publicados prescreviam e indicavam como ser professor, de que forma organizar o tempo e o espaço escolar, meios de se ensinar através de textos teóricos e práticos forjando um típico específico de professor. É o que veremos nos próximos capítulos.



### 3. A REVISTA DO ENSINO E O PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO REPUBLICANO EM MINAS GERAIS: ESPAÇO, TEMPO ESCOLAR E A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

*Os dizeres são como se constituem, como se formulam e como circulam.*  
(ORLANDI, 2008, p.12)

Falar sobre docência e docentes nos anos iniciais da I República em Minas Gerais é estar atento ao que nos diz a legislação educacional do período, compreender quais sentidos estão inscritos nestes documentos e a forma como comparecessem na prática escolar. “Reflexão esta que leva em conta, necessariamente, a relação entre a produção do conhecimento, seu funcionamento institucional e o funcionamento do Estado, funcionamentos que afetam, indubitavelmente, o funcionamento da sociedade” (PFEIFFER, 2014, p. 87).

As leis e as reformas do ensino são a materialização do poder do Estado nos assuntos relativos à escolarização e a imposição/atravessamento do discurso jurídico no discurso pedagógico. O Estado tentava homogeneizar a escolarização primária pública e as práticas de ensino através das legislações, conhecidas como reformas do ensino. Um meio de tornar conhecidas estas reformas e de explicá-las era fazer a transposição do discurso jurídico em discurso pedagógico, vulgarizando o discurso da lei. Algo que se materializava nas matérias publicadas na/pela *Revista do Ensino* e tem estreita relação com o que é posto pelas reformas do ensino mineiras. Daí a necessidade de compreendê-las para entender o funcionamento discursivo da *Revista do Ensino*.

Durante os primeiros anos dos governos republicanos, em Minas Gerais, comumente os governantes realizam reformas no ensino público. O que de certa forma mostra a ausência de uma diretriz nacional - devido à necessidade de constantes mudanças - dá indícios de disputas de ordem política e da necessidade dos governantes de imprimirem sua marca e o efeito do novo na escolarização pública. Tendo em vista nosso objeto de estudo e a necessidade de realizarmos recortes, nos deteremos ao estudo das reformas vinculadas ao período em que a *Revista do Ensino* foi publicada: a Reforma Mello Vianna (1924) que fica conhecida como a responsável pela criação da *Revista* e a Reforma Francisco Campos (1927) que irá consolidar o referido impresso. Em alguns momentos nos deteremos à Reforma João Pinheiro (1906) tendo em vista ser o marco da implantação da escolarização nos moldes republicanos em MG.

Ao longo deste capítulo, abordaremos estas reformas, ao analisarmos como elas comparecem nas páginas da *Revista do Ensino*, destacando como vai se (con)formando à docência, o docente, a escolarização pública primária.

### **3.1 Templos do saber, tempos de ensinar, a professora e os sentidos sobre a escolarização primária.**

A experiência escolar se põe como evidência e é compreendida como etapa inevitável para que a criança, em formações sociais capitalistas, possa crescer e se integrar à sociedade adulta. A escola se naturaliza como parte de uma cultura de massa, modelo e centro de transmissão da cultura letrada.

As reformas educacionais em Minas Gerais, ao longo da I República, trouxeram consigo várias estratégias englobando desde a prescrição detalhada dos assuntos a serem ensinados através de decretos, a reorganização do tempo/ espaço escolar e até mesmo a definição dos modos de ser e agir das categorias profissionais da educação como é o caso dos professores. Tomaremos os Grupos

Escolares (GE), espaço em que a prática educacional formal se dá, neste trabalho como um acontecimento discursivo.

Para Pêcheux (2015), o acontecimento é o encontro de uma atualidade e de uma memória, um conteúdo ao mesmo tempo transparente e profundamente opaco. Trabalha com “o acontecimento (fato novo, as cifras, as primeiras declarações) em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e começa reorganizar” (PÊCHEUX, op. cit, p. 20). Configura-se num confronto discursivo de formulações (retomadas, deslocadas, invertidas) cujo resultado é “um universo logicamente estabilizado (construído por um conjunto relativamente simples de argumentos, de predicados e de relações) que se pode descrever exaustivamente através de uma série de respostas unívocas a questões factuais” (PÊCHEUX, op. cit, p.23). O acontecimento funciona como algo natural ou ainda pela negação, como se não tivesse acontecido e fosse apagado da memória. Segundo Indursky

o acontecimento discursivo se instituiu no exato momento em que o sujeito do discurso rompe com o domínio do saber já instituído e com o qual estava identificado até então para identificar-se com um novo domínio do saber, que está em processo de constituição. Ou seja, não se trata da simples migração de uma FD instituída para outra, igualmente já instituída [...]. O que está em pauta aqui é o momento exato do surgimento de uma nova FD e de sua forma sujeito, no mesmo momento em que o acontecimento que lhe dá origem ocorre [...] Esse movimento em direção ao novo, ao inusitado, esse movimento de ruptura marca um momento pontual, único, fugaz, irrepetível, o qual registra não só o surgimento de um novo domínio de saber, mas também um novo sujeito histórico, ideológico (2008, p. 21)

Os Grupos Escolares, tomados neste trabalho como acontecimento discursivo, ressignificam a institucionalização da escolarização pública primária em Minas Gerais ao produzirem significados outros. Este processo se deu numa relação de tensão entre a memória do modelo das escolas isoladas e o efeito do novo

relacionado à escolarização nos moldes republicanos. Algo que propiciou uma nova leitura dos acontecimentos referentes à escolarização primária e que se fazem presentes nas páginas da *Revista do Ensino*. Este impresso funcionou, no período em estudo, auxiliando o governo mineiro na (trans)formação da escolarização, dos docentes e da docência, de modo a formar condutas, posturas, procedimentos, etc. Nos próximos tópicos nos deteremos à compreensão dos GE como acontecimento discursivo de forma mais aprofundada. O primeiro ponto que abordaremos será o espaço escolar.

#### **a) Da casa para a praça: os templos do ensino e a monumentalização do saber.**

Faria Filho e Vidal (2000, p. 19) em seus estudos nos explicam que "nem o espaço, nem o tempo escolares são dimensões neutras do ensino, simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação". O espaço escolar ensina e se inscreve num discurso além do pedagógico que institui, através de sua materialidade, valores estéticos, culturais e ideológicos. Ele é produto de uma construção sócio-histórico-ideológica que interioriza modos de ser e agir, posições sujeitos consoantes a uma formação discursiva dominante sendo atravessados por FDs das mais diversas ordens.

No século XIX, quando se debatia a mudança do método de ensino individual para o método simultâneo, uma das principais preocupações que norteavam o posicionamento de estudiosos do período era a necessidade de se pensar um local próprio para a escola, algo que nos é evidente nos dias atuais. Nas escolas isoladas, as lições se adaptavam aos ambientes utilizados para os mais variados fins - como igrejas, residências, etc., conforme ilustrado anteriormente na citação extraída do livro *Memórias de um Sargento de Milícia*. Faria Filho e Vidal (2000, p. 24) colocam com pilares ao debate acerca da criação de um espaço específico para a escola

o desenvolvimento dos saberes científicos, notadamente da medicina e, dentro dessa, da higiene, e a aproximação desses do fazer pedagógico influíram decisivamente [...]. Ao mesmo tempo em que elaboravam uma contundente crítica às péssimas condições das moradias e dos demais prédios para a saúde da população em geral, os higienistas acentuavam sobremaneira o mal causado, às crianças, pelas péssimas instalações escolares. Além disso, expunham o quanto a falta de espaços e materiais higienicamente concebidos era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos. Finalmente, a falta de espaços próprios para as escolas era vista, também, como um problema administrativo na medida em que as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas, não oferecendo indicadores confiáveis do desenvolvimento do ensino e, além do mais, consumindo parte significativa das verbas com pagamento do aluguel da casa escola e do professor. Dessa forma, os professores não eram controlados, os dados estatísticos eram falseados, os professores misturavam suas atividades de ensino a outras atividades profissionais e, em boa parte das vezes, as escolas não funcionavam literalmente (grifos nossos).

Temos aqui a sobreposição do discurso médico-higienista e do discurso administrativo sobre a materialidade da escola. Discursos outros começam a atravessar o discurso pedagógico no tocante à espacialização da escola que deixava o espaço da casa do professor, o privado, o improvisado para funcionar em ambiente destinado unicamente às atividades de ensino aprendizagem. Os saberes científicos, mais especificamente a medicina através do discurso higienista (condições de salubridade, iluminação e ventilação ideais, limpeza e asseio do ambiente, quantidade máxima de alunos por sala de aula, dentre outros) bem como o discurso administrativo (centralização de várias turmas e professores num mesmo local, funcionando ao mesmo tempo sob a supervisão de um diretor, divisão dos alunos em classes que consideravam a faixa etária e o desenvolvimento intelectual, espaços destinados a fins específicos, dentre outros) passaram a compor os debates sobre a institucionalização de um ambiente para o ensino público primário.

Em Minas Gerais, desde a Reforma João Pinheiro (1906), notamos ênfase na delimitação de um espaço para escola primária. Um local distante da rua e do ambiente familiar, voltado unicamente para os fins de ensino aprendizagem, para o direcionamento dos sentidos e como elemento auxiliar no processo de (con)formação da criança na posição de aluno e cidadão-republicano.

*Na Revista do Ensino*, assim como nas três reformas do ensino - João Pinheiro (1906), Mello Vianna (1924) e Francisco Campos (1928) - a questão do espaço escolar foi pensada e se fez presente. As escolas deveriam funcionar prioritariamente em ambientes próprios, sendo vetado aos professores terem residência neste estabelecimento (algo que ocorria comumente desde a Reforma Pombalina). Paulatinamente ia se retirando a escola do âmbito privado, dando-lhe um novo lugar e conseqüentemente criando outra memória. Demarcava-se no espaço, a escolarização como uma atividade do Estado, ao mesmo tempo em que se instaurava o imaginário de que com a consolidação dos republicanos no poder a escola deixava o mundo doméstico para fazer parte do espaço público-urbano.

A edificação dos prédios destinados à escolarização primária passava pela fiscalização do governo, que fornecia as plantas detalhadas com os tipos arquitetônicos a serem seguidos com um dado padrão de construção. O envio de plantas baixas para as localidades em que seriam instalados os GE indica a preocupação com uniformidade e homogeneização, institucionalizando, desde a arquitetura do edifício, características únicas e singulares que levariam ao reconhecimento da escola republicana. Ainda, dá a entender que há um espaço próprio para o saber, para se aprender, representado no edifício escolar. Estas construções, ao mesmo tempo em que contribuem, com a visibilidade do espaço de/do saber, fortalecem o discurso de que existem saberes/conhecimentos a serem aprendidos num lugar específico. Imaginário este difundido nas páginas da *Revista do Ensino* conforme podemos

notar na sequência discursiva<sup>68</sup> 01 referente ao Grupo Escolar de Sabará e nas fotos a serem apresentadas mais adiante.

SD 01 O prédio é vistoso e elegante, apresentando imponente aspecto de sua fachada. Ao mesmo passo, há sobriedade e simplicidade na sua construção. As salas de aula oferecem o conforto necessário aos que ensinam e aos que aprendem. Tudo bem dividido e delineado. Uma obra bastante, enfim para recomendar a seriedade de uma administração <sup>69</sup>(grifos nossos) (*sic*)

O modelo de escolarização primária proposto pelos republicanos se institucionalizava desde a construção e a edificação dos prédios voltados a este fim. O processo educativo não se dava apenas em sala de aula, ocorria também pelo olhar e admiração ao edifício escolar, que ensinava àqueles que passavam em frente ao Grupo Escolar sobre a existência de um lugar aonde se ia para aprender o que era certo e adequado, melhor dizendo, o legitimado pelo Estado. A arquitetura dos prédios escolares (vistosa, elegante e imponente) deveria causar admiração não somente pelo estilo adotado, mas pelos sentidos que fortalecia. A fachada do GE, por si só, deveria (re)significar a dita grandiosidade, os investimentos e a importância dada pelo governo republicano à escolarização primária, prática que não poderia se dar em qualquer lugar e que acaba por monumentalizar o saber. A monumentalização da escola significa dotá-la de efeitos de grandiosidade, singularizá-la enquanto espaço e prática social, ao mesmo tempo em que se criava

---

<sup>68</sup> Courtine (2009) propõe (re)pensarmos as formações discursivas como estanques para considerá-las como porosas e relacionadas a discursos outros. Partindo desta premissa, o referido autor propõe formas de organizamos sequências discursivas, ou seja, sequências extraídas de um campo discursivo de referência e que apresentam diferentes possibilidades de organização e análise.

<sup>69</sup> Novos prédios para Grupos Escolares. In: Revista do Ensino, Edição 01, 08 de março de 1925, p. 22.

uma memória outra e se apaga o modelo de escola advindo do Império.

Todos os prédios escolares deveriam ser conforme o edifício descrito na *Revista do Ensino* como vistoso, elegante e imponente. Adjetivos que corroboram com o imaginário que os republicanos tentavam instaurar acerca do modelo educacional que propunham e que se atrelava a monumentalização do ensino. O vistoso atrai o olhar para a admiração, é esteticamente agradável, chama a atenção por suas particularidades e/ou aparência fora do comum, algo que significa e acaba demarcando as peculiaridades de um espaço, facilmente reconhecido dentre tantos outros (o que não ocorria quando a escola se instalava na casa do professor) e que denota as funções da escola como o lugar de aprender. O elegante indica bom gosto, requinte; o imponente se sobressai por sua majestade, dimensões e importância. Elementos cujas funções iam além da beleza estética, mas tinham como o efeito a institucionalização, que também passa pela monumentalização do ensino e dos Grupos Escolares como modelo ideal de escolarização primária.

As construções escolares, que eram verdadeiros monumentos, se diferenciavam e passavam a integrar o conjunto arquitetônico do espaço urbano nas cidades mineiras. Se anteriormente as aulas funcionavam em casas e/ou demais espaços improvisados, a escolarização nos Grupos Escolares se dava em verdadeiros monumentos ao/do saber. O lugar da escola agora é outro.

A relação do espaço com a linguagem é constitutiva e se estrutura de um certo modo ao longo da história. No caso em estudo, essa forma é a cidade. Assim como Pfeiffer (2014) defendemos que é preciso fazer ajuntar ao arcabouço da AD na relação com a HIL, a uma outra área do conhecimento: a relação da linguagem e com o saber urbano. “É na ordem urbana que os mecanismos jurídicos e administrativos nos quais se sustenta a organização da cidade em suas diferentes instâncias são produzidos e que as políticas públicas são traçadas. Daí a

relevância de compreender o funcionamento simbólico desse processo” (PFEIFFER, 2014, p.89).

Ainda segundo Pfeiffer (2014), a urbanização caminha conjuntamente com a institucionalização de uma língua nacional, o que não ocorreu sem a participação da escola. Neste horizonte discursivo, o Estado investiu em meios para dar visibilidade ao que, até então, ocupava outro lugar. Não é por acaso, que os edifícios dos Grupos Escolares se localizavam preferencialmente, em pontos de destaque das cidades. Eram construídos nas áreas centrais, próximos de outros logradouros importantes, que se constituíam como referências no/do espaço urbano como a prefeitura e o fórum (representantes da lei dos homens, do discurso jurídico) e de Igrejas (representação da lei divina, da palavra de Deus, do discurso religioso). A escola ganha visibilidade, sai da casa, do âmbito privado para funcionar nas praças, em locais públicos junto de outros edifícios que simbolicamente marcam a sobreposição do discurso jurídico-administrativo e religioso na materialidade da cidade.

O prédio escolar torna-se identificável, visível e passa a significar no urbano através de sua arquitetura. Institucionalizava-se assim o lugar do aprender, ou seja, a escola primária pública sob a responsabilidade do Estado.

Outra questão posta pelos reformadores é a proibição dos prédios escolares próximos de locais reconhecidos pela perniciosidade. Tabernas, cemitérios, hospitais, quarteis, prisões, casas de jogos, bordeis eram locais que deveriam estar o mais afastado possível do ambiente escolar. O que indica o atravessamento do discurso da moral e da higiene nos assuntos referentes à construção dos prédios escolares e o cuidado de se afastar a criança de ambientes considerados como impróprios pela formação social. Os locais ligados aos sentidos de fim da vida, à doença, ao encarceramento dos que infligiram à lei, ao pecado; apesar de existirem, deveriam ser invisíveis no espaço urbano, ao contrário do que era proposto para a escola.

Os edifícios escolares, estruturados como verdadeiros palácios e monumentos ao saber, foram uma maneira de se inserir no cotidiano das cidades e de seus cidadãos a escolarização da infância, demarcando um local específico para esta finalidade, fazendo com que mesmo aqueles que não pudessem frequentar os bancos escolares, tivessem contato com esta realidade e se familiarizassem com o imaginário de um local que dá a saber que existem saberes que precisam ser aprendidos.

Esta suntuosidade do edifício escolar deveria conviver com a sobriedade e simplicidade, com o equilíbrio e harmonia de um local pensando especificamente para a escolarização. Como lemos na SD 1 quando é dito que as salas de aula oferecem o conforto necessário aos que ensinam e aos que aprendem. Ou seja, a admiração do prédio escolar é para todos, todavia o uso do espaço escolar é restrito aos professores/alunos e possui uma finalidade específica: as atividades de ensino aprendizagem.

A institucionalização do ensino público primário em Minas Gerais não se deu sem a sua monumentalização. Este processo delimitava sentidos que demonstravam a eficiência dos projetos empreendidos a partir de 1889, difundindo o imaginário da importância da escolarização primária, marcando a seriedade de uma administração que queria demonstrar aos cidadãos a sua inscrição nos discursos que enalteciam a importância da escolarização para o alcance do progresso de uma nação.

A imponência das fachadas dos GE despertava na população admiração e transmitia simbolicamente o imaginário do zelo e cuidado tido pelos governos republicanos com a educação. Algo que é veiculado nos três primeiros anos de publicação da *Revista do Ensino* também através das fotografias. Abrimos parênteses aqui para tecermos algumas reflexões sobre as fotografias na perspectiva da AD. Afinal, os sentidos dominantes surgem sobre as mais diversas formas e nas fotos também fala uma discursividade.

No tocante a *Revista do Ensino*, assim como em quaisquer periódicos e jornais, as fotos publicadas não são o produto de uma

opção neutra, mas, sobretudo, resultado do olhar de um sujeito através de sua inscrição em uma FD. A prática discursiva está inscrita num complexo contraditório-desigual- sobredeterminado das FD que é na linguagem uma formação ideológica (FI), “um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são individuais, nem universais, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação as outras” (PÊCHEUX & FUCHS, 1997, 166). As FI que comportam uma ou várias FD interligadas e as palavras mudam de sentido ao passar de uma FD para outra, pois modificam a sua relação com a formação ideológica.



Figura 02: Fachada do Grupo Escolar de Carangola /MG. Revista do Ensino, nº 02, abril de 1925, p.37.

A foto que ilustra as páginas da *Revista do Ensino* foi selecionada dentre tantas outras que também poderiam ocupar este lugar. Temos nela a materialização de uma forma determinada de dizer sobre o fato, uma realidade organizada por um discurso, com uma ordem própria que é reveladora dos sentidos da formação

social que integra. Além disto, as fotos têm o status de registro da verdade, no caso, o suposto do investimento do governo mineiro na expansão de um tipo escolar (o Grupo Escolar) e na construção de um espaço específico para escola, o que vai criando uma memória e uma familiaridade com o edifício escolar, uma novidade que passava a integrar o conjunto dos prédios públicos que compunham a paisagem urbana.

Na *Revista do Ensino*, as imagens atuam favorecendo a narratividade e sustentando o discurso produzido pelo texto verbal. Os textos, as fotos e as legendas trabalham com a leitura da majestade dos edifícios criados e construídos pelos republicanos para escolarização primária e a importância deste espaço no processo de ensino-aprendizagem que até então era desconhecido e vai se tornando evidente. Funcionamento este que contribuiu no processo de institucionalização da escola nos moldes propostos pelos republicanos.

É apagado o funcionamento da escola primária nos variados lugares em favor de uma escolarização em um edifício próprio. Usando a expressão cunhada por Faria Filho (2014, p. 120) “houve a mudança na edificação das escolas que deixavam os pardieiros para funcionar em verdadeiros palácios”, monumentos do saber. As fotografias das fachadas dos grupos escolares na *Revista do Ensino* operam na formulação de uma outra memória social, domesticando sentidos e surgindo no apagamento da historicidade da escolarização primária mineira. O texto da *Revista* trazendo a ideia de imponência também funciona como um processo para a constituição de novas memórias sobre a escolarização. Nos exemplares estudados nesta pesquisa, em nenhum momento localizamos fotografias que registrassem os locais em que funcionavam as escolas isoladas, modelo de escolarização proveniente dos tempos do Império. O que observamos é a ênfase na divulgação de fotografias referentes aos Grupos Escolares. Estas fotos auxiliam na construção do imaginário de progresso e modernidade da escola no governo republicano. A escola pública primária funcionava em ambientes que educavam não só pelas

práticas ou pelo que ensinavam, mas pelo olhar devido à beleza estética de sua fachada e pelos sentidos de monumentalização do ensino. Divulga-se, na *Revista do Ensino*, o modelo de escolarização republicano (Grupos Escolares) como se não houvesse passado e historicidade em sua consolidação.

Entretanto, nas páginas da *Revista do Ensino* é apagado o fato de que a construção dos prédios para os Grupos Escolares era produto, sobretudo, dos investimentos dos municípios e a educação nos moldes proposto pelos republicanos, na maioria das cidades mineiras, ainda era uma realidade distante. Ao nos enveredarmos na/pela *Revista do Ensino* nos é posta a evidência que desde a Reforma João Pinheiro (1906) funcionavam em Minas Gerais apenas Grupos Escolares. No entanto, após uma leitura atenta das três reformas do ensino a que nos atemos, percebemos que a escolarização primária funcionava de distintos modos e em diferentes espaços, não apenas nos templos e monumentos ao/do saber que os Grupos Escolares representam. Vejamos o quadro 03, que nos traz os tipos de escolas presentes nas três reformas do ensino em estudo.

**Quadro 03: Tipos escolares e Reformas do Ensino em Minas Gerais.**

<b>Reforma</b>	<b>João Pinheiro (1906)</b>	<b>Mello Vianna (1925)</b>	<b>Francisco Campos (1927)</b>
<b>Tipo escolar</b>	Escolas Isoladas	Escolas ambulantes	Escolas singulares
	Grupo Escolar	Escolas singulares	Escolas reunidas
		Grupo Escolar	Grupo Escolar

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A reforma de 1906 prescreve dois tipos escolares - as escolas isoladas e os Grupos Escolares. O modelo tomado e divulgado como ideal era o GE. No entanto, a sua instalação só se daria nas

localidades que oferecessem e auxiliassem o Estado com somas de dinheiro, prédio, terrenos ou materiais de construção. Nem todos os municípios possuíam recursos para construção de GE, mas ansiavam em ter seu território uma escola nos moldes tidos como mais modernos no período. A instalação dos GE passava então a depender de acordos firmados com políticos e alguns indivíduos (que doavam dinheiro e até mesmo terreno). Citemos como exemplo o caso do Grupo Escolar Antônio Martins, situado na cidade de Ponte Nova/MG. Ribeiro Filho (1993, p. 150) nos conta que este GE foi inaugurado em 1913, no entanto as discussões para a sua criação iniciaram-se na Câmara Municipal em 1906 e autorização do Estado só saiu em 1910, após a interferência do Senador Antônio Martins (nativo de Ponte Nova). A obra custou aos cofres públicos a quantia de 36:094\$685, sendo um terço desta quantia doada pelo Estado e o restante proveniente dos cofres da municipalidade. Ainda foram necessários 2:259\$000 para aquisição de mobília e equipamentos, sendo gasto o total de 38:353\$685. Um valor alto se compararmos, por exemplo, com o vencimento mensal de uma professora primária que era de 1:800\$000.

Uma realidade distinta da apresentada nas páginas da *Revista* que enaltecia os investimentos e comprometimento com a educação do governo mineiro. A *Revista do Ensino* apaga de suas páginas o jogo político e as disputas que envolviam a construção e instalação de uma escola primária nos moldes dos Grupos Escolares. Retira também o fato de que a construção de um GE era algo difícil para a maioria dos municípios mineiros – devido aos custos elevados e arranjos políticos necessários.

A *Revista* coloca o GE como único espaço destinado à escolarização primária, deixando de lado a existência de escolas isoladas, singulares, reunidas e ambulantes – que ainda eram as principais responsáveis pela formação da infância mineira e ambiente de trabalho de grande parcela dos leitores deste impresso.

A Reforma Mello Vianna (1924) propõe além do Grupo Escolar (criado pela Reforma de 1906) outros dois tipos escolares: as escolas

ambulantes e as escolas singulares. Nesta reforma, a criação das escolas considerava a sua localização, melhor dizendo, grupos escolares e escolas isoladas deveriam funcionar no espaço urbano, já as escolas ambulantes na zona rural. Ainda acrescenta exigências outras para construção dos Grupos Escolares. Algo que irá se repetir na Reforma Francisco Campos (1927).

De acordo com a Reforma de 1924, nas zonas rurais passavam a funcionar as escolas ambulantes. Ao contrário do que se via nas outras escolas primárias, as escolas ambulantes se instalariam em qualquer tipo de espaço físico, até mesmo ao ar livre. Era uma escola, sob a responsabilidade de um único professor que detinha liberdade para definir questões relativas ao ensino, adaptando a prática à realidade encontrada e ao aparelhamento escolar portátil que o acompanhava. Para que estas escolas fossem criadas era exigida frequência mínima de 10 alunos. Este modelo de escolarização, nos mostra, como o pertencimento à zona rural ou urbana era um importante fator na determinação de que tipo de ensino seria ofertado. Ainda se faz presente nesta cena discursiva, uma memória de tempos anteriores, a hierarquização do ensinar. Os saberes a serem transmitidos, além de considerar o lugar do sujeito na formação social também levam em conta o seu local de moradia (zona urbana ou rural). O aluno morador da zona rural - apesar dos republicanos enfatizarem a necessidade de tempos e espaços do saber bem como o uso de métodos específicos - não precisava deste aparato para ser escolarizado. Tudo que ele precisava para aprender cabia na maleta que continha o aparelhamento portátil que acompanhava o professor, ao contrário do aluno do ambiente urbano, cujo processo se dava em verdadeiros monumentos. Ou seja, estes saberes não eram equivalentes entre si e são hierarquizados, havendo a supremacia do urbano sobre o rural.

O aluno da escola ambulante (zona rural), ao concluir o curso recebia o atestado de alfabetizado - isto é, apenas uma das competências que um aluno concluinte do Grupo Escolar deveria ter. Fator este que nos permite compreender sobre o objetivo

central desta empreitada, ou seja, munir a população mais distante dos centros urbanos de rudimentos de leitura e escrita. O mínimo necessário para sua inserção numa formação social urbana que gradativamente se tornava letrada e grafocêntrica. Ou seja, “o espaço da escolarização é aqui compreendido, por sua vez, como espaço das relações de sentidos que investem nos sujeitos forma e gestos de interpretação muito específicos que conformam suas relações sociais” (PFEIFFER, 2005, p.27).

Um tipo escolar existente tanto na Reforma Mello Vianna (1924) como na Francisco Campos (1927) eram as escolas singulares criadas em localidades preferencialmente urbanas que houvesse 50 ou mais crianças em idade escolar bem como a existência de prédio com acomodações adequadas (sobretudo no tocante às questões de higiene) ao seu funcionamento. Neste tipo escolar não se faz presente a figura do diretor escolar, sendo esta instituição de responsabilidade de um professor que se incumbia de atividades de cunho didático e administrativo. Seu funcionamento é semelhante ao das escolas isoladas. Caso numa mesma localidade houvesse mais de uma escola singular, estas poderiam ser alocadas numa mesma edificação, o que gerava economia aos cofres públicos e facilitava a fiscalização, passando a ser denominadas como escolas reunidas<sup>70</sup>.

Apesar das inúmeras críticas tecidas pelos republicanos ao modelo de escolarização proveniente do Império, definido como arcaico e pouco eficiente, ele ainda existirá na I República. Mesmo sendo apagado do discurso oficial republicano e conseqüentemente das páginas da *Revista do Ensino*, o modelo escolar advindo do Império, ainda tinha grande relevância na escolarização da infância mineira. Algo que vai à contramão do que era defendido e exposto pelos governantes mineiros.

---

<sup>70</sup>Havendo duas escolas num mesmo prédio, por exemplo, uma ficaria responsável pelas turmas de 1º e 2º ano e a outra pelas de 3º e 4º ano (apesar de serem séries diferentes funcionavam ao mesmo tempo, sob a regência de uma mesma professora)

A existência de Grupos Escolares, escolas singulares, escolas reunidas e escolas ambulantes, indicam uma heterogeneidade de espaços destinados à escolarização primária pública em MG, apesar de haver um discurso que pregava a homogeneidade. Heterogeneidade esta que evidencia a hierarquização do saber e o tipo de formação que cada sujeito deveria receber. O Grupo Escolar, modelo difundido como ideal e propagado/propagandeado pela *Revista do Ensino* só seria criado em cidades que atestassem no censo escolar a existência de, pelo menos, 300 crianças em idade escolar (maiores de 7 e menores de 14 anos). A monumentalização do saber, ou seja, a escolarização nos Grupos Escolares, era para alguns, mais especificamente para os moradores das regiões centrais das cidades. Lugar de visibilidade dentro do projeto republicano, que assim como a escola, deveria se inscrever em sentidos de modernidade e progresso. Para aqueles que viviam em regiões rurais e/ou em mais distantes dos centros urbanos, lugares que existiam mais não tinham visibilidade na empreitada republicana, não havia a necessidade de espaços monumentais para que o processo de ensino aprendizagem se efetivasse. Mais importante do que demarcar a existência de um lugar destinado especificamente ao processo de ensino aprendizagem, era transmitir os conhecimentos básicos (ler, escrever e contar) de uma formação social que se urbanizava, provendo o título de alfabetizado. Diploma alcançado ao frequentarem escolas que não passavam nem perto da estrutura e do modelo escolar urbano republicano, mas supostamente alfabetizariam nos pontos mais longínquos do Estado – honrado a expansão do ensino prometida.

Retomamos aqui os dados estatísticos trazidos no livro *Minas Geraes* em 1925 de Victor da Silveira que nos permitem visualizar como era organizado o ensino primário público mineiro. Segundo este autor, em 1926, MG contava com: 196 Grupos Escolares; 2940 escolares singulares/ reunidas e 26 escolas ambulantes. Estes dados reforçam nossa exposição e posicionamento: o tipo idealizado de escolarização primária (Grupo Escolar) atendia a uma minoria da

população (6% das escolas do período). Grande parcela (94%) das crianças ainda se escolarizava no modelo escolar tomado como arcaico e ineficiente advindo dos tempos do Império. Apesar dos discursos republicanos colocarem os Grupos Escolares como modelo ideal para escolarização da infância mineira, nem todos os municípios teriam este tipo de instituição. A monumentalização da escola nos prédios destinados aos GE só se deu em alguns pontos urbanos, nas demais localidades prevalecia a memória da escolarização ofertada no Império e a forma de escolarização institucionalizada neste período onde o ler, escrever e contar eram saberes suficientes para (con)formação de um tipo específico de sujeito. Fato este que destoa do que propagandeado pela *Revista do Ensino*.

No próximo tópico continuaremos nossas análises, todavia nos deteremos à compreensão da inscrição da hierarquia, disciplina e as questões de gênero no espaço escolar.

## **b) Hierarquia, disciplina e gênero: discursos outros inscritos no espaço escolar.**

O espaço escolar é um dos elementos que dá materialidade à educação. Ele é carregado de sentidos que transmite aos professores, alunos e à população algo a mais: ele disciplina. Nas palavras de Foucault (1999, p. 165) atua numa “multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros”. A disciplina precede em primeiro lugar a distribuição dos sujeitos no espaço, o que se materializa com a delimitação dos espaços escolares em vários ambientes tais como: pátio, sala de aula, biblioteca, gabinete do diretor, etc. Algo que abarca um programa (in)visível e ao mesmo tempo silencioso.

A segmentação do espaço cria dentro dos Grupos Escolares, locais com distintas funções, “na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (FOUCAULT, 1999,

p.200). Assim como Foucault (1999), entendemos que o espaço é complexo, pois ao mesmo tempo em que é arquitetural, é funcional e hierárquico. O espaço escolar ao delimitar a disposição dos edifícios, salas, de moveis projeta um imaginário sobre a organização escolar. Cria sentidos que fixam, marcam lugares, indicam valores, garantem a obediência, a economia do tempo e a vigilância dos sujeitos.

O espaço escolar é pensado quanto ao uso (coletivo ou individual), aos sujeitos, à hierarquia e à vigilância tendo inscrito em si a divisão social. Ele perpassa as relações pedagógicas e as práticas de ensino como mecanismo que lhes é inerente. O diretor<sup>71</sup>, responsável pela fiscalização e disciplina dos trabalhos, tem um espaço reservado para si, que não é divulgado nas fotos ou nos textos da *Revista do Ensino*. Ali só entra quem é convidado ou os que serão repreendidos por sua conduta/ comportamento. Os professores têm a liberdade de frequentar, assim como o aluno, os espaços de convivência (salas de aula e pátios). Já aos discentes é permitido o uso dos lugares pensados para o coletivo como salas de aula e pátios, desde que sejam seguidos certos ritos, práticas e sofrendo constante vigilância do diretor e dos professores. No Grupo Escolar, os elementos são construídos considerando a vigilância dos sujeitos e também sua utilidade. Observemos a figura 03.

Os muros (ver figura 3) em volta do edifício estabelecem a diferença entre escola, casa e rua. Também delimitam um ambiente afastado da casa e separado da rua, próprio para educação. O muro protegia a criança, que, estando na escola, estaria supostamente livre de qualquer tipo de 'má influência', isto é, dos sentidos que circulavam livremente sem terem passado pelo crivo e pela administração do Estado. Os muros se concentravam nas laterais da construção, de forma a possibilitar aos que caminhavam pelas ruas visualizar e contemplar a fachada do edifício escolar (aquilo

---

<sup>71</sup> O gabinete do diretor foi um espaço que não compareceu nas páginas da *Revista do Ensino*, todavia foi citado nas reformas do ensino estudadas por este trabalho.

que poderia ser visto por todos), dando visibilidade a monumentalização do saber, ao mesmo passo que impedia o pedestre de ter acesso ao que ocorria dentro da escola. A maneira como este espaço é disposto impede o aluno de qualquer tipo de contato<sup>72</sup> com o universo externo ao ambiente escolar, dirigindo sua atenção unicamente ao que ocorre dentro da escola.



Figura 03: Frente do edifício do Grupo Escolar de Teófilo Otoni. Revista do Ensino, nº1, março de 1925, p. 3.

Um espaço comumente divulgado nas páginas da *Revista do Ensino* eram os pátios. Tal espaço pode ser entendido como um ambiente de transição entre a rua e a escola. Antes de adentrarem nas salas de aula os alunos obrigatoriamente passavam por este lugar, que simbolicamente afastava da rua (ambiente de aprendizagem de

---

<sup>72</sup> A arquitetura escolar é pensada para permitir o que o aluno pode ou não ver. Ele não consegue

ter contato visual direto com o que se dá fora da escola durante sua permanência nesta instituição e sua atenção deve se voltar as atividades que ocorrem em sala de aula. As janelas, por exemplo, são pensadas para favorecer a iluminação natural ao mesmo tempo que impedem o aluno de ter contato com o que se dá no exterior da sala de aula.

assuntos tidos como impróprios, onde os sentidos circulam com certa liberdade e menor vigilância) e preparava para o cotidiano escolar (onde se aprende o que socialmente definido como necessário, onde o sentido é administrado e contido). O pátio ainda é um importante elemento de formação do caráter, sendo a continuação do trabalho da sala de aula, apesar de muitas vezes não ser enxergado como tal. É o local onde a criança pode brincar sendo possível verificar, assim, os efeitos produzidos em sua educação, detectar condutas inapropriadas através da observação das brincadeiras infantis e da interação entre os alunos. Para Dussel e Caruso (2003), o pátio proporcionaria ao professor uma avaliação mais completa e cabal de seus educandos, de seu autocontrole na formação social, possibilitando intervir a tempo de resgatá-los de ações tidas como más tendências.

No tocante à apropriação dos ambientes escolares, notamos que a *Revista do Ensino* indica os meios como estes espaços deveriam ser utilizados partindo dos lugares que seriam ocupados pelos usuários: o de aluno (quando o sujeito está em sala de aula, imerso no processo de ensino aprendizagem), o de criança (no momento em que o sujeito pode desempenhar ações, com certa liberdade, como é o caso do brincar no pátio da escola) e o de menino/menina (sempre que fossem impostas restrições relacionadas com o sexo, como por exemplo atividades voltadas para o menino e proibidas para menina, dentre outros).

Nos bancos escolares a criança se torna aluno<sup>73</sup>, categoria básica do sistema de ensino. O uso da nomenclatura aluno vai além da questão semântica estando vinculado ao movimento de força característico do discurso pedagógico que vislumbrava desvalorizar outros processos de formação humana que se davam fora do âmbito escolar oficial. Era aluno quem frequentava certos espaços escolares. Podemos citar, por exemplo, o termo aprendiz que está ligado

---

<sup>73</sup>A partir do final do século XIX as sociedades passaram paulatinamente a ser caracterizadas como sociedades salariais. O trabalho passa a ser gradativamente remunerado e vai se tornando monopólio do mundo adulto. Nesta conjuntura, o trabalho infantil se dissocia da remuneração e vincula-se a frequência escolar, algo que aos poucos se cristaliza como natural e inerente à infância.

historicamente à aprendizagem de um ofício na prática junto a um mestre. Neste horizonte é construída e legitimada a noção de aluno como “aquele sujeito que passa a existir para a escola como alguém que aprende, sendo em função desse aprendizado que ele deve ser conformado” (FARIA FILHO, op.cit, p. 192).

Ao frequentar o pátio e brincar, o sujeito aluno também poderia ocupar o lugar de criança, desde que estivesse sob a constante vigilância dos professores/diretor e separados quanto ao sexo. Para as meninas eram permitidas as brincadeiras femininas e entre seus pares. A mesma regra valia para os meninos. Neste quesito o aluno deixa de ser criança, um substantivo sobrecomum, é categorizado quanto ao sexo, tornando-se menino ou menina cuja convivência era autorizada, apenas sob constante vigilância.

O uso do espaço quanto ao sexo dos alunos é uma contradição na *Revista do Ensino* que defende a coeducação, ou seja, a convivência de meninas e meninos nos mesmos locais. Todavia, muitas vezes o que se dava nas escolas e que tinha haver com a memória da época, com a moral era diferente do que a *Revista* propunha. Algo que vem a público, sobretudo nas fotografias trazidas por este impresso. A figura 04 traz como legenda *Alumnos em recreio*. Ao analisarmos mais atentamente a ilustração é perceptível que a referida atividade envolve apenas meninas.

Na formação social brasileira do início do século XX, a convivência entre meninas e meninos era tida como maléfica tendo em vista as diferenças histórica e socialmente construídas em torno destes dois sexos. Entretanto, nos países tomados como culturalmente desenvolvidos esta prática já era realidade. Como a educação brasileira sempre sofreu fortes influências do que foi produzido internacionalmente, a ideia de coeducação passa a se inscrever no discurso de escolarização primária republicana e tenta ser replicada na *Revista do Ensino*. O que comparece nos vários modelos de aula, apresentados em formato de diálogo<sup>74</sup> em que notamos a participação tanto de meninos como de meninas

---

<sup>74</sup> Trabalharemos os diálogos na *Revista do Ensino* no capítulo 05.

presentes numa mesma sala de aula. Todavia, o que observamos nas fotografias (exemplificado na Figura 04) e em alguns textos publicados na/pela *Revista* é a divisão social do espaço, que levava em conta, sobretudo a questão de gênero e o impedimento da convivência entre meninos e meninas.

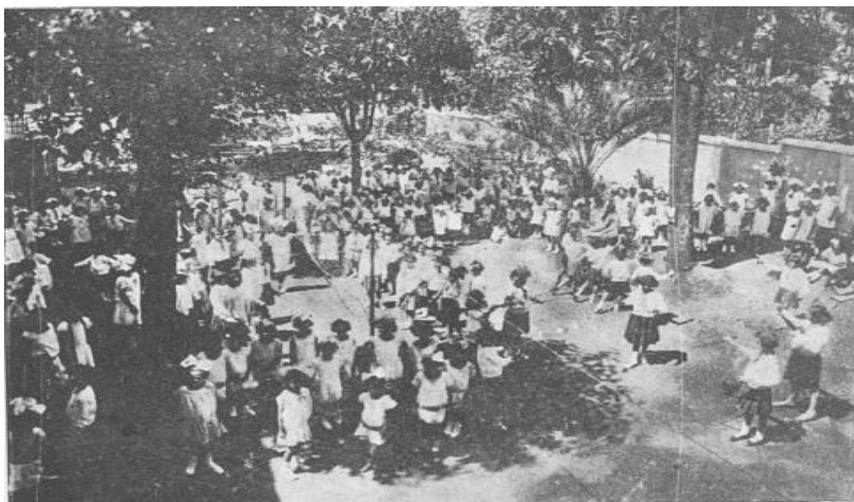


Figura 04: Pátio do Grupo Escolar Afonso Pena. Revista do Ensino, nº06, agosto de 1925.

Corroborando com nossa exposição, a prescrição legal de que os GE deveriam contar pelo menos quatro salas de aula – uma para cada série do ensino primário – e preferivelmente oito salas – duas para cada série - possibilitando assim designar uma para cada sexo. Apesar de se indicar a adoção da coeducação, o que se vê, é a separação entre meninos e meninas no espaço escolar. A seriação não se dá sem a divisão entre os sexos. Algo que também aparece nas atividades de Educação Física –sobretudo no 2º período da *Revista* onde este impresso tinha uma parte denominada *Seção Recreativa*. Nela são propostos exercícios para meninos que buscavam fortalecer o corpo, preparar para o mundo do trabalho enquanto as meninas se dedicavam à realização de movimentos simples, tendo em vista que, acreditava-se, que esforços físicos

poderiam comprometer a capacidade reprodutiva da mulher. Assim como era previsto nas reformas do ensino mineiras, a *Revista do Ensino* publicava matérias que constroem diferentes lugares para meninos e meninas e assim vão se criando sentidos sobre o que é ser homem e/ou mulher. Tomemos os textos intitulados *Finalidade do trabalho manual para mulheres* e *Finalidade do trabalho manual para os homens* ambos publicados na edição nº05 de julho de 1925. Tais textos enfatizam a importância da frequência dos meninos nas aulas técnicas profissionalizantes que ministravam rudimentos de algumas profissões e a participação das meninas nas aulas de Trabalhos Manuais que ensinavam bordado, pintura, crochê, dentre outros. O homem é preparado para o ingresso no mercado de trabalho, para desempenhar uma atividade produtiva (sob a égide do discurso capitalista). Já as mulheres, apesar de frequentarem a escola, não poderiam fugir do destino traçado desde seu nascimento (ser mãe, dona-de-casa e esposa).

Feitas análises sobre a segmentação do espaço escolar, sobre quais espaços deveriam ser publicizados na *Revista do Ensino*, a segmentação em locais de uso individual e coletivo levando em consideração a hierarquia escolar, a importância dos muros que separavam a escola da rua, o pátio como elemento de transição bem como sobre a coeducação, passemos à análise do tempo escolar.

### **c) Hora certa para ensinar e como aprender: a institucionalização do tempo escolar e a disciplinarização dos corpos.**

O número de salas de aula, como se lê na *Revista do Ensino*, não indica apenas a separação dos sexos no processo de ensino aprendizagem, mas a organização temporal e como a ideia de sucessão vai se inscrevendo no espaço escolar. A organização das salas de aulas em séries foi uma importante modificação na escolarização. Ao determinar uma sala para cada turma, um lugar individual para cada aluno foi possível aumentar o controle e o trabalho simultâneo sobre cada um, organizando, nas palavras de

Foucault (1999), uma nova economia do tempo escolar de aprendizagem. Nesta conjuntura, o espaço e o tempo escolar funcionam como uma máquina de ensinar e de hierarquizar, que “transforma as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 1999, p.174).

A organização da sala de aula será objeto de investimento da *Revista do Ensino* em seu segundo e terceiro períodos. No segundo período as preocupações se centram na familiarização dos profissionais da educação com os espaços que passariam a integrar o edifício escolar e com prerrogativa de que a escola era destinada unicamente ao processo de ensino aprendizagem. Fator este observado na SD 1 ao esclarecer aos leitores da *Revista* que as salas de aula oferecem o conforto necessário aos que ensinam e aos que aprendem. No terceiro período, a lógica se voltava a uma correta organização e apropriação do espaço escolar com ênfase nos ritos e no cotidiano pedagógico. A edição n° 28 da *Revista do Ensino* traz um artigo que explica como familiarizar o aluno com o cotidiano escolar na primeira semana de aula, cuja ênfase recai na domesticação dos corpos e nos rituais pedagógicos.

SD 02: Formaturas e posições.

- Formatura da classe para ir à sala de aula.
- Idem para sahir da sala.
- Ficar de pé o aluno, quando tenha de fazer na aula algum pedido ou reclamação.
- Signal de que sabe dar a resposta às perguntas feitas pelo professor: levantar o braço direito com a mão aberta.
- Pôr-se de pé o aluno, quando chamado a ler ou a responder.
- Modo de cumprimentar e tratar o diretor, professor, etc.
- Como há de a classe receber os visitantes.
- Formaturas na área do recreio.<sup>75</sup> (*sic*, Grifos nossos)

---

<sup>75</sup> Organização da Classe. In: *Revista do Ensino*, Edição n° 28, dezembro de 1928, p. 7

Familiarizar o aluno à rotina e ao ritmo escolar é uma prática comum, se pensarmos da posição de pedagoga. No entanto, vai além da adaptação ao tempo e ao espaço escolar. Vai se exercendo uma coerção dos gestos, das atitudes e das práticas do sujeito que deixava de ser criança para ocupar naquele tempo e espaço a posição de aluno, se preparando para ser cidadão através da obediência aos ritos e regras ideologicamente definidos, da domesticação dos corpos. Ficar de pé para fazer uma solicitação, levantar o braço direito com a mão aberta para responder as indagações do docente; pôr-se de pé para ler ou responder é investir no corpo. É moldá-lo, treiná-lo, torná-lo hábil, transformá-lo e discipliná-lo. Ninguém melhor do que Michel Foucault para nos falar sobre este tópico

[...] não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica - movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (1999, p. 163- 164)

A disciplina e organização da/na sala de aula leva certa homogeneidade ao espaço escolar ao mesmo tempo em que individualiza, tornando úteis as diferenças entre os alunos e as ajustando, no sentido de apagar as diferenças. No ambiente escolar convivem alunos das mais diversas origens, com vivências e

histórias de vida distintas. Estas singularidades são deixadas de lado uma vez que a escola trabalha com a homogeneização das massas através de sua organização interna e de um trabalho detalhado que engloba certas metas, aprendizagem de tópicos legitimados e a identificação do sujeito com os sentidos da FD dominante. A disposição dos alunos, nas salas de aula em fila, não se dava por acaso, há a disciplinarização dos corpos. Ela “individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e o faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 1999, p. 172), neutralizando inconvenientes.

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. (FOUCAULT, 1999, p.168)

Os alunos sentados enfileirados, de frente para o professor e para o quadro-negro, de costas para os colegas de turma (mantendo a ordem, a vigilância, doméstica os corpos infantis a obediência e docilidade). A professora à frente da sala de aula, marca seu lugar de autoridade perante o aluno, sendo vista por todos, ao mesmo tempo em que consegue visualizar cada discente em seu devido lugar e na execução de seus deveres. No funcionamento da sala de aula, o professor atua como Deus, mesmo estando de costas ao transcrever as lições no quadro negro ou direcionando sua atenção a um aluno específico, transmite o imaginário de tudo ver e saber. Um ritual que visa instaurar a homogeneidade.

Nas escolas isoladas, não se fazia necessário preocupar-se com a disposição dos alunos e/ou com a organização da sala de aula. Estas instituições adotavam, em sua maioria, o método individual de ensino, ou seja, o professor atendia a um aluno por vez e sua prática se dava num ambiente heterogêneo (quanto ao assunto que ministrava, a faixa etária dos alunos, o nível de desenvolvimento, etc). Este quadro sofrerá mudanças com os Grupos Escolares e o uso do método simultâneo (o professor ensina conjuntamente e sincronicamente a mesma lição para vários alunos). Para que a prática do ensino simultâneo desse certo era importante o correto uso e apropriação do espaço da sala de aula. Este assunto comparece nas páginas da *Revista do Ensino* em matérias como “*A collocação dos alumnos em aula*” (sic).

SD 03: Dissemos que o critério geralmente adotado quanto à collocação dos alumnos deixa muito a desejar. [...] Conhecidas que são as diferenças existentes entre os alumnos da mesma idade (maior ou menor grau de desenvolvimento physico, intellectual, formação mais ou menos adiantada do character, etc) temos que esse methodo é inteiramente precário e não nos satisfaz (grifos nossos).<sup>76</sup>

A disposição dos alunos em sala de aula vai se complexificando. Se nas escolas isoladas os alunos eram alocados sem que se seguissem muitos critérios, nos Grupos Escolares discursos outros se sobrepõe à organização da sala de aula e das turmas, visando o efeito da homogeneidade. O primeiro aspecto destacado é a divisão dos alunos quanto à faixa etária, que levava em consideração, sobretudo, o estágio de desenvolvimento intelectual da criança (trazendo para o discurso pedagógico o discurso da Psicologia que ganhou visibilidade junto à educação nos anos iniciais do século XX). A organização das turmas por

---

<sup>76</sup> Transcrição do texto conforme o original. A Collocação dos alumnos em sala de aula. In: *Revista do Ensino*, edição nº30, fevereiro de 1929, p. 18.

idade possibilitaria ainda, sistematizar grupos de alunos que supostamente dominariam os mesmos saberes, o que facilitaria a prática do ensino simultâneo. Todavia a divisão das classes por faixas etárias e a disponibilização dos alunos em fileiras não seriam suficientes para permitir o pleno funcionamento do cotidiano escolar. Assim como ocorria na admissão do professor o desenvolvimento físico e intelectual (discurso médico - higienista) e o caráter (discurso moral) integraram os critérios de organização e colocação dos alunos em sala de aula.

Observamos nos anos iniciais do século XX no Brasil, uma grande preocupação com o culto ao corpo sadio, a necessidade de diagnóstico de doenças bem como o correto tratamento. Os discursos sobre a saúde e higiene do período vão se inscrever no espaço escolar indicando como o corpo é objeto de investimento por parte dos republicanos. Afinal um corpo tido como belo, nestas condições de produção e porque não ainda hoje, é o saudável e bem cuidado, aquele de que se pode tirar o máximo de proveito e que servirá com eficiência e eficácia aos meios de produção. Vejamos o quadro 04, onde apresentamos os títulos de algumas matérias publicadas na *Revista do Ensino*.

**Quadro 04: Discurso médico na *Revista do Ensino***

<b>Título da matéria</b>	<b>Edição</b>
Assistência dentária escolar	nº01, março de 1925, p. 27.
Assistência médica escolar	nº01, março de 1925, p. 32.
Inspeção médico sanitária nas escolas	nº 04, junho de 1925, p. 89.
Pelas escolas – Miopia escolar	nº06, agosto de 1925, p. 106.
Inspeção médico escolar	nº11, fevereiro de 1926, p. 34.
Os modernos sistemas escolares de educação e as clínicas escolares	nº 13, abril de 1926, p. 108.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Conforme observamos no Quadro 04, que traz o título de algumas matérias publicadas no 2º período da *Revista do Ensino*, notamos que o discurso médico passa a integrar o cotidiano escolar. A *Revista* coloca como necessário a inserção de práticas médicas na escola através das inspeções médicas e de exames aos quais eram submetidos alunos e professoras para diagnosticar, sobretudo, problemas de visão e audição, deformidades físicas, deficiência intelectual e moléstias contagiosas. Os problemas de visão e audição passam a ser considerados fatores que dificultavam o processo de ensino aprendizagem. Tanto que observamos no Quadro 04 uma matéria intitulada *Pelas Escolas – Miopia Escolar*. Nela, a *Revista do Ensino*, mostra um modelo de exame de visão que deveria ser aplicado pelo professor, que neste caso passa a ocupar o lugar de médico no diagnóstico de enfermidades que acometeriam os alunos. Neste contexto, discentes míopes teriam prioridade em se sentar à frente das salas de aula, próximos aos professores. O segundo requisito para alocação dos alunos era a estatura, designando o fundo da sala para os mais altos e a frente para os menores. As condições intelectuais do aluno acabavam sendo um critério excludente. As inspeções médicas serviam ainda para diagnosticar alunos que apresentassem necessidades educacionais específicas. Estes não tinham obrigatoriedade de frequência escolar, ou seja, eram apagados do processo de escolarização primária. O que indica que o imaginário de uma educação para todos, defendido pelos republicanos - assim como pelos seus antecessores - é uma falácia, pois o sistema era acessível a alguns (que não são todos). Afinal, por que se preocupar com a escolarização daqueles que não conseguiriam ser uma força de trabalho produtiva no futuro?

A formação do caráter se insere nas condições morais, tão veladas pelo movimento republicano. Cabia ao docente aproximar-se de seus alunos, zelar e cuidar para convertê-los a bom sujeito, salvá-los para torná-los cidadãos. Afinal, em terras brasileiras, não se nasce cidadão como preconiza a lei. Torna-se cidadão (GUIMARÃES, 1996) ao ser escolarizado, processo este que auxilia

na identificação com FD dominante. Para aqueles que fugissem à regra, o conselho era claro, vejamos a SD 04.

SD 04: isolar os alunos (felizmente raros) cujo convívio seja prejudicial aos colegas sob o ponto de vista moral. Mas sem escândalo. Agir com prudência e discrição. A parte sã não deve ser contaminada<sup>77</sup>.

Na SD 04, notamos como a *Revista do Ensino* trabalha dentro de um discurso de exclusão produzindo o efeito da homogeneidade através da imposição de um comportamento comum e do estabelecimento de uma norma/ padrão que exclui aqueles que não a seguem/ cumprem, não se identificam. Não é por acaso que os alunos são classificados de acordo com o seu desenvolvimento físico, intelectual e formação do caráter. Todos estes predicados só ganham sentido quando comparado a um bom sujeito, ao definido como normal/ ideal. A criação de uma norma, de acordo com Foucault (1999), consegue medir as singularidades individuais e verificar se elas cumprem ou desviam do parâmetro comum, fomentando o imaginário da correção do mau-sujeito, o sujeito desviante, para evitar que a conduta transgressora se repita.

Temos nos Grupos Escolares o funcionamento das aulas em ambientes pensados unicamente para os fins de ensino aprendizagem. Observamos que a disciplina e a hierarquia se inscrevem no espaço escolar para homogeneizar uma massa heterogênea, que vai, desde a infância sendo preparada para se identificar com a posição de cidadão republicano. Um sujeito (con)formado para obedecer.

A visibilidade dos Grupos Escolares não se deu apenas pelas construções monumentais edificadas para abrigá-los ou por sua centralidade espacial, mas pelo ritmo de vida que determinaram à comunidade, pelo tempo que impuseram. O tempo escolar é institucional, é organizativo, sendo o produto de uma construção

---

<sup>77</sup> Como se faz uma excursão. In: *Revista do Ensino*, n°30, 1929, p. 29

histórica de longos séculos. Algo que comparece nas reformas do ensino em estudo através da delimitação do tempo de duração das aulas, dias de estudo, período de férias e se faz presente nas páginas da *Revista do Ensino*.

De acordo com Ferreira e Arco Verde (2001), o controle do tempo escolar cria uma nova ordem, com uma lógica pré-determinada, cronometrada, um tempo artificial, apropriado e ordenado pela razão humana ao processo de ensino aprendizagem. A ideia de um curso escolar, com seu princípio e fim, ou a da semana como unidade temporal da distribuição no tempo do currículo vai surgindo aos poucos nas sociedades urbanas.

Refletir sobre o tempo escolar<sup>78</sup> imposto pelo regime republicano é pensar sobre a transformação de um ensino cujo tempo deixar de ser individual e torna-se coletivo impactando no cotidiano social.

A escolarização primária passa a ter um marco inicial e final - 1º e 4º ano respectivamente. É estabelecido um tempo mínimo e máximo para conclusão dos estudos, o que cria o imaginário de que o processo de ensino aprendizagem tem início e fim definidos. Segundo Pêcheux (1995, p.219) ocorre que “cada sujeito já começou desde sempre essa questão, que é a forma específica do efeito Munchhausen no domínio da apropriação objetiva dos conhecimentos”. A escolarização consiste em uma prática cujo início e fim são uma evidência posta. Difunde-se ainda a infância/adolescência como períodos ideais para se frequentar a escola, apagando a historicidade deste processo cujas raízes estão na Idade Moderna, quando amparados no ideal burguês surge uma concepção diferente de família e uma outra imagem da infância onde o ‘adulto em miniatura’ torna-se um sujeito com necessidades específicas. Memória esta que desliza e se filia nos dias atuais, onde a permanência na escola da criança é um dado naturalizado.

---

<sup>78</sup> No tocante aos tempos de ensinar que observamos, a *Revista* enfatiza o cumprimento do calendário escolar. A distribuição das horas-aula dentre as disciplinas que compõe o currículo escolar não comparece na *Revista*, todavia se faz presente nas três reformas do ensino estudadas neste trabalho.

O tempo escolar vai se impondo, criando novas referências, ritmos e sentidos sobre o que era viver numa formação social que ofertava a escolarização para a infância. Faria Filho e Vidal (2000) nos esclarecem que a primeira dimensão do tempo escolar alterada foi à imposição do ensino simultâneo em detrimento ao ensino individual. As classes eram divididas agrupando alunos que supostamente agregavam nível de conhecimento semelhante e faixa etária aproximada sob a regência de uma mesma professora. O mesmo assunto era ensinado simultaneamente a todos os alunos que também deveriam realizar as tarefas propostas a um só tempo. Através desta sistemática foi possível domesticar corpos, compatibilizar o ensino à idade e ao estágio de aprendizagem da criança, o que levou a racionalidade para o processo de ensino e aprendizagem, produzindo uma aparente homogeneidade e uniformização das turmas.

A opção dos republicanos pela escolarização das crianças indica a disciplinarização do corpo desde cedo, de acostumá-lo a imposições da formação social. De acordo com Foucault (1999), em sociedades capitalistas como a nossa, o corpo será objeto de investimentos imperiosos e urgentes. Ele está preso numa relação de poder onde lhe são impostas limitações, proibições e obrigações. O controle pela coerção torna o corpo obediente e útil, para fazer não o que o sujeito deseja, mas o que a ideologia e a formação discursiva colocam. Neste horizonte, nada melhor do que o controle do tempo para estabelecer limites.

Não é por acaso que o tempo escolar é dividido em segmentos sucessivos (séries) dispostas ao longo de um ano letivo cujo processo funciona através de sequências separadas e ajustadas (saber transmitido) combinadas em ordem de complexidade (séries escolares). Tudo deve ter um fim educativo, nada deve ser negligenciado. Não existe tempo ocioso e inútil neste horizonte, tudo funciona alinhadamente. Previa-se

uma distribuição diária, semanal, mensal e anual do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, indicava o intuito de delimitar o

tempo escolar. Para fazer cumprir um horário assim determinado, no qual se contavam os minutos e se distribuíam as disciplinas pelos respectivos horários em todos os dias da semana, em todos os anos do curso (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.25)

O currículo escolar era organizado em disciplinas e distribuídos ao longo da carga horária diária cuja duração era de 4 horas. De acordo com Faria Filho e Vidal (2000), adequando-se aos preceitos higiênicos da época que se utilizavam do conceito de fadiga mental, as atividades escolares eram distribuídas em períodos de 10 ou até 25 minutos o que correspondia, a um exercício. A cada três aulas era feita uma pausa de 10 minutos, quando os alunos marchavam ou cantavam. No meio das atividades escolares os alunos eram conduzidos ao recreio com duração média de 30 minutos, norma esta que funciona ainda hoje. Toda esta sinfonia era demarcada por instrumentos de controle do tempo, ou seja, pelo uso de campainhas e sinetas que passaram a integrar o material básico das escolas primárias.

Mais do que delimitar o princípio e o fim, a preocupação está na qualidade do emprego do tempo, que deve ser usado com exatidão e aplicação, anulando tudo que distrai e perturba. Ocorre, segundo Foucault (1999), a penetração do tempo no corpo e com ele todos os controles minuciosos do poder através da prescrição esmiuçantes de atividades e ordens a serem cumpridas/respondidas. Ainda submetia o trabalho docente e discente a uma ordem lógica e predeterminada, artificial e ideologicamente ordenada no interior de uma formação social inscrita na FD capitalista.

A dinâmica temporal do/nos Grupos Escolares era nova para os discentes e suas famílias, acostumados à informalidade do ensino das escolas isoladas. Estas instituições se adaptavam à vida das pessoas e tinham horários sistematizados de acordo com a conveniência da professora, dos alunos e levando em conta os costumes locais. Na leitura das edições do 2º período da *Revista do Ensino*, sobretudo nas partes referentes aos avisos gerais,

localizamos advertências quanto à necessidade de seguir a prescrição legal referente ao tempo escolar, no caso referido ao calendário.

SD 05: [...] recommendo obediencia estricta dos artigos 247 e 248 do regulamento de Ensino. Não podem as aulas ser suspensas nem se pode conceder feriados senão nas épocas e nas condições especificadas, sem a possibilidade de duvidas, nos citados artigos. [...] Aos infractores será applicada a pena consignada no artigo. Espero de todos a fiel observância deste aviso (grifos nossos)<sup>79</sup>.

No texto da SD 05, assinado por Lúcio José dos Santos, Diretor de Instrução Pública de Minas Gerais, lê-se a recomendação aos diretores e professores acerca de um ponto digno de atenção no cotidiano escolar, ou seja, os dias letivos. Todavia sua recomendação não se dá de qualquer forma, deve ser obedecida estritamente, ou seja, sem quaisquer questionamentos por parte daqueles que estavam à frente das escolas, passivamente. Para justificar sua colocação, cita os artigos da lei. Ao analisarmos tal fato, notamos que o efeito da força da lei está presente simplesmente ao mencioná-la, indicando ainda o efeito do discurso legal e o discurso do lugar do poder. Ou seja, é o discurso jurídico regendo o funcionamento do pedagógico.

O professor era proibido de modificar o horário das escolas primárias públicas, tendo que seguir as prescrições governamentais referentes ao início e término das atividades escolares, dias letivos, recreio e horas/aula por disciplina conforme observamos na SD 05. A proibição de modificação do horário escolar produz sentidos que vão muito além da imposição de momento para início e fim das atividades. Um horário escolar fixo culminava na sua fiel execução, na ocorrência das aulas em

---

<sup>79</sup> Transcrição conforme o texto original. Parte Oficial. In: Revista do Ensino, edição 06, 16 de agosto de 1925, p. 176.

horários regulares e em um tempo dedicado única e exclusivamente ao processo de ensino de aprendizagem.

O tempo escolar foi um importante aliado dos reformados mineiros na imposição da importância da escola para formação social. Uma instituição (nos moldes dos Grupos Escolares) desconhecida, até então, precisava se impor em favor de um projeto de maior: a republicanização de um povo acostumado a mais de 300 anos de governo monárquico.

O tempo da escolarização passa a se inscrever na dinâmica familiar e no cotidiano dos sujeitos, algo que não se deu sem resistências, precisou ser legitimado. Conforme já descrito, nas escolas isoladas o tempo das atividades se adaptava à rotina do professor e/ou a demanda das famílias/ alunos. Eram tempos distintos para sujeitos distintos. Realidade diferente da posta pelos Grupos Escolares, onde a rotina do discente tinha que se adaptar ao tempo escolar, isto é, um mesmo tempo para sujeitos diferentes. A sequência discursiva 05, fala sobre esta legitimação que se deu por força de uma lei, no atravessamento do discurso jurídico sobre o pedagógico, e também foi produto dos esforços dos reformadores mineiros em conter e penalizar tudo que fugisse da norma. Todavia, esta delimitação temporal não deixava de estar em constante diálogo com os tempos sociais e com a formação social do período.

O artigo 247 da Reforma Mello Vianna (citado na SD 05) parte das exceções para explicar e elencar os dias que não seriam letivos: os domingos e quintas-feiras; segundas e terças-feiras de Carnaval; quintas, sextas e sábados da Semana Santa. Ou seja, o tempo escolar é atravessado pela formação discursiva religiosa e no deslizamento do terceiro dos 10 Mandamentos para o calendário escolar: "Guardar domingos e festas". Os dias em que o aluno não precisa comparecer à escola coincidem, não por acaso, com o calendário católico, tem memória. O domingo tido como dia santo católico (filiação ao discurso religioso e a bíblia que diz que criador do universo descansou no sétimo dia, sendo também um momento de pausa nas atividades laborais dos homens e hora de adorar ao

Senhor). Já as quintas-feiras (dia da catequese nas igrejas mineiras, de se ouvir os ensinamentos de Deus, que não podiam concorrer com os saberes dos homens ensinados na/pela escola). Os demais dias em que as aulas eram suspensas estão de acordo com duas importantes festividades católicas: o Carnaval (que antecede a Semana Santa e a Quaresma) e a Semana Santa (quando se lembra a morte e ressurreição de Jesus Cristo). Paulatinamente o tempo escolar foi se inscrevendo nos discursos da formação social da I República. Todavia este processo não destruiu o passado, pelo contrário, o organizou e o selecionou ao mesmo tempo em que sistematizou o futuro (AUROUX, 2014).

Uma dificuldade encontrada pelos reformadores mineiros foi à instituição de um horário para o funcionamento escolar. Quando os Grupos Escolares começaram a ser instalados, não havia uma demanda tão grande por escolarização e seu funcionamento se dava apenas em um turno, geralmente das 10 às 14 h conforme indicado na seção *Avisos Gerais* de 1925 da *Revista do Ensino*. Este horário atendia aos preceitos do período, pois possibilitava que a criança almoçasse antes de se dirigir à escola (o almoço ocorria por volta das 9 da manhã), permitia que auxiliassem seus pais nos afazeres domésticos e/ou atividades laborais. Entretanto a propaganda republicana acerca da importância da escolarização surtiu efeitos e a população começou a demandar mais vagas nas instituições de ensino primárias. A construção de prédios era onerosa (conforme apontamos anteriormente) e um caminho encontrado foi instituir o funcionamento das escolas em dois turnos (das 7 às 11 h e de 12 às 16 h) o que causou uma série de divergências. A primeira barreira encontrada foi o costume do almoço entre 9 e 10 h da manhã. Muitos médicos do período alegavam que o funcionamento da escola em dois turnos privava alunos e professores de uma correta alimentação, o que era prejudicial à saúde física e mental. A segunda barreira recaí sobre a frequência escolar. Sobretudo no 2º período da *Revista do Ensino* vemos textos que fazem menção à frequência escolar, conforme a SD 06.

SD 06: Si é certo que o pauperismo – tão e tão expansivamente, assoberbando, como floração daninha, a massa popular- é empecilho poderoso a frequência das creanças a escola [...] pela influencia nociva dos pais, aos quaes não impressionam, nem levemente mesmo, a indolência e o amor a vagabundagem por parte de seus filhos e pupilos, sendo muitos delles mesmo os causadores da infrequencia das creanças nas escolas com as afastarem do ensino para os serviços domésticos ou para a faina da cultura do campo<sup>80</sup> (grifos nossos).

Muitos alunos não cumpriam na íntegra a carga horária escolar, pois o horário destinado ao processo de ensino aprendizagem formal coincidia com o período de realização de suas obrigações junto às famílias conforme descrito na *Revista*, SD 06, como serviços domésticos ou cultura do campo. Desta forma, muitos chegavam atrasados ou saíam mais cedo da escola, o que era uma barreira aos planos republicanos de uniformização e institucionalização da escolarização pública. Muitos pais pediam aos diretores que o horário escolar fosse mais flexível, conforme estavam acostumados no modelo anterior de escolarização, ameaçando retirar seus filhos da escola e/ou não se importando com ausência às aulas, o que indica que a importância e o valor da escolarização da criança são um processo histórico e ideologicamente construído que não se deu sem resistências, não é algo que sempre foi assim. O posicionamento republicano não coincide com o daqueles que ocupam a posição de pais de alunos e se contraidentificam com o tempo escolar imposto. A alternativa encontrada pelo governo mineiro, além de tornar a frequência à escola obrigatória foi fazer uso de um artifício conhecido em nossa historicidade: denegrir uma ação e propor a salvação. Assim como os índios no descobrimento e o nativo na colonização, a massa popular é tomada como sujeitos que vivem da falta de algo (não só

---

<sup>80</sup> Texto transcrito conforme o original. Extraído de *Cousas do Ensino*. In: *Revista do Ensino*, edição nº1, março de 1925, p. 15

no âmbito financeiro), no caso, a consciência da suposta importância da escolarização da infância, consoante aos discursos republicanos. Cabia aos governantes salvar a criança da influência nociva atribuída os seus pais e tutores, ofertando a escolarização, única atividade tomada como útil para infância. Qualquer outra ação que fugisse a esta regra é caracterizada como indolência e vagabundagem, ou seja, conviver com efeitos de sentidos que não são pertinentes à formação social republicana. Entretanto, culpar os que ocupam a posição de pais pela infrequência dos filhos às aulas é apagar a necessidade da mão de obra infantil, numa formação social capitalista, para auxiliar no sustento da família e o fato do tempo escolar não ser compatível com a dinâmica social do período.

As discussões sobre o tempo e o espaço escolar estão ligadas aos preceitos sociais e religiosos, às exigências morais e civilizatórias, a um novo comportamento social, às condições do mundo industrializado. Assim a escola vai se institucionalizando, com seu tempo e espaços próprios que exigiam um tipo específico de profissional para ocupar a posição de professor, no caso, a mulher. No próximo tópico teceremos análises sobre o processo de feminização do magistério.

#### **d) Mãe - mulher - professora: a feminização do magistério.**

Em nossa formação social é evidente a docência no ensino primário como um ofício tipicamente feminino. Todavia trata-se de algo que tem historicidade e que cria uma memória no momento em que seleciona determinados sentidos sobre ser docente em detrimento de outros.

A inserção da mulher no magistério foi um processo progressivo e fluído que ganhou força no último quarto do século XIX. Este processo não deve ser tomado apenas como o aumento quantitativo do número de mulheres lecionando. Trata-se de algo mais profundo que altera a docência bem como os atributos necessários para que se possa ser professor.

O primeiro ponto sugerido pela literatura seria o desinteresse dos homens pelas atividades de ensino por estas serem mal remuneradas. Para refletirmos sobre este ponto, trazemos a tabela 03 com o vencimento pago a algumas categorias profissionais em Belo Horizonte/MG em 1909, poucos anos após a instituição do Grupo Escolar como tipo ideal para a escolarização pública primária em Minas Gerais. Esclarecemos que nossas análises se darão partindo da distinção salarial existente entre o trabalho intelectual e o trabalho manual/ braçal. Destacamos que a diferença entre os vencimentos pagos às categorias profissionais, como é o caso da Tabela 03, também envolve as condições de produção da sociedade brasileira e se inscrevem numa memória que é posta como evidência. Vejamos a tabela 03.

**Tabela 03 – Vencimento anual de categorias profissionais de Belo Horizonte (1909).**

<b>Categoria</b>	<b>Vencimento</b>
Cozinheira	895\$000
Carroceiro	1:800\$000
Professora de GE	1:800\$000
Carpinteiro	2:500\$000
Pedreiro	2:160\$000

Fonte: Adaptado de Faria Filho, 2014, p. 180.

Notamos na tabela 03 que o vencimento pago ao docente é semelhante ou inferior ao de algumas categorias profissionais que não exigem uma formação específica para o desempenho das funções, são trabalhos braçais e/ou tidos como socialmente desprestigiados. Vivemos em um país onde sempre houve separação entre o trabalho intelectual e o trabalho braçal, o primeiro destinado à elite dominante, já o segundo desempenhado num certo período de nossa história por escravos e/ou pela população que se encontra à margem no sistema de produção capitalista. O salário do professor, no início do século XX, é maior apenas que o da cozinheira - profissão anteriormente ocupada por

escravas e que nas condições de produção em estudo cabe às mulheres, analfabetas e/ou com pouca escolarização, ex-escravas ou descendentes desta etnia. As funções de carroceiro, carpinteiro e pedreiro, assim como a de cozinheira, também são desempenhadas, na maioria das vezes, por sujeitos com pouca ou nenhuma vivência escolar e se tratam de ofícios aprendidos na prática. Destacamos ainda que historicamente tais atividades couberam, sobretudo aos escravos e o período em tela se dá pouco tempo depois da Abolição da Escravidão. Ainda assim, carroceiros, carpinteiros e pedreiros são profissões masculinas, ou seja, melhor remuneradas - quando comparada a profissões exercidas por mulheres - tendo em vista o imaginário de que o sustento do lar é responsabilidade do homem (apesar de nem sempre isto ocorrer).

Outra possível justificativa para a baixa remuneração do docente público está na gênese de sua atividade. A República coloca a escolarização primária como mola propulsora do sucesso do indivíduo no futuro, que, ao frequentar os bancos escolares, se distinguiria daqueles que não tiveram a mesma oportunidade, passando a ocupar o lugar letrado, alfabetizado. Um sujeito apto a ocupar postos de trabalho que demandavam o domínio de certos conhecimentos, relacionados à cultura urbana, tendo em vista que se passava de uma sociedade predominantemente rural-agrária para a social urbana-industrial. O discurso oficial difundia o imaginário de que a escolarização abriria o leque de oportunidades a todos aqueles que, até então, eram excluídos da possibilidade de ascensão social que estava atrelada aos laços de nobreza. Ela não seria mais apenas herdada ou vinculada às posses do sujeito, mas poderia ser supostamente alcançada através do esforço individual atestado, sobretudo, pela escolarização. Neste quadro, a escola começa a se expandir e se tornar um local legitimado para (con)formação das massas.

Outro problema enfrentado pelos docentes, no tempo das escolas isoladas, eram os constantes atrasos no envio do pagamento. Muitos chegavam a ficar anos sem receber seus ordenados, o que dificultava o desempenho de suas funções

(lembramos que parte dos vencimentos era usado na manutenção da casa do professor que servia como escola) e em seu sustento. De certa forma, esta realidade fazia com que o professor buscasse outras fontes de renda e conseqüentemente, não se dedicasse exclusivamente ao magistério, que muitas vezes se tornava uma atividade secundária e/ou uma renda complementar. Isto fazia com que alguns se afastassem ou desistissem de ingressar no magistério e gerava insatisfação na categoria.

Com o advento dos republicanos ao poder no Brasil, a escolarização primária - tanto a sua estrutura como seu quadro pessoal - se tornam responsabilidade do Estado. Com isto, a docência passou por um processo de estatização, atrelado à institucionalização da escola pública primária, que permitiu o pagamento de salários periodicamente, delimitar um local específico (escola) para educação formal, as atividades docentes passaram a ser reguladas por leis/reformas do ensino e vigiadas por inspetores/ diretores. Se anteriormente o professor adequava o tempo escolar aos seus interesses e até mesmo conciliava o magistério com o exercício de outras atividades remuneradas (apesar de ser proibido), este quadro se modifica com as reformas do ensino republicanas em MG. O professor passou a ter hora de chegar e sair da escola, dias letivos a serem cumpridos conforme o calendário instituído via decreto. Passaram ainda a conviver com a constante vigilância de diretores e inspetores, representantes do Estado, cuja principal atribuição era averiguar se as funções docentes estavam sendo desempenhadas corretamente e de acordo com o que era preconizado.

Acrescentamos ao quadro de desvalorização do magistério, a migração da população brasileira do campo para a cidade, o dinamismo econômico, os processos de industrialização e urbanização que ampliaram as perspectivas de trabalho e geraram outras formas de emprego. A mão de obra masculina, sobretudo a alfabetizada (exigência mínima para ser professor), passou a contar com outras possibilidades de inserção no mercado de trabalho: mais atrativas, melhor remuneradas e muitas vezes dotadas de

maior visibilidade social que a docência. Com isto, muitos homens deixaram as salas de aula para investir em outras carreiras (DURÃES, 2009).

Concomitantemente à escolarização primária, que era destinada, sobretudo aos meninos libertos, passou a ser objeto de interesse das meninas, havendo entrada da mulher na escola. Para a formação social daquele período, não era indicado que o sujeito masculino fosse responsável pela escolarização das meninas, uma vez que muitas mulheres viviam reclusas em suas casas. A aluna deveria contar desde a tenra idade com alguém que representasse um exemplo a ser seguido quando atingisse a idade adulta ao mesmo tempo em que a familiarizasse com o universo das prendas domésticas e da administração do lar. A professora acabava auxiliando na instituição da posição sujeito que a formação social republicana atribuía preferencialmente à mulher: a de mãe, esposa e dona de casa. Desta forma, as mulheres foram tomadas como as mais indicadas a atuarem como docentes nas escolas femininas tendo em vista as peculiaridades que envolviam a formação das alunas.

A Igreja e o discurso religioso também tiveram sua parcela de contribuição no imaginário da docência como uma profissão tipicamente feminina. Com o aumento das posições de trabalho, os homens se afastavam cada vez mais do magistério, o que culminava na escassez de mão-de-obra. Como a Igreja era detentora de uma grande rede de escolarização particular, viu a necessidade de buscar uma alternativa: a mulher. Alternativa esta também adotada pelo Estado. Todavia a inserção da mulher no mercado de trabalho fomentava debates que se contrapunham aos valores patriarcais da formação social brasileira e aos discursos proferidos pela própria Igreja. Lugar de mulher era dentro de casa, sob vigilância, dedicada aos cuidados com os filhos e o marido. Para Durães (2009), um caminho encontrado foi retomar sentidos já legitimados e naturalizados (mulher = mãe) e os predicados atribuídos histórica e socialmente à mulher ao ocupar este lugar – bondade e carinho, por exemplo. Eles foram associados ao modelo

ideal de mulher cunhado pela Igreja Católica: a Virgem Maria, símbolo de bondade, pureza, dedicação e abnegação. Ser professora, nestas condições de produção, é cumprir uma missão e ter vocação para desempenhá-la assim como fez a Virgem Maria ao dar à luz e cuidar do filho de Deus.

O discurso da vocação feminina para a educação, da abnegação do sexo e de todo um conjunto de conotações místicas se inscreveu na naturalização e aproximação entre magistério e mulheres. Entretanto esta missão deveria ser cumprida sem romper com valores defendidos pelo catolicismo, ou seja, as mulheres deveriam permanecer atuantes em seus lares, fieis aos seus maridos e atentas a sua primeira missão: a maternidade. A mulher foi colocada na contradição entre o espaço da casa (dona-de-casa, mãe, esposa...) e o da rua (onde se dão os feitos econômicos, políticos e sociais) numa relação de dependência dos valores tidos como naturalmente femininos e o funcionamento de uma memória discursiva (ser mãe, esposa, filha, cuidadora, doar-se....) da ordem do repetível.

Com a ascensão da burguesia ao poder, são difundidas novas representações sobre a família e a criança. Criou-se o imaginário da criança como representante do futuro, diferentemente da visão que prevalecia do adulto em miniatura, sujeitos que precisavam ser educados e preservados. Apaga-se o fato de que educar e preservar, nesta conjuntura, significava não deixar a criança (con)viver aonde o sentido circula livremente, (con)formá-la para que se identificasse com a FD capitalista. Neste horizonte, a educação da criança não poderia se dar de qualquer forma ou ser responsabilidade de qualquer um. Seria mais indicado se tal atribuição fosse desempenhada pela mulher. Algo justificado pelos sentidos sócio e historicamente erguidos em torno da figura do homem e da mulher. Essa barreira social e cultural, segundo Florêncio *et all* (2009), é sempre justificada por questões da natureza biológica da mulher (reprodução, gestação, parto, aleitamento) que põe como evidência sua missão de cuidar do que se dá no âmbito doméstico que se transfere para a escola, a segunda casa. Sentidos

estes que reforçam a naturalização do lugar mulher, que para ser reconhecida como boa professora precisava fazer uso dos atributos de mãe (que se vinculam como algo próprio da natureza feminina). Há uma sobredeterminação dos sentidos de maternidade sobre o que é ser um bom professor da/na escolarização primária em Minas Gerais.

A reprodução social capitalista, de acordo com Florêncio *et all* (2009), se utilizará ideologicamente da divisão entre masculino e feminino, determinando assim quem desempenharia as tarefas necessárias à manutenção do sistema. As mulheres, ocupando o lugar de genitora, passam a ser portadoras do amor materno, um sentimento historicamente construído atrelado ao imaginário da mãe como alguém que ama aos seus filhos independentemente de quaisquer situações. A masculinidade é tomada como um atributo tipicamente masculino, sendo construída pelo viés da racionalidade da sociedade capitalista e do estado burocrático. Ou seja, a mulher-esposa-mãe deveria cuidar, zelar e educar sua prole, o homem-marido-pai exerceria o domínio de sua prole e do cônjuge pelo controle e inscrição da masculinização como sinônimo de autoridade e poder.

Souza (2006) também tece relevantes ponderações sobre a feminização do magistério. Para a referida autora, a mulher ganha à cena como melhor preparada e detentora dos atributos pertinentes ao magistério na escola primária republicana, todavia não conquista a imagem de equidade intelectual perante o homem. A mulher era tida como alguém que possuía poucos dotes intelectuais, algo que lhe garantia prioridade na educação da criança. O imaginário da mulher como menos inteligente e imatura lhe conferia proximidade com o universo infantil e maior facilidade para compreender e atuar na escolarização da criança. Foi mais um ponto utilizado pelo discurso oficial republicano para justificar a inserção das mulheres na escola como professora.

O discurso médico também se sobrepôs aos sentidos sobre ser mãe através do cuidar e educar. Caberia ao sujeito na posição de mulher - mãe educar a criança no interior do seio familiar, iniciá-la

nas convenções sociais, prepará-la para o convívio social propiciando também cuidados com relação à saúde e à higiene.

A formação social republicana, através de vários mecanismos, dentre eles a escolarização, (con)formava o aluno em cidadão. Ao passar pelos bancos escolares o sujeito estaria apto a viver em uma sociedade republicana sendo capaz de se autocontrolar e dirigir, de agir pensando nas consequências e responsabilidades de seus atos. Nesta perspectiva,

SD 07: Educar uma criança é necessariamente exercer sobre ela uma autoridade e dela exigir obediência. A criança não se transforma espontaneamente naquilo que deve ser como homem. É preciso orientá-la<sup>81</sup>(grifos nossos).

A SD 07 é um exemplo de como a questão disciplinar comparece na *Revista do Ensino*. No primeiro quarto do século XX, dentro do campo da Educação, iniciam-se debates sobre quais seriam os métodos mais efetivos e eficazes de se repreender a criança. Os castigos corporais comumente adotados na correção e no disciplinamento da infância vão perdendo espaço e paulatinamente são substituídos por uma educação onde os erros seriam corrigidos pela palavra (SOUZA, 2006). É neste discurso que a *Revista do Ensino* se inscreve. Para esta publicação, a correção das atitudes tomadas como inapropriadas só seria possível através da imposição da autoridade, da exigência da obediência, através do aconselhamento e da advertência. Nesta conjuntura, a escola republicana pretendida em Minas Gerais coloca como uma de suas principais bandeiras o ato de disciplinar desde a infância (em contraposição ao uso de castigos físicos). Antes de darmos sequência às nossas análises, nos deteremos ao entendimento do disciplinar e do punir.

---

<sup>81</sup> O individualismo e autoridade em educação. In: *Revista do Ensino*, n° 03, maio de 1925, p. 49.

Souza (2006) traz importantes considerações sobre as diferenças existentes entre os atos de punir e o disciplinar. Para esta autora ambos os casos objetivam abolir o comportamento diagnosticado como indesejável. Entretanto, a punição é aplicada depois que a falta é cometida, sendo uma sanção/ castigo dado perante a um comportamento indesejado, objetivando que ele não se repita. Já o ato de disciplinar antecede o comportamento indesejado, sendo da ordem da prevenção, (con)formando sujeitos através de técnicas e metodologias específicas. Em suma, a punição se dá depois que o ato ocorre já o disciplinamento antecede a ocorrência de atitudes indesejadas e/ou inapropriadas. A transição da escola punitiva para uma instituição que disciplina, na *Revista do Ensino*, é algo que se dá através da apresentação de um comparativo entre escola antiga e moderna, uma marca de seu funcionamento. Se a escola antiga punia, a escola moderna disciplinaria.

As escolas imperiais puniam através da imposição de penas em forma de castigos de cunho físico (palmatória) ou moral bem como pelo uso de meios humilhantes tais como apelidos. Nela o aluno era passivo em seu processo de aprendizagem e qualquer manifestação de alegria e conversas durante as aulas, muitas vezes, era sinônimo de indisciplina (SOUZA, 2006) e culminaria em castigos físicos.

Quadro distinto do que era proposto pela escola denominada moderna que enfatizava a criança ativa, observando, manipulando, sentindo e conhecendo o seu objeto de estudo. Nesta conjuntura, os castigos físicos seriam abolidos. A escola, como já dito, tinha que se colocar como um ambiente diferenciado não só pelo porte dos prédios que abrigavam as atividades de ensino aprendizagem, ela também se institucionalizava pela atmosfera que criava. A punição física (na correção de maus comportamentos e das dificuldades de aprendizagem) gerava constrangimento e, muitas vezes, criava uma barreira que dificultava o processo de escolarização do aluno. A escola deveria ser um local separado/diferenciado da casa e da rua, ao mesmo tempo em que ofertasse conforto, segurança e

prazer ao aluno. O discente deveria sentir-se motivado a frequentar a escola, sem perceber toda trama e os sentidos envolvidos neste processo.

A repreensão da criança através de castigos físicos era uma prática comum em muitas famílias e legitimada pela formação social do período. Havia a crença em seu poder de correção e nos seus benefícios de sua adoção na (con)formação da criança. Devido à sobreposição de discurso outros no discurso pedagógico, no caso o da Psicologia, a correção do aluno por castigos físicos acaba se vinculando a uma prática do professor leigo/ mestre do ofício, tomados como antiquados e desatualizados. Fazer uso da palmatória acaba se colocando, nas condições em estudo, como marca da incompetência daqueles que não se atualizaram consoante aos ditos 'novos tempos do ensino'.

A escola moderna, proposta pelos republicanos, dava preferência aos castigos de cunho moral que educavam através de outros mecanismos que iam além da dor física causada pela palmatória, tomando o lugar dos castigos físicos. Disciplinar e mudar a conduta dos alunos abrangia o sentimento de respeito ao imaginário erguido em torno da professora (exemplo a ser seguido de conduta e moral) e a frustração/vergonha ao ser repreendido. Vejamos esta afirmação se apresenta na *Revista do Ensino*

SD 08: Os meninos deverão compenetrar-se desta grande verdade: a professora (refiro-me igualmente ao professor) é sempre professora, quer na escola, quer fora da escola, é protetora dos alunos, é substituta legítima dos pais, onde quer que esteja, exerce a autoridade de educadora, cumprindo aos alunos prestar-lhes inteira obediência.<sup>82</sup>

A SD 08 vai de encontro ao trecho do livro *Do interior de um médico* de Salvador Ferrari, aluno do Grupo Escolar objeto de estudo de minha iniciação científica, citado nas páginas iniciais

---

<sup>82</sup> A Escola. In: Revista do Ensino, n° 27, novembro de 1928, p. 15.

deste trabalho. No tocante à educação da criança, para a *Revista do Ensino*, a professora ocupava o lugar equivalente à mãe (genitora, responsável pela educação e cuidado do filho). Relação esta que comparece na fala de Salvador Ferrari que vê na professora o reflexo de sua mãe e associa a importância de ambas em sua formação e transmissão dos conhecimentos que iam além do que era previsto no currículo legalmente prescrito.

A *Revista do Ensino*, ao longo das edições, vai mostrando ao seu leitor - professor que “uma coisa é ensinar o ABC. Outra coisa é formar corações. Mais vale uma cabeça bem formada do que uma cabeça cheia” (REVISTA DO ENSINO, nº25, p.12). Na forma social em estudo, a escolarização primária era, provavelmente, o único tipo de educação formal que a maioria dos alunos receberia em sua vida. Ela seria responsável não somente por ensinar a ler e a escrever, mas era uma importante ferramenta na construção da consciência nacional, na edificação da unidade.

A docente, assim como a mãe, será importante aliada do governo na construção de uma sociedade civilizada. Passou-se a esperar da mulher que ela se responsabilizasse não só pela tarefa de instruir, mas que educasse as crianças, os novos e futuros cidadãos. Que auxiliasse na salvação havendo aqui a retomada de uma memória advinda dos tempos do descobrimento do Brasil. A salvação das crianças se daria através do cuidado e do ensino de valores, hábitos higiênicos, profilaxia e combate a doenças versando a preparação de sujeitos ideais a serem inseridos no mercado de trabalho.

Caberia ainda ao sujeito na posição de mulher- mãe-professora conciliar o ideal da dedicação exclusiva ao lar às concepções que permitiam a participação da mulher no mundo do trabalho remunerado numa perspectiva dualista de maternagem e proletarização. Em Minas Gerais, as reformas do ensino estabelecem a preferência da mulher para o magistério primário. Todavia dão preferência a algumas mulheres. As moças solteiras, jovens e/ou as viúvas sem filhos eram tidas como as mais indicadas para o magistério público. Eram mulheres e, conseqüentemente,

portadoras das características maternas, tomadas como essenciais ao ofício de ensinar. No entanto, poderiam dedicar mais tempo ao magistério, tendo em vista a inexistência de maridos e filhos que, supostamente, demandavam certo tempo da mulher em seu cuidado. Como em ambos os casos provavelmente não haveria prole para ser cuidada, o salário pago pelo governo era tido como suficiente para sua manutenção.

Assim vai se atrelando fortemente ao magistério ao peso das representações construídas em torno do feminino. Cristaliza-se um imaginário que aparenta ser a-histórico, um sempre já - lá em que prevalecem as prescrições, o idealizado e o imaginado que imprimem comportamentos e condições para a docência.

Por fim, o discurso pedagógico também teve sua parcela de contribuição ao delimitar à docência como uma atividade tipicamente feminina. Especialmente, se trouxermos para a análise a institucionalização da Escola Normal. Os primeiros decretos de criação das Escolas Normais no Brasil datam das décadas de 30 e 40 do século XIX, ocorrendo em Minas Gerais em 1835. Estas instituições objetivavam formar um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que se desejava difundir e conservar os valores/ estrutura social existentes.

As primeiras Escolas Normais criadas não previam a matrícula das mulheres, sendo destinadas ao público masculino. A inserção das mulheres neste universo iniciou-se na década de 70 do século XIX e culminou numa série de mudanças. De acordo com Villela (2016), em alguns casos, as aulas femininas e masculinas ocorriam em dias e horários alternados, em outros, o espaço da sala de aula era dividido por um muro que impossibilitava o convívio entre os diferentes sexos.

Dentro das condições de produção do período e da historicidade levantada, paulatinamente vai aumentando o número de alunas matriculadas e a docência passa a ser encarada como uma alternativa a um casamento forçado ou a profissões menos prestigiadas. O magistério significava uma das poucas formas socialmente valorizadas e respeitadas para as mulheres de

acesso a um trabalho remunerado fora do lar, tendo em vista as poucas oportunidades de exercício profissional. Era ainda um avanço em termos de inserção social da mulher.

A naturalização da mulher como professora, nos governos republicanos mineiros, também se inscreveu no currículo pela Escola Normal. Segundo Durães (2009, p. 147)

Nas disciplinas que integravam a organização curricular dos cursos de formação de professores, o Governo mineiro, disseminava um novo fazer e, concomitantemente, valia-se de práticas de rejeição à qualificação docente portadora de atributos masculinos e gerada no cotidiano das escolas. No lugar dos *mestres* produzidos no ofício do ensino, surgiram as mulheres professoras legitimadas pelo governo e pela formação científica profissional. Assim sendo, as Escolas Normais [...] foram gradativamente passando de uma *escolarização de homens* para um processo de *escolarização de mulheres* (DURÃES, 2009, p. 174, grifos da autora)

A *Revista do Ensino* e os discursos sobre docência/ docente presentes em suas páginas se constituem através de filiações e rupturas com diferentes FDs que precisam ser compreendidas. Para tal devemos ir ao encontro dos vestígios discursivos resultantes de deslocamentos, antagonismos e alianças. Estes vestígios não são “a sucessão de fatos com sentidos já estabelecidos, dispostos em sequência cronológica e em perspectiva evolutiva, mas fatos que reclamam sentido, cuja materialidade é apreendida como um objeto da ordem da língua e da ordem da história” (VIEIRA SILVA, 2015, p. 76).

O discurso jurídico, materializado nas páginas da *Revista do Ensino*, assim como o discurso pedagógico, também se assenta no imaginário que naturaliza o aluno - normalista como uma posição ocupada pela mulher. No entanto, não se tratava de qualquer tipo de mulher. As normalistas deveriam ser jovens, solteiras e/ou viúvas, ou seja, supostamente com mais disposição para atuar na educação das crianças, podendo se dedicar ao magistério com mais

afinco tendo em vista não possuírem maridos ou filhos para dividir sua atenção. Observemos a figura 05.



Figura 05: Alunas da Escola Normal Modelo. Revista do Ensino, nº8, outubro de 1925, p.11

As inferências feitas às Escolas Normais mineiras pela *Revista do Ensino*, sempre estão ligadas às mulheres, ao fato desta instituição ser frequentada apenas por sujeitos do sexo feminino e ao fato do magistério ser exercido somente por elas. A figura 05, assim como tantas ilustrações trazidas pela *Revista do Ensino* corroboram com os discursos do período que colocam a mulher como elemento fundamental no processo de disciplinarização e civilização de um povo que estava, para os republicanos, vivendo em mazelas e precisava assim como os índios que Cabral aqui encontrou, ser salvo. A presença de homens tanto nas Escolas Normais como nas escolas primárias é apagada, criando sentidos que contribuem para a naturalização da docência primária como profissão tipicamente feminina. O homem que opta em ser professor primário tem sobre si olhares de julgamento e estranhamento tendo em vista a naturalização do magistério primário como uma profissão feminina.

A feminização do magistério é tratada na *Revista do Ensino* como marca do progresso que as escolas primárias nos moldes republicanos traziam. A charge a seguir foi extraída da Edição n° 23 de outubro de 1927, número especial em alusão ao centenário do ensino primário no Brasil<sup>83</sup>. Neste fascículo da *Revista do Ensino* comparece o imaginário de modernização e melhoria da qualidade do ensino republicano, quando comparado ao que ocorria no Império ao longo dos textos e das ilustrações. A figura 06 trata da diferenciação entre sujeitos professores, em tempos históricos distintos. O primeiro deles ilustra um homem na posição de mestre-escola, ou seja, o docente formado na prática diária e no ofício. Já a segunda ilustração retrata uma mulher na posição de professora. Vejamos a figura 06.

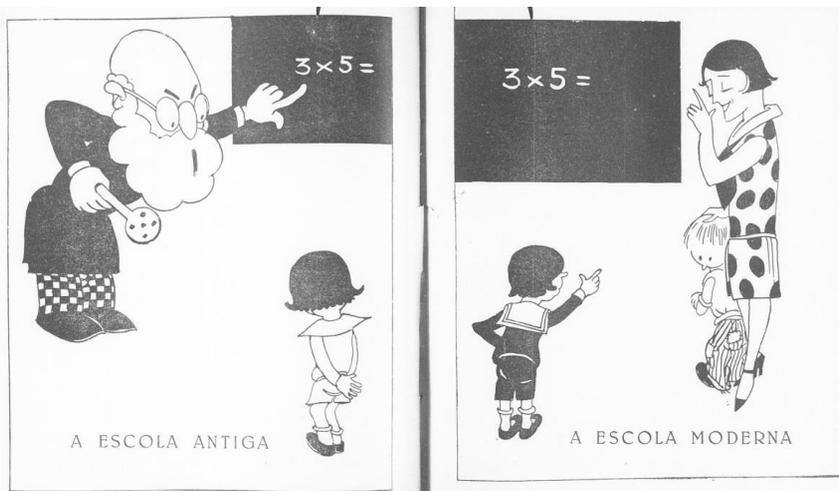


Figura 06: Escola Antiga x Escola Moderna. *Revista do Ensino*, n°23, outubro de 1927, p. 520-521.

A charge ilustrada na figura 06 tem por intuito traçar um comparativo entre o modelo escolar definido como *escola antiga* e a

---

<sup>83</sup> Comemoração faz alusão a Lei de 15 de outubro de 1827, assinada por Dom Pedro I que cria no âmbito legal escolas primárias em todas as cidades e vilas do país.

*escola moderna*, marca do funcionamento da *Revista do Ensino*. O homem ocupando a posição de professor é uma herança que advém de um modelo de educação definido pelos republicanos como antiquado e arcaico. Predicados estes traduzidos nas vestimentas e nas características físicas do docente ilustrado no quadro referente à *escola antiga*. Ele faz uso de métodos que usam da força e de sua autoridade (características atribuídas ao masculino socialmente) para ensinar, usa a punição (marcada pela palmatória na mão do docente) o que leva a aluna a sentir-se intimidada durante a explanação da matéria e possível avaliação do professor. Já a *escola moderna* seria aquela em que a posição professor é ocupada por mulheres. A jovialidade e modernidade deste modelo de escola deslizam para as vestimentas, corte de cabelo e feição da docente retratada. Ao contrário do que ocorria na *escola antiga*, na *escola moderna* o aluno é ensinado com afeto e cuidado (qualidades ligadas à mulher-mãe) e que passaram a serem demandadas como necessárias no processo de ensino aprendizagem, melhor dizendo, na salvação e civilização das crianças. Assim vai se edificando a feminização do magistério primário em Minas Gerais.

Ao longo do 2º e 3º períodos delimitados em nosso estudo, a *Revista do Ensino* vai modificando a forma de abordar o seu leitor principal, no caso o docente. O alvo muda de professor para professora. No 2º período é possível ver textos destinados tanto ao professor como para professora. Já no terceiro período a figura masculina é apagada e as referências são feitas exclusivamente à professora. Vejamos as sequências discursivas a seguir que são títulos de matérias publicadas na *Revista do Ensino*:

SD 09: Um bom modelo para facilitar o trabalho dos professores. Como se faz uma lição de Língua Pátria (grifos nossos)<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> Revista do Ensino, nº10, janeiro de 1926, p. 18.

SD 10: A escola deve ensinar aos alunos o modo de viver. E é a professora quem, em grande parte, faz despertar, na criança, hábitos sadios e bons (grifos nossos)<sup>85</sup>.

Notamos, no 2º período, que, quando as matérias trazem como objetivo o trabalho didático do docente, a *Revista* refere-se ao professor (SD 09). Todavia os textos que falam sobre a moralização e construção de hábitos nos alunos destinam-se às professoras (SD 10). O que marca a divisão social dos saberes e das práticas de ensino.

As mulheres foram convocadas a utilizarem os atributos naturalizados como femininos e sua 'inerente' vocação, histórica e ideologicamente construídas, de ser mãe em favor da formação dos filhos da Pátria. A educação primária foi definida nas reformas do ensino mineiro como o único benefício direto que o povo recebia do governo em troca dos sacrifícios que lhe são exigidos pelo tesouro estadual. Através desta modalidade de ensino, cada criança em idade escolar, após concluir o ensino primário, se tornaria um cidadão digno de viver na Pátria brasileira.

Para a formação social republicana, o papel da escola ia além da transmissão de um currículo oficial. Caberia a esta instituição preparar o aluno para vida numa sociedade regida por leis, inculcar-lhe hábitos bons e sadios. Atribuições cuja memória coloca a docência numa relação de dependência com os valores tidos como naturalmente femininos. Neste horizonte, não era justificável ao homem (representação da autoridade) dedicar-se à formação moral de seus filhos da Pátria, já que esta era uma atividade colada ao imaginário da maternidade. O que de certa forma faz com que as mulheres se lembrem de seu lugar prioritário de atuação (casa), de seu espaço fundante que é o da família e que sua função é ser mãe, esposa, cuidadora, etc. Este imaginário/sentidos se inscreveu nas páginas da *Revista do Ensino*.

---

<sup>85</sup> Revista do Ensino, n°13, março de 1928, p.45

Quando as temáticas (SD 09) são voltadas para àqueles que ocupam a posição de professor (tanto homens como mulheres) falam sobre a prática pedagógica e oferecem dicas que podem auxiliar na condução das atividades em sala de aula. É quando a *Revista do Ensino* funciona como um instrumento de manualização, (con)formando especialmente aqueles que já estavam em exercício e muitas vezes, não haviam cursado a Escola Normal, precisando de aperfeiçoamento profissional.

No tocante a feminização do magistério, temos o interdiscurso perpassando as fotografias publicadas na *Revista do Ensino*. Vejamos a Figura 07.



Figura 07: Docentes, diretor e inspetor do Grupo Escolar de Curvelo. *Revista do Ensino*, nº6, p. 157.

O interdiscurso, um conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos e fornecem “a matéria prima na qual o sujeito se constitui como sujeito falante com a

formação discursiva que o assujeita” (PÊCHEUX, 1995, p. 167). É aquilo que fala antes, de outro lugar, o já dito. Compreende o conjunto das FDs e se inscreve no nível da constituição do discurso, ao trabalhar com a (re)significação do sujeito sobre o que já foi dito, o repetível. Uma voz sem nome que se vincula a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso através da identificação fundadora da unidade imaginária. Para Branco (2013, p. 27)

a noção de interdiscurso permite pensar como a produção de sentidos se dá, num processo sem sujeito e sem fim. É a partir dessa materialidade histórica incontável e incontível de discursos que permeiam as dimensões humanas (im)possíveis e (im)prováveis, que se pode refletir sobre materialidades discursivas que produzem efeitos de paráfrase e de polissemia, isto é, a repetição (o mesmo no diferente), e o deslocamento (o diferente no mesmo)

O registro do corpo técnico da educação mineira, publicado na *Revista do Ensino*, reproduz algumas tônicas da formação social do período. A primeira delas refere-se à constante vigilância em torno da mulher. Assim como ocorria no dia-a-dia, dificilmente a mulher poderia ser vista sozinha, deveria sempre que possível estar acompanhada - por um homem de ‘confiança’, cuja companhia era permitida ou por outras mulheres (principalmente as mais velhas e de sua família). Algo que se repete nas fotos publicadas pela *Revista do Ensino* e na figura 07. No tocante a figura 07 as mulheres da fotografia são professoras acompanhadas por homens da confiança do Estado (o diretor da escola em que atuavam e o inspetor regional de ensino), isto é, representantes da autoridade e responsáveis pela fiscalização direta de seu trabalho.

Outro ponto a ser levantado sobre a Figura 07 refere-se aos lugares ocupados por aqueles que estão na fotografia. As mulheres são o corpo docente, o que corrobora com à naturalização dos sentidos sobre quem preferencialmente poderia/ deveria ser docente. Estas mulheres, em sua maioria, são jovens e estão bem vestidas, assim como era veiculado pelas reformas do ensino e pela

*Revista do Ensino*<sup>86</sup>. Com a feminização do magistério, há uma significativa diminuição no quantitativo de homens desempenhando o magistério. Todavia, alguns não abdicaram totalmente do exercício de uma profissão vinculada à educação. Apesar de muitos terem migrado para outros campos profissionais, outros foram realocados em cargos criados - na escolarização primária - com a ascensão republicana ao poder. Na figura 07 notamos apenas dois homens, situados no centro da fotografia. Ambos representam a autoridade e o poder (atributos do homem) no âmbito escolar: o diretor e o inspetor. Figuras masculinas, que ocupam cargos destinados exclusivamente aos homens até então, que tinham como função principal fiscalizar e vigiar o trabalho da docente. Afinal, a mulher não poderia simplesmente sair da segurança de seu lar, do domínio de seu pai ou marido, para trabalhar sem supervisão. Daí a importância da figura masculina no espaço escolar representando a autoridade, a vigilância, o controle e centralidade das decisões.

Apesar da *Revista do Ensino* por como evidência o magistério como atividade tipicamente feminina, apagando a presença dos homens como professores primários, há sempre algo que escapa. Para tratarmos deste ponto em especial, trazemos uma seção da *Revista* destinada a divulgar e publicizar elogios aos professores primários mineiros, reconhecidos pela qualidade do trabalho prestado. Estejamos atentos aos destaques feitos na Figura 08, que indicam elogios feitos oficialmente a alguns professores homens.

A relação de docentes elogiados, oficialmente através de portarias ou ofícios pelo Estado, era comum nas primeiras edições da *Revista do Ensino* onde era apresentada uma listagem com os nomes dos professores (tanto homens como mulheres) e a indicação da localidade onde lecionavam. Quando nos atentamos à leitura desta materialidade, percebemos que os elogios às professoras compõem em maior número, o que pode indicar o quantitativo expressivo de mulheres atuando no magistério

---

<sup>86</sup> No Capítulo 05 faremos análises sobre a aparência física das professoras.

público mineiro e a sustentação do discurso sobre a feminização da docência que circulava tanto nas legislações educacionais (discurso oficial do governo mineiro) como na própria *Revista do Ensino*.

<b>SEÇÃO OFFICIAL</b>	
Directoria da Instrução	
Relação dos professores elogiados no mez de Setembro de 1925.	
<p><i>Por portarias:</i></p> <p style="text-align: center;">Dia 3</p> <p>Orozimbo dos Reis Moreira, de Divino, município de Ubá.</p>	<p style="text-align: center;">Dia 2</p> <p>Emilia Cerdeira, de Vera Cruz, município de Pedro Leopoldo.</p> <p style="text-align: center;">Dia 8</p> <p>Augusta Guimarães, da Villa de Guarany; Alice Vasconcellos, da mesma villa; Edith Carvalho</p>
<p style="text-align: center;">Dia 5</p> <p>José Saturnino de Sousa, de Santa Barbara do Tugurio, município de Barbacena; Maria Josephina de Andrade, de Algôa, município de Itanhandú; Maria de Lourdes Gomes e Julia Gomes, de S. Sebastião da Estrella, município de Além Parahyba.</p>	<p style="text-align: center;">Dia 12</p> <p>José Corrêa, Vianna, de União, município de Barbacena; Blanche Eunice Gomes, da Cidade de Caxambú.</p> <p style="text-align: center;">Dia 22</p> <p>Maria Luiza de Araújo Moreira, Haydée Prado, Zilda Prado, Durvaleta Ferreira de Mello e Adelia de Barros Queiroz, do grupo escolar da cidade de Fructal. Alice da Costa Mattos, de Remedios, município de Barbacena; Manoel Jacintho da Silva Pontes, do grupo escolar de Fructal;</p>
<p style="text-align: center;">Dia 12</p> <p>Casilda Nogueira de Carvalho, da cidade de Caxambú; Maria Romano, de Inhapim, município de Caratinga; Djanira Sampaio, de União, município de Barbacena.</p>	<p style="text-align: center;">Dia 25</p> <p>Henrique Del Castillo, da cidade de Santa Rita do Sapucahy; Francisco Falcão, da mesma cidade.</p>
<p style="text-align: center;">Dia 28</p> <p>Clotilde Framil, de S. José do Picu, município de Itanhandú;</p> <p><i>Por officios:</i></p> <p style="text-align: center;">Dia 1</p> <p>Maria de Aquino, da cidade de Ubá.</p>	<p style="text-align: center;">Dia 28</p> <p>Lupercio de Souza Rocha, da cidade de Bependy.</p>

Figura 08: Relação de professores elogiados. Revista do Ensino, nº8, outubro de 1925, p. 240

Mesmo sendo apagados do/no imaginário do que era ser um professor primário e havendo a instituição da mulher como professora, existiam homens atuando como professores na escola primária pública, conforme observado nos trechos destacados da Figura 08. Eles desempenhavam um trabalho tido como bom, sendo passível de receberem reconhecimento público. O que de certa forma rompe com o imaginário da inaptidão do homem ao magistério primário. Atesta ainda a presença de tais sujeitos nas escolas públicas mineiras, o que vai à contraposição do discurso

dos reformadores mineiros e conseqüentemente da *Revista do Ensino* que colocavam à docência no ensino primário como uma atividade desempenhada unicamente por mulheres.

A feminização do magistério traz para debate um importante tópico: a questão salarial. Como funcionária pública, a professora passava a contar com salário estável. Apesar da exigência de formação adequada para o exercício do magistério, de ser uma profissão dotada de certo prestígio social e a serviço do Estado, os vencimentos recebidos pelas docentes eram baixos.

Conforme discutimos no início deste tópico (ver Tabela 03, p. 139), o salário da professora é inferior ao de outras categorias profissionais em que não há exigência de qualificação em instituições específicas (como é o caso da docente que precisava se formar na Escola Normal). Segundo Faria Filho (2014, p. 176)

Considerando que o salário, conforme o próprio Secretário de Interior reconhecia, não era dos mais vantajosos estímulos à entrada na carreira do magistério, é preciso pensar que realmente, para as mulheres, o magistério primário significava uma das poucas formas socialmente valorizadas ou respeitadas de acesso a um trabalho remunerado fora do lar.

Mesmo recebendo salários baixos comparados às demais categorias trabalhadoras, ser professora significava ocupar uma posição importante. Era uma das poucas formas da mulher ocupar um cargo público. As funções impostas e/ou confiadas às professoras as colocavam em lugar de destaque e confiança próximo a grupos sociais de prestígio social, econômico e cultural legitimando seu status socioprofissional<sup>87</sup> (em contraposição à realidade vivenciada em seus vencimentos).

Outra questão que perpassa o vencimento pago aos professores primários em Minas Gerais é a questão de gênero e o local de trabalho do docente. Vejamos os dados da tabela 04 referentes ao ano de 1906.

---

<sup>87</sup> Lembremos aqui as vantagens concedidas aos docentes na Reforma Pombalina.

**Tabela 04 - Vencimento dos professores primários efetivos de Minas Gerais em 1906.**

<b>Categoria</b>	<b>Vencimento</b>
Grupo escolar da cidade	1:800\$000
Professores técnicos	3:600\$000
Diretor de GE da cidade	3:000\$000
Auxiliares de escolas isoladas	600\$000

Fonte: Adaptado de Minas Gerais, 1906, p. 199.

Conforme a tabela 04, o maior soldo pago pelo governo mineiro é aos que ocupam a posição de professores técnicos e aos diretores dos grupos escolares da capital. A direção dos grupos escolares, num primeiro momento, cabia exclusivamente aos homens. Era uma posição ocupada por sujeitos tomados como de reconhecida distinção social que se tornavam representantes do poder e da autoridade do Estado nas escolas. Tratava-se de uma das poucas profissões ligadas ao ensino primário em que o governo mineiro privava as mulheres e dava preferência ao homem pelos predicados construídos em torno da figura masculina.

Os professores técnicos lecionavam aulas de cunho profissionalizante nos GE para os meninos, por lei eram obrigatoriamente docentes homens. De todas as categorias profissionais era a única em que não exigia dedicação exclusiva e recebia remuneração mais alta, semelhante à do diretor escolar de Grupo Escolar. Os vencimentos maiores eram um meio de manter os homens na docência das disciplinas técnicas e de valorizar o ensino de um saber que num futuro próximo seria utilizado pelo aluno no mundo do trabalho. Mesmo tendo uma menor carga horária de aulas o docente técnico (homem) é mais valorizado, em termos de vencimento, do que a docente mulher. Há aqui todo um atravessamento do discurso que a mulher não precisa manter a casa, pois tinha um marido. Afinal, era desejável que este professor fosse um profissional de reconhecida competência profissional junto à comunidade, o que incentivaria a frequência às aulas de

ensino técnico. Neste caso, era mais do que desejável o exercício e a experiência em outras profissões. Além disto, estas aulas seriam para o docente um complemento de sua renda familiar. Reflete ainda a importância dada pelos governantes mineiros para educação técnica e a necessidade de se angariar bons profissionais para ministrá-la. A formação da menina e a remuneração da professora primária não precisariam de tantos investimentos quando comparada ao que era ofertado aos meninos.

Temos na Tabela 04 o retorno de sentidos construídos historicamente, um já dito que se reinscreve na diferença entre os vencimentos pagos aos professores homens e as professoras mulheres. O gênero é uma construção social que vem se modificando ao longo da história, que dá sentido às tarefas humanas fundadas na base material de produção da vida, cuja determinação histórica passa pelas práticas sociais. Em sociedades hierarquizadas, gênero e classe social se complementam sob a determinação das relações de classe, determinadas pelas relações sociais de produção. Numa sociedade de classe como a brasileira, a relação entre homens e mulheres se manifesta a partir da subordinação das mulheres aos homens. Algo que comparecesse no rebaixamento do salário feminino e tem o efeito discursivo de retorno de determinados sentidos, que não deixam as mulheres se esquecerem de seu lugar (histórica e ideologicamente construído): abaixo dos homens.

O imaginário que circulava era de que o salário da professora era uma renda complementar ao vencimento de seu marido (recebia mais que a mulher). Prevaleciam sentidos de que a responsabilidade do provimento do lar e da prole cabia aos homens, algo que se repete no discurso oficial do governo mineiro. Hipoteticamente as mulheres não necessitariam que seus vencimentos fossem utilizados para esta finalidade. Apesar de existirem registros de várias mulheres que eram as responsáveis pelo sustento de seus lares e até mesmo o uso do termo *chupim* para designar o marido que vivia à custa de sua mulher professora.

Outro indicativo para a baixa remuneração da professora seria o fato de que os valores pagos pelo governo não eram suficientes para conceder a independência financeira da mulher e/ou libertá-la economicamente de seu marido ou pai. Entretanto dava certa liberdade à mulher ao permitir que ela tivesse condições para adquirir certos bens e serviços de seu interesse, desde que estivessem de acordo com os preceitos morais da formação social.

Retomando a Tabela 04, podemos também estabelecer uma relação entre o ordenado pago ao docente e a monumentalização do saber. Dentre as docentes de ensino primário, a professora do Grupo Escolar da capital recebia o maior salário cabendo a menor remuneração às auxiliares das escolas isoladas. O vencimento estava atrelado às instituições em que a docente atuava, ocorrendo as melhores remunerações na forma escolar legitimada pelo governo republicano e alocada na cidade. Os professores lotados no espaço urbano e que lecionavam nos Grupos Escolares recebiam valores maiores que aqueles que desempenhavam a mesma função, todavia trabalhavam nas escolas isoladas e/ou na zona rural. Uma instituição em que permanecia a memória do funcionamento da escola imperial, algo combatido pelos republicanos, pois sempre há essa busca pelo apagamento da memória do Império

Outro ponto que deve ser levantado aqui se vincula à profissionalização do magistério. Obrigatoriamente por lei, a professora de Grupo Escolar (modelo republicano) deveria ter a formação científica profissional de normalista, ou seja, ser instruída em determinados moldes e preceitos pedagógicos. A professora da escola isolada não precisava ter a formação de normalista (assim como ocorria nas escolas imperiais), sendo este um meio de valorizar monetariamente aquelas que haviam passado pelos bancos das Escolas Normais. Ou seja, o profissional (con)formado de acordo com os preceitos republicanos e que atuava no modelo escolar por eles propostos recebia melhores vencimentos do que o docente lotado numa instituição ligada à memória da escola imperial e que ainda era responsável pela formação de um significativo número de alunos.

Tecidas análises sobre a feminização do magistério, passaremos no próximo capítulo a refletir sobre a profissionalização do magistério e a moralização da docência na *Revista do Ensino*.

#### 4. A QUEM CABE O MAGISTÉRIO: PROFISSIONALIZAÇÃO E MORALIZAÇÃO DO DOCENTE/ DOCÊNCIA NA REVISTA DO ENSINO

A imagem que temos de um professor [...] não cai do céu.  
Ela se constitui no confronto entre simbólico com o político,  
em processos que ligam discursos e instituições.  
(ORLANDI, 1999)

Tecer ponderações sobre o docente e à docência na *Revista do Ensino* significa compreender como se estabelece o imaginário sobre o professor primário público mineiro. É estar atento ao processo de profissionalização e moralização do magistério e a (con)formação necessária para investidura no cargo.

Para o governo mineiro o docente só poderia ocupar a posição de disciplinador de seus alunos, se antes fosse disciplinado. Neste horizonte, um importante instrumento utilizado foi a *Revista do Ensino*, como já dito. Esta publicação foi concebida dentro de uma reforma do ensino (conforme mencionado) e os assuntos abordados em suas páginas possuem estreita relação com estas normatizações. As prescrições legais, que fazem parte do discurso jurídico, se inscrevem em suas páginas na forma discurso pedagógico materializado em textos, artigos, matérias, sugestões de atividades, ilustrações, fotografias, dentre outros.

O primeiro ponto que abordaremos será a profissionalização do magistério que se fortalece na *Revista do Ensino*, mais especificamente no seu 3º período - Reforma Francisco Campos - e a moralização da docência. No entanto, para compreendermos como este processo se deu, precisaremos em alguns momentos nos adentrarmos em reformas do ensino mineiras anteriores – no caso a Reforma João Pinheiro (1906), a Reforma Mello Vianna (1924) e Reforma Francisco Campos (1927) – em busca de permanências,

repetições e rupturas. Tecidas algumas ponderações, iniciaremos nossas análises.

#### **4.1 O professor na/para *Revista do Ensino*: o diploma de normalista e a moralização como requisitos necessários para o ingresso no magistério público primário mineiro.**

Neste tópico nos deteremos no estudo e na análise dos requisitos elencados na/ pela *Revista do Ensino* como necessários para a investidura no cargo de professor público primário em Minas Gerais que se relacionam com profissionalização do magistério e a moralização da docência. Este movimento ocorreu a partir das sequências discursivas extraídas das edições do 2º e 3º período da *Revista do Ensino* - lembremos aqui que não tivemos acesso as três edições do 1º período - e retorno as leis que nortearam as Reformas do Ensino mineiras (de 1906, 1924 e 1927) importantes para compreensão do quadro em estudo.

O processo de profissionalização do magistério em Minas Gerais é marcado por idas e vindas ao longo da I República. Vejamos o que é previsto nas legislações educacionais referentes à Reforma João Pinheiro, Mello Vianna para que possamos entender a relevância dada à formação de professores na Reforma Francisco Campos.

Se em períodos anteriores a moral, a origem familiar e religiosa do professor eram as exigências colocadas para ser docente, no final da década de 1920, outras preocupações emergem. As demandas vão além da vocação e dos saberes adquiridos na prática (características atribuídas aos professores leigos, cuja formação se dava no exercício diário do magistério). Há a necessidade do domínio e do conhecimento de saberes referentes ao magistério e ao processo de ensino aprendizagem, ou seja, de uma formação específica, numa instituição reconhecida e autorizada pelo Estado.

Na Reforma João Pinheiro (1906), a primeira reforma republicana do ensino público de MG, o cargo de docente era ocupado preferencialmente por normalistas. Entretanto, havia

possibilidade de nomeação de pessoas tidas como detentoras de notória competência no exercício do magistério para a função. A docência poderia ser desempenhada tanto por aqueles que eram detentores do diploma de normalista como por aqueles que comprovassem ter competência para o cargo.

Já na sua sucessora, a Reforma Mello Vianna (1924), o candidato ao magistério deveria atestar sua capacidade profissional através do diploma expedido pela Escola Normal ou pelo certificado de aprovação nos exames de Português e Aritmética para matrícula no Ensino Superior da República (candidato sem formação específica). Apesar da Reforma Mello Vianna prever a exigência da formação de normalista, assim como na Reforma João Pinheiro (1906), observamos que o cargo de professor poderia ser ocupado tanto por quem possuísse a habilitação profissional (atestada pelo diploma) e/ou por aquele que comprovasse o domínio de Aritmética e Português (retorna à cena discursiva a memória dos saberes elencados como primordiais para os docentes nas escolas isoladas do Império: ler, escrever e contar). O diploma de normalista (formação em um curso específico) e o certificado de aprovação para ingresso nos cursos superiores da República (realização de uma prova), na Reforma Mello Vianna, são postos como equivalentes para se ter acesso ao cargo de professor público. Apesar de a legislação enfatizar a importância da formação na Escola Normal, na prática observamos uma realidade distinta, que reconhecia como apto ao magistério qualquer pessoa que tivesse certo domínio de Português e Matemática, assim como era exigido dos candidatos ao cargo de professor das escolas isoladas, o que coloca o domínio de Português e Matemática como mais importantes para o exercício do magistério do que a formação técnica e o conhecimento acerca dos saberes pedagógicos.

Em Minas Gerais, os anos finais da década de 1920 marcam a ênfase na profissionalização da docência e a exigência mais pontual de uma formação específica para o exercício do magistério. A notória competência e a prática não eram mais suficientes para ser

um bom professor, sobretudo após a promulgação da Reforma Francisco Campos (1927). Vejamos como a preocupação com a formação profissional do professor comparece na *Revista do Ensino*. Façamos a leitura da SD 11.

SD 11: Já deve ter passado o tempo em que se pedia ao professor apenas duas coisas – que tivesse vocação para o ofício de ensinar e prática de ensino. Hoje se pede mais um terceiro predicado – que conheça a teoria de que sua arte se serve. O professor precisa conhecer a metodologia do que ensina e a ciência a que a didática se apóia<sup>88</sup>. (grifos nossos)

A SD 11 foi extraída da edição nº 34 da *Revista do Ensino* que pertence ao 3º período delimitado em nosso estudo, ou seja, compreende a Reforma Francisco Campos. Salientamos que esta reforma<sup>89</sup> realizou uma série de mudanças no currículo da Escola Normal cuja ênfase recaiu sobre métodos, técnicas e profissionalização do magistério. Pontos que aparecem na *Revista do Ensino* e na SD 11 como a metodologia do que se ensinar e a ciência em que se apoia, isto é, os saberes tidos como fundamentais ao magistério.

Há um movimento na *Revista* que enfatiza a importância de uma formação específica para o desempenho das funções docentes. O magistério passa a ser encarado como uma profissão, ou seja, uma atividade que se ampara em certos saberes e conhecimentos essenciais para o seu pleno desenvolvimento. Temos assim, a substituição de um modelo de formação de professores primários onde se aprendia na

---

<sup>88</sup> A Methodologia do Dictado. In: *Revista do Ensino*, Edição 34, junho de 1929, p. 27.

<sup>89</sup> Cinco professoras são enviadas aos Estados Unidos – referência no período em tela em estudos sobre o desenvolvimento infantil – para cursos de especialização na área de educação. Alguns professores estrangeiros são convidados para atuar na Escola Normal Modelo (localizada em Belo Horizonte) e como autores de textos e artigos publicados na *Revista do Ensino*. Temos aqui a internacionalização do ensino.

prática cotidiana, por uma formação inicial em instituições voltadas a este fim. O que colabora com a criação de um cabedal de saberes que se precisa saber para que se possa ensinar.

Temos posta uma divisão quanto ao magistério em Minas Gerais, a partir da década de 1920. De um lado temos o mestre, aquele cuja formação se dava na prática do ofício, de quem era exigido domínio da leitura, escrita, dos rudimentos da matemática e o catolicismo. Do outro o professor, alguém instruído antes de ingressar na carreira e diplomado pela Escola Normal.

Em Minas Gerais, a partir da Reforma Francisco Campos (1927), só ingressariam no cargo de professor público primário aqueles que fossem diplomados pela Escola Normal. É estabelecida a necessidade do diploma de Normalista<sup>90</sup>, ou seja, a comprovação de que o candidato tivesse sido disciplinado e passado por uma instituição legitimada pelo Estado como a responsável pela transmissão de saberes/técnicas relativas ao magistério. Se anteriormente era comum o professor se profissionalizar no ofício, agora há necessidade de se obter uma formação específica para o desempenho das funções docentes antes do ingresso na sala de aula.

Apesar da exigência legal do diploma de normalista para ingresso no magistério público, a realidade encontrada nas escolas era um pouco diferente. Vejamos a SD 12 extraída do texto intitulado *A profissão de professor* publicado na *Revista do Ensino* em 1929, dois anos após a promulgação da Reforma Francisco Campos que passava a exigir o diploma de normalista.

#### SD 12: A profissão de professor

Não há, infelizmente, entre nós a profissão de professor. Quando se tem necessidade de um professor, quer primário, quer secundário, quer superior, basta estender a mão e tomar a primeira pessoa medianamente ou minimamente letrada e

---

<sup>90</sup> Nesta reforma a formação de normalista deixou de ser de 1º grau migrando para o 2º grau. Como alternativa para o docente e para o governo, foi colocada a possibilidade - com a formação de 1º grau e mais de dois anos de magistério - de realizar um exame complementar que conferiria o diploma que passava a ser exigido.

essa servirá de professor. Para o ensino primário, que desgraçadamente se considera como de ordem inferior e subalterno, é que se exige, para fosso de certas regalias da lei, o diploma de normalista. [...]

Por quê?

É porque em todas as carreiras, como por exemplo, a do médico e a do jurista, se pedem estudos especiais, certificados especiais, cursos regulares e não se exige para a tarefa do professor?<sup>91</sup> (grifos nossos)

A SD 12 indica preocupações no tocante à profissionalização do magistério que podem ser compreendidas como da ordem da denúncia. O enunciado é construído com base na reprodução de efeitos de certeza, a de que não há a profissão de professor. Este enunciado se retoma uma memória discursiva: a falta de exigência aos candidatos que queriam ocupar o posto de professor público durante o Império, onde bastava estender a mão e tomar a primeira pessoa letrada (lembremos o decreto de 1821 que permite a qualquer um que dominasse rudimentos de leitura e escrita criar uma escola) para ser professor. Enredo que produz o efeito de que a *Revista do Ensino* tem plena certeza do que diz, ou seja, o descumprimento das determinações da Reforma Francisco Campos no tocante à exigência do diploma para investidura no magistério. Para a *Revista do Ensino*, em 1929, apesar dos esforços jurídicos feitos, ainda não havia se consolidado a profissão de professor (aquele que é diplomado, possui estudos e certificados na área de Educação), algo que é levado ao conhecimento dos seus leitores através da denúncia contida na SD 12. A *Revista*, uma publicação que coloca como verdade o magistério público mineiro como uma profissão exclusiva de normalistas, acaba expondo aos seus leitores a existência de professores sem formação inicial em exercício. Ou seja, mostra uma falha entre o que era proposto pela reforma do ensino e o que ocorria na prática. Todavia, esta falha

---

<sup>91</sup> A profissão professor. In: *Revista do Ensino*, n°40, dezembro de 1929, p. 1-3.

não vem ao público por acaso. Através da denúncia a *Revista do Ensino* quer modificar a situação denunciada ao mesmo tempo em que convida o seu leitor a tomar a formação inicial e continuada do professor como uma possibilidade. Afinal, a denúncia como discurso produz

o efeito de certeza e cria a determinação do sujeito. Quanto mais se apresentam formas determinadas no dizer, quanto mais se prendem os sentidos na constituição de um sujeito determinado, menos fissuras se encontram no dizer, mais se produz o efeito de delimitação e fechamento, de saturação dos sentidos e, portanto, de adesão do sujeito [...] aquilo que ele tem (enuncia) como verdade (PAYER, 2006, p. 60)

As salas de aula deveriam ser conduzidas por profissionais habilitados em estudos especiais, assim como era feito em carreiras tradicionais e de notório reconhecimento social - na formação social republicana - como a de médico e a de jurista. Ou seja, desejava-se que a posição de professor tivesse uma formação guiada por valores republicanos, voltada às questões pertinentes ao processo de ensino aprendizagem numa instituição reconhecida e legitimada pelo Estado para este fim. Uma realidade que ainda não ocorria plenamente em Minas Gerais, conforme exposto na SD 12.

O diploma de normalista não era o único requisito necessário para ser professor público primário em Minas Gerais. A moral, uma memória do Império e ponto anteriormente tratado, retorna a cena discursiva como importante requisito. Apesar de haver um movimento de valorização da formação na Escola Normal e de construção um imaginário do magistério como profissão, a moralização da docência ainda se faz presente. Vejamos o que *Revista do Ensino* nos fala.

SD 13: Julgo que a medida que formos progredindo, a legislação se tornar cada vez mais severa, não haverá carreira de mais difícil acesso que o magistério. Adotar-se-á, para o

preenchimento desta função, o critério da seleção moral mais absoluta<sup>92</sup>( grifos nossos).

Notamos, novamente, o atravessamento do discurso moral (bons costumes, comportamentos permitidos e ideais) retornando, sendo um dos pré-requisitos para o ingresso no magistério público mineiro. Além de possuir uma formação profissional adequada e legitimada pelo Estado, o professor deveria ter atitudes e hábitos tomados como adequados para o governo mineiro e para formação social republicana. O juízo de valor atribuído pelo outro, algo anteriormente feito pelo colonizador sobre o colonizado, agora desliza para o julgamento dos candidatos ao magistério e dos hábitos/ atitudes pertinentes ao professor. Uma posição que não poderia ser ocupada por qualquer um.

Para entendermos quais são os critérios usados na seleção moral do professor, é necessário fazermos uma leitura da Reforma Francisco Campos, tendo em vista que a SD 13 foi publicada durante a sua vigência. O artigo 9º desta reforma dispõe sobre critérios que marcam a quem era proibido o exercício do magistério, o que acaba por delimitar requisitos para investidura no cargo e tem impacto na admissão do professor. À docência era proibida

SD 14: [...]

2º aos que tiverem sido condenados por crime de falsidade, estelionato, ou qualquer outro considerado infame;

3º aos que tiverem sido processados como incurso nos delitos especificados nos arts. 279 e seu parágrafo 1º, e 292 do Código Penal, bem como nas leis n. 2992, de 25 de janeiro de 1921, e n 4780, de 27 de dezembro de 1923, até que ação penal se resolva por sentença definitiva;

4º aos que tiverem sido condenados por crime contra a independência, integridade e dignidade da Pátria;

---

<sup>92</sup> A Experiência dos Outros. In: Revista do Ensino. Edição 43, março de 1930, p. 4.

- 5° aos ébrios habituais e aos jogadores;
- 6° aos que exerceram ou tiverem exercido profissões ilícitas ou consideradas tais pela opinião pública;
- 7° aos que pregarem ideias subversivas da ordem social;
- 8° aos professores que tiverem sido exonerados por incapacidade profissional. (grifos nossos)<sup>93</sup>

Como em tempos anteriores a capacidade profissional estava ligada à moral, que na Reforma Francisco Campos, se expressa na isenção de crimes pertencendo à ordem do discurso jurídico. Constatamos na SD 14 o atravessamento do discurso jurídico no pedagógico expresso na descrição de crimes que não poderiam ser cometidos por professores - como falsidade e estelionato - bem como na indicação de artigos e leis (em destaque) cujo teor são infrações penais. O discurso jurídico se sobrepõe ao discurso pedagógico ao instaurar certos argumentos reguladores, permeados pelo poder, para sustentar e definir aqueles que são aptos ou não a ocupar a posição de professor. No artigo 3°, por exemplo, as proibições são indicadas apenas pelo número das leis, sendo preciso consultar o texto original das legislações para saber de que se tratam. As proibições expostas no citado artigo são muito relevantes para pensarmos as condições de produção e a formação social do período, sendo analisadas a seguir.

O artigo 279 do Código Penal previa prisão por até três anos para mulher casada que cometesse adultério e uma punição para o homem que tivesse uma concubina. Temos aqui o atravessamento do discurso religioso e da moral no discurso jurídico que se sobrepõe ao discurso pedagógico. A lei é mais severa com a mulher e naturaliza algumas situações para homens. A mulher que traísse seu marido, tendo relações com outro homem, além de toda sanção social que sofreria, seria presa por três anos, o que não é previsto ao homem. Para o sexo masculino, a penalidade se aplicaria apenas para aqueles que vivessem em regime de matrimônio sem estar

---

<sup>93</sup> Minas Gerais, 1924, p. 7.

casados legalmente, o que acabava por denegrir a imagem da mulher que se submetia a esta situação e transgredia a imagem de família tradicional brasileira. Seria também um casal que viveria sem as bênçãos de Deus, já que costumeiramente o casamento se dava na Igreja, e estaria assim burlando a lei divina. Um fato grave numa formação social em que a religião detinha grande influência.

O artigo 292 do Código Penal volta sua preocupação à infância, definindo penas para aqueles que expusessem, abandonassem crianças ou colocassem a vida destes em risco. Como uma pessoa poderia dedicar-se à formação da infância, se tivesse em seu histórico o abandono e a falta de cuidado com uma criança? Este tipo de pessoa não seria portador dos predicados maternos que passaram também a pertencer à docência. Possivelmente não conquistaria confiança dos pais dos alunos e da comunidade na qual a escola se localizava, o que culminaria na baixa frequência escolar e no fracasso da instituição. Algo indesejável num período em que se trabalhava para consolidar a escola como um elemento primordial de socialização da/na infância. O cuidado com a criança<sup>94</sup> será peça chave do trabalho docente no período em estudo. Desta forma, aqueles que se dedicariam a esta função deveriam transmitir confiança tanto aos alunos como aos seus responsáveis e de modo algum poderiam ser acusados de abandono ou falta de cuidado. Algo inconcebível a um professor.

A lei n° 2992 tem teor semelhante ao artigo que acima citamos, colocando como crime a corrupção de menores. Tal ato é tido como atentado à segurança, honra e honestidade das famílias. Lembremos que a manutenção da família tradicional (pai, mãe e filhos) é objeto do discurso religioso e herança da sociedade patriarcal brasileira, sendo um laço a ser mantido custasse o que fosse à formação social republicana.

O Decreto n° 4780 fala sobre penas aplicadas aos falsificadores de documentos e o decreto n° 4269 regula a repressão ao anarquismo. De acordo com Costa (1999), o anarquismo no Brasil foi forte ao longo da I República, devido à migração europeia, crescimento da

---

<sup>94</sup> Esta questão será aprofundada nos próximos tópicos.

industrialização no país, péssimas condições de trabalho atreladas a reivindicações sociais. Para o movimento anarquista, a sociedade é antagonista e o poder exercido pelo Estado é dispensável. Tal premissa em uma forma de governo que tentava se consolidar, como é o caso da República nas condições em estudo, é uma afronta a ordem social estabelecida. Qual seria o interesse do governo em remunerar os que resistissem e questionassem o que era posto? Que estimulassem ou estivessem ligados ao movimento anarquista? Aquele que se punha na posição de opositor, que questionava certa situação poderia ser considerado um criminoso, alguém que agia contra a independência do país, integridade e dignidade da Pátria. Em um período de nacionalismo republicano em construção, ser propagador de ideias tidas como subversivas significava não ser visto com bons olhos pela formação social dominante. Ou seja, não possuir um comportamento adequado para o cargo de professor.

Aqueles que tinham vícios como a bebida (começava a ser vista no período como problema de saúde) e o jogo (tomado como inadequado pela moral e pela religião, pois comprometia a renda que sustentava a família) não tinham uma imagem idônea, necessária para o exercício do magistério. Eram pessoas (na maioria das vezes homens) que desempenham ações criticadas pela formação social do período, todavia comuns no cotidiano de muitas famílias. A estes sujeitos à docência não era posta como uma opção profissional e acabava fortalecendo o discurso da mulher como mais adequada ao magistério, conforme expusemos anteriormente.

A escolarização proposta pelos republicanos seguia a tríade *spenceriana*<sup>95</sup> para prover num futuro um cidadão digno de viver em uma pátria republicana. A educação moral, aclamada em vários momentos, não se constituía em uma disciplina (teórica ou filosófica) específica do currículo escolar. Ela deveria edificar-se

---

<sup>95</sup> Para Herbert Spencer um dos caminhos para regeneração do povo seria através da educação que deveria atuar em três frentes: moral, intelectual e física. O aluno deveria ser preparado moralmente, educado quanto aos valores hegemônicos e preparado fisicamente para o pleno desempenho de suas funções sociais.

pelo exemplo de bom homem/mulher representado pelo professor. Ao longo da historicidade que fomos recuperando com as análises na revista, foi possível observar a construção de um imaginário sobre o professor, ou melhor, foi possível compreender o funcionamento do exemplo na construção de um imaginário acerca da profissão do professor.

Nas condições em estudo, ao ocupar o lugar de docente, o professor representava o exemplo de moral, de bons costumes, de idoneidade, bons hábitos de higiene e saúde. Algo que justifica as interdições legais - acima citadas - postas aos docentes e que se fazem presentes na *Revista do Ensino*.

A reputação e o comportamento do professor perante a sociedade eram importantes elementos em sua atividade profissional. “Há uma afirmação unânime da necessidade da professora servir de modelo, de exemplo para as crianças, afirmando-se sempre aquelas características, hábitos e valores que devem ser apreendidos pelos (as) alunos(as) a partir do comportamento da professora” (FARIA FILHO, 2014, p. 166). Observa-se assim que a competência docente vai além do domínio do saber-fazer pedagógico e se refere a outras funções da dimensão social da atividade do professor, compreendendo desde a sua atuação da escola até características pessoais. Trazemos parte do texto publicado na *Revista do Ensino* sob a denominação de *Phrases que traçam rumos- Alfabeto para Professores*. Ele sintetiza as atribuições do professor e reflete sobre algumas das exigências colocadas pelo governo mineiro como necessárias ao magistério.

SD 15: A pessoa educadora deve ter bom coração, coragem serena e vontade inabalável [...]

C. Caráter uma das principais qualidades para um professor.

D. Devem os professores servir de guia para seus alunos. [...]  
(grifos nossos) <sup>96</sup>

---

<sup>96</sup> Alfabeto para professores. In: *Revista do Ensino*, nº9, dezembro de 1925, p. 245-246.

Os pontos apresentados pela *Revista do Ensino* como desejáveis ao docente se inscrevem nos sentidos de um magistério romantizado, isto é, uma missão superior desempenhada por profissionais de caráter inabalável tomados como ‘perfeitos’, dotados de bons sentimentos em relação aos alunos e sua profissão. Ter bom coração corrobora com o imaginário da docência como sacerdócio e com os sentidos colados ao processo de feminização do magistério. Afinal, a professora deveria ter sua imagem ligada à bondade, ter coragem e vontade para cumprir sua missão, um já dito do discurso religioso. A moral atestada pelo olhar do outro, surge no texto como sinônimo de caráter, especificada como principal qualidade do professor. Ser moralizada significava que a docente já havia passado pelo processo de ‘salvação’ (retomando aqui o discurso advindo de nossa colonização). Ou seja, já foi educada, teve os costumes melhorados, foi corrigida e (con)formada de acordo com a formação social republicana. Ao se identificar com estes sentidos, ela não traria risco na transmissão destes valores às crianças, estando apta a ocupar a posição de professora.

Um elemento incorporado à docência, na era republicana, é a assiduidade que carrega sentidos que retomam o discurso da dedicação como inerente ao magistério. As determinações pedagógicas, prescritas em forma de lei, deveriam ser desempenhadas com precisão, exatidão, pontualidade e rigor (filiação ao discurso capitalista) sem deixar de lado os valores morais da formação social do período (discurso da moral), a devoção e o compromisso (filiação ao discurso religioso). Temos aqui novamente o atravessamento do discurso religioso, herança dos jesuítas e de uma sociedade imersa no mundo católico, numa escolarização que se dizia laica. É bem visto e quisto o docente que não foge de suas obrigações, que sempre se faz presente nos dias e horários legalmente determinados para as aulas (ao contrário do

---

que ocorria nas escolas isoladas), que não deixa de cumprir suas obrigações e se aplica com tenacidade as tarefas.

Os reformadores mineiros defendiam que a assiduidade estreitaria laços entre professor e a família dos alunos, algo mais do que desejável tendo em vista os conflitos ocorridos na imposição e institucionalização da escolarização primária na forma de Grupo Escolar, especialmente no tocante ao horário. Nas condições de produção em estudo, muitas vezes, era mais interessante aos pais inserirem a criança no mundo trabalho do que encaminhá-la a escola, algo que não era prioritário até então, tendo em vista que a escola começava a se institucionalizar tal qual a conhecemos hoje. É neste ponto que a *Revista do Ensino* tecerá várias orientações para edificação do imaginário do professor como um exemplo de moral a ser seguido. Algo que se dá pela observação atenta das ações/atitudes do docente. Esta vigilância aparece, por exemplo, quando as Reformas de 1906, 1924 e 1927 determinam que o professor deveria residir na mesma sede da escola em fosse lotado. Um meio de estreitar laços com a comunidade e a família dos alunos bem como assegurar a constantemente vigilância do professor fora da sala de aula. A forma como a família do aluno via a professora e os laços que ela construía com a comunidade em que a escola estava inserida influenciava diretamente na construção da confiança e culminava na frequência (maior ou menor) dos discentes as aulas. Nesta conjuntura, o sucesso de uma escola, sobretudo a frequência do aluno as aulas, algo que enfrentava uma série de barreiras no período em estudo recaí sobre a docente e a imagem que transmitia.

O governo defendia que o prestígio do professor (novamente uma forma de valorizar uma carreira mal remunerada) perante aos pais faria com que a escola republicana fosse à extensão do lar (retoma o lugar socialmente colocado como prioritário para mulher, defendida como a ideal para ocupar a posição de professor). Caberia ao docente, através dos laços de amizade e afeto com alunos e seus familiares, suprir lacunas (morais, religiosas, sociais, médicas, dentre outras). Afinal as famílias dos alunos em

idade de escolarização primária, vivenciaram a infância no período imperial traziam consigo hábitos/ valores tomados pelos republicanos como inadequados. Na escola, espaço legitimado para administração dos sentidos, o aluno se distanciaria dos valores familiares supostamente atrasados/ retrógrados tendo a oportunidade de se (trans)formar num modelo, em um cidadão republicano.

Numa sociedade que primava educar pelo exemplo moralizante, nada melhor do que pessoas tidas/julgadas como corretas e idôneas para se dedicar a (con)formação da criança. Afinal de contas

SD 16: A missão do professor consiste em fortificar, enraizar na alma de seus alunos, para toda a sua vida, fazendo que elas sejam adotadas na prática cotidiana, as noções essenciais da moralidade humana, comuns a todas as doutrinas e imprescindíveis a todos os homens civilizados. Quer por sua conduta, sua linguagem, seu caráter, seja o mestre o mais persuasivo dos exemplos (grifos nossos) <sup>97</sup>.

A escolarização primária proposta pelos republicanos em Minas Gerais, segundo Souza (2006), vislumbrava muito mais moralizar, conformar e disciplinar a população pobre do que instruí-la. A ideia era preparar a criança, 'endireitando' seus hábitos – tomados pelos republicanos como pouco adequados a um cidadão inserido numa sociedade em progresso. Competia ao professor

SD 17: [...]fazer das crianças cidadãos dignos de uma sociedade civilizada. Essas crianças, na sua maioria, partes integrantes da infância que irá constituir o operariado, serão importantes fatores do engrandecimento nacional<sup>98</sup>.

---

<sup>97</sup> A Nova Organização Pedagógica. In: Revista do Ensino, n° 26, outubro de 1928, p. 33.

<sup>98</sup> A Escola. In: Revista do Ensino, n° 27, p. 6,

Ser escolarizado acaba por configurar-se com uma distinção e marca social que cria um abismo entre aqueles que passaram pelos bancos escolares e os que não tiveram esta mesma oportunidade. Nestas condições, o aluno em idade escolar era (con)formado pelo uso de várias estratégias<sup>99</sup>, dentre quais destacamos as atitudes e o exemplo de moral e bons hábitos edificadas pelo professor.

Considerar à docência como uma missão, é investi-la de sentidos que vão além do magistério como profissão. É atrelá-la ao imaginário de uma atividade movida pela abnegação, pelo sacrifício dos próprios desejos e vontades em favor de um projeto maior, que não pertence ao um indivíduo específico, e sim a Pátria brasileira. Para tal, caberia ao professor se responsabilizar pela eliminação atitudes viciosas e estimular hábitos tidos como adequados, modelar a criança de acordo com o projeto empreendido pelos republicanos.

O comportamento do docente, sua postura, sua aparência eram importantes mecanismos de (con)formação da natureza infantil e de aquisição de hábitos tomados como adequados. Na medida em que o aluno observava a professora em sala de aula (com aparência impecável, saudável, educada e polida), aprendia pela imitação e ia se filiando aos sentidos da formação social republicana.

Mediante a esta conjuntura, o professor deveria estar ciente da importância de suas atitudes e hábitos, estando atento à sua influência junto aos alunos. Para a *Revista do Ensino*

SD 18: [...] o mestre, desde o primeiro instante de convivência com os discípulos é alvo de uma observação por parte deles. Analisam-lhe a personalidade física, a personalidade moral. [...] Se a criança encontra o professor praticando o contrário daquilo que lhe ensina, se verifica que há dois estalões de vida, um para ser exigido dos alunos, outro para ser praticado pelos professores, a criança não pode agir com segurança, e a ter de

---

<sup>99</sup> Estas estratégias serão trabalhadas ao longo deste tópico.

escolher entre o aconselhado e o praticado, escolhe este, que mais fundamente lhe impressiona os sentidos e a consciência<sup>100</sup> (grifos nossos)

O primeiro ponto que nos chama a atenção é o uso dos vocábulos mestre e discípulo para designar professor e alunos respectivamente. Na SD 18 o sujeito na posição de aluno/ discípulo está convicto da importância dos preceitos e valores defendidos pelo professor e será um seguidor do exemplo representado pela figura de seu mestre, dando continuidade à sua obra. Para (trans)formação do aluno em cidadão-escolarizado-republicano se desse de forma eficiente e eficaz era necessário que o pregado pelo mestre fosse igualmente posto em prática, não havendo desacordo entre o dito e o feito. A *Revista* enfatiza que caso o aluno tivesse que escolher entre o aconselhado e o praticado, tenderia para o segundo. Fato que comprometia todo o trabalho empreendido pela escola.

Outra forma de vigilância sobre o professor público primário era proibi-lo de exercer outras profissões, com exceção dos professores técnicos. A imposição da escolarização primária no modelo dos Grupos Escolares aumentava a vigilância e o controle sobre o trabalho docente. Trabalho este que ia além dos muros da escola tendo em vista que sujeito não deixava de ser professor ao sair da sala de aula. Ele ocupava uma posição notória na formação social, é um exemplo a ser seguido. Ou seja, quanto menos atividades realizasse, mais fácil seria o seu controle.

Proibir o professor primário de exercer outra profissão além da docência se relaciona diretamente a quais limites eram impostos às mulheres, tendo em vista que elas eram a maioria do corpo docente. Como dissemos anterior, o magistério era uma das poucas profissões reconhecidas e consideradas pertinentes ao feminino tendo em vista a natureza de suas atribuições. Houve todo um trabalho para se construir e difundir um imaginário que atrelasse

---

<sup>100</sup> A personalidade do professor. In: *Revista do Ensino*, n° 43, março de 1930, p. 5.

as características naturalizadas às mulheres como necessárias aos ocupantes da função de professor, conforme expusemos no tópico referente à feminização do magistério. Ser mulher é carregar consigo tarefas historicamente postas como de natureza feminina (cuidar do marido e dos filhos, realizar as atividades domésticas, etc.) algo que só poderia se dar com ofícios que não exigissem grande demanda de tempo. A docente permaneceria na escola numa média de 4 horas diárias, o que permitia conciliar os papéis professora, mãe, dona de casa e esposa. Além disto, quanto mais empregos uma mulher conseguisse ter, maior seria a sua renda o que consequentemente aumentaria sua liberdade e independência em relação ao marido e/ou pai. Situação que não era muito desejada, tendo em vista que auxiliava na perda do controle sobre a atividade feminina.

Ainda no tocante a vigilância, havia assuntos em que o professor (sobretudo a professora) não deveriam se envolver. Segue trecho publicado na *Revista do Ensino* de um ofício dirigido a uma professora.

SD 19: Acabo de ler papéis referentes à cadeira que dirigia nessa vila, examinando-os, demoradamente, para tomar juízo seguro sobre vossa atuação. Tive, assim, o desprazer de constatar que tomais parte nas lutas políticas deste florescente município, criando atmosfera de antipatia [...] que se reflete desfavoravelmente sobre a escola, promovendo o decaimento de sua frequência.

A vida do professor primário é antes uma missão do que indústria; por isso, se deve ser esta uma das qualidades o desinteresse por coisas estranhas ao mister, salvo as decorrentes de obrigações sociais. [...]

O ensino, trabalho nobre, mas de grande responsabilidade, não pode ser ministrado eficientemente por que se preocupa mais com os sentimentos de partidarismo do que com as obrigações instrutivas. O professor, para desempenhar cabalmente seus deveres, precisa colocar-se em plano elevado, fora do alcance

de apreciações injustas, que magoam e abstem o espírito, e evitar disputas inglórias, que consomem tempo precioso e nenhum benefício produzem. [...] (grifos nossos) <sup>101</sup>

A sequência acima se trata do posicionamento de um inspetor de ensino, quanto a uma denúncia recebida, acerca de uma professora que se envolveu com assuntos de ordem política na localidade em que lecionava. Falando do lugar de uma autoridade do ensino, o inspetor toma como inapropriada a atitude da professora, tece advertências e mostra como vai se instaurando a posição professor, cujos sentidos vão além da prática da sala de aula. Temos posto o imaginário do professor como uma figura neutra, como se estivesse em um plano elevado e não pudesse se envolver nas questões sociais e políticas, como se vivesse em uma redoma de vidro. Algo inverídico tendo em vista que a escola e o magistério não são neutros, são produtos da sociedade. Segundo Pêcheux (1995, p. 223) a escola

traduz, na verdade, o efeito da luta ideológica das classes sobre o terreno da apropriação social dos conhecimentos, em seu vínculo com a apropriação subjetiva desses conhecimentos. Essa luta se traduz, no ensino, pela luta sobre o modo de apresentação de uma questão, a ordem das questões, etc. em função dos efeitos ideológicos- discursivos que esta ou aquela suposição supõe e reativa (PÊCHEUX, 1995, p.223)

Para os reformadores mineiros, um professor que se envolve em política e/ou até mesmo nas questões sociais da localidade comete uma grave falta. Seu papel profissional e até mesmo a sua vida pessoal devem ser regidas pela passividade e neutralidade, tendo em vista a sua missão e trabalho nobre. O professor deveria abdicar de sua opinião em favor do imaginário da nobre missão que é o magistério. Há um silenciamento (ORLANDI, 2007), isto é,

---

<sup>101</sup> Ofício dirigido a uma professora do estado. In: Revista do Ensino, n°1, março de 1925, p. 21.

um processo de produção de sentidos através do apagamento de outros sentidos possíveis, mas indesejáveis. O que comparece na repreensão da professora que se intromete em assuntos como política. O silenciamento ocorre através da orientação dada à docente pelo inspetor do ensino, alguém que ocupa um lugar de poder, para que se afaste de assuntos políticos. Esta recomendação aponta para os sentidos que devem ser evitados, excluídos. Afinal, as decisões e ações particulares do professor refletem no seu lado profissional e na escola, culminando na perda da credibilidade e conseqüentemente na diminuição da frequência. Que pai quer que seu filho seja escolarizado por um professor 'malvisto'? Ainda mais por uma professora, mulher, que se envolve em política. Abrimos parênteses aqui, para esclarecer, que as mulheres, na década de 1920, não tinham direito ao voto<sup>102</sup>. Nestas condições de produção, uma mulher professora, que debatesse este assunto, fugia a regra, indo na contramão do lugar que lhe era imposto (submissa e sem direitos políticos) na formação social republicana.

Se no tempo das escolas isoladas a professora tinha autonomia sobre a organização do tempo e do espaço escolar sendo proprietária de sua escola, na era dos Grupos Escolares esta autonomia diminui consideravelmente. A docente tinha que obedecer às leis que detalhavam cada vez mais sua prática, era vigiada pelo diretor, inspetor e comunidade escolar. Seu poder de decisão e sua autonomia são restritos. Ao passo que são colocadas inúmeras atribuições, tidas como deveres inerentes ao magistério. Esta será nossa frente de trabalho no próximo capítulo.

---

<sup>102</sup> O direito ao voto feminino no Brasil foi assegurado a partir de 1932.

## 5. ENTRE DEVERES E ATRIBUIÇÕES: A DOCÊNCIA NAS PÁGINAS DA REVISTA DO ENSINO

*Da professora é que dependerão os valores da colheita escolar, se ela desconhecer o terreno que vai cultivar, os processos da cultura e o fim de seu trabalho, de certo não acompanhará as exigências da atualidade, esgotará inutilmente o terreno e terá comprometido o futuro da Pátria. (REVISTA DO ENSINO, 1928).*

Ser professor da/na escola primária pública mineira, na conjuntura em estudo, é ocupar um cargo regido por uma série de deveres e obrigações que são sustentados pela lei, “dispositivo normatizador/normalizador da ordem social que sofre a sobredeterminação do jurídico” (ZOPPI FONTANA, 2005, p. 110) lançado sobre o discurso pedagógico. Algo presente na *Revista do Ensino* na forma de textos, matérias e listas onde são elencados quais são os deveres e as atribuições docentes. Para compreendermos este processo, trazemos a SD 20. O texto do qual essa SD foi extraída, é redigido como uma espécie de convite à autorreflexão e auto avaliação do docente sobre a sua prática pedagógica e cumprimento de obrigações. Vejamos:

SD 20: Meus deveres

Eu, professora (ou professor), vou pesar meus deveres na balança da introspecção, aferida pela consciência:

[...] A higiene escolar tem lugar de honra na minha classe?

Sustento luto tenaz contra o aluno fumador?

[...] Está feita a escrituração da escola?

Conservo em dia o preparo das lições?

[...] Estou a par do regulamento do ensino primário?

[...] Consulto sempre os programas do ensino primário?

[...] Prezo-me ser uma professora estudiosa?

[...] Tenho progredido ou me conservo estacionaria?<sup>103</sup>

A SD 20 é redigida em primeira pessoa, é uma reflexão orientada e parte de sentidos instituídos legalmente e postos como inerentes ao magistério. Na medida em que são apresentados os deveres do professor vai se construindo um sentimento de culpa pelo não de cada pergunta negada. A forma como o texto é redigido, cria o efeito de ser um docente refletindo sobre a sua prática pedagógica, o que o torna mais atrativo, uma vez que sustenta o imaginário de que o autor destas reflexões, assim como o leitor da *Revista*, também pertence ao magistério. Ao mesmo tempo, a SD 20 apaga o fato de que os pontos elencados são embasados nas prescrições legais de uma reforma de ensino, que são dotados de historicidade e que atuaram na institucionalização social dos sentidos sobre o magistério. É a partir deste funcionamento, dessa maneira de dizer que a *Revista do Ensino* se insere na (re)significação dos sentidos sobre docência e docente.

Os tópicos elencados na SD 20 podem ser organizados em dois grupos distintos: higiene e saúde (lugar de honra da higiene na sala de aula) e saberes pedagógicos (conhecer o regulamento de ensino, ser uma professora estudiosa e manter-se em progresso). Estes pontos serão objeto de nossas reflexões nos próximos subtópicos.

#### **a) Discursos sobre a saúde e a higiene na *Revista do Ensino*: os novos deveres do docente e a (con)formação do aluno.**

A saúde e os hábitos da população, que em sua maioria, vivia em péssimas condições higiênico-sanitárias, eram algumas das preocupações que acompanhavam os primeiros anos dos governos republicanos em Minas Gerais. O processo de urbanização das cidades contribuiu para o aumento dos problemas de saúde, sobretudo junto à população pobre. Estes problemas levavam a um

---

<sup>103</sup> A Escola. In: *Revista do Ensino*, n° 27, novembro de 1928, p. 8-9.

menor tempo de vida e, sob o ponto de vista do capital, diminuía a mão de obra disponível.

Um meio de tentar minimizar a proliferação de doenças foi ensinar à população a como se prevenir. Uma alternativa encontrada, seguindo o que havia ocorrido em alguns países europeus, foi à inserção da instrução higiênica na escolarização primária. Esta prática foi uma importante estratégia de (con)formação da população aos hábitos tomados como sadios/adequados e que auxiliariam no combate das epidemias. Segundo Pfeiffer (2014, p. 91-92)

as políticas públicas se instituem nesse lugar do “dar conta”. E fazem isso a partir da relação com o conhecimento que é múltiplo e tenso. Entretanto, o Estado - suas instituições – recorta e administra a tensão na unidade. Essa relação constitutiva entre Estado e Conhecimento, que está na base das políticas públicas, configura, pois, o lugar da escola, do processo de escolarização, e participa dos efeitos desse sujeito que venho chamando de urbano escolarizado.

O principal meio de se ensinar higiene e saúde na escola primária, de dar conta desta problemática era através da prática dos bons hábitos que se materializava nas ações do professor. Conforme dissemos anteriormente, defendia-se, no período em estudo, que uma das principais formas de aprendizagem da criança era pela imitação. Seguindo esta linha de pensamento e de acordo com o que era posto pelo discurso oficial, o professor deveria representar a personificação de bons exemplos e hábitos, uma vez que seria observado e imitado pelos seus alunos. Comumente vemos na *Revista do Ensino* afirmações como: “A criança tem, instintivamente, a tendência de repetir aquilo que vê fazer, deste fato, devemos tirar o maior proveito” (nº20, 1927, p. 424). Para tal, novamente o professor, deveria se enquadrar em algumas exigências.

Aqueles que não apresentassem condições físicas consideradas como saudáveis - desenvolvimento físico insuficiente, tivessem deformações no esqueleto ou falta de um

membro - não estariam aptos a serem docentes, afinal de contas o culto ao corpo sadio, a educação física eram preceitos amplamente defendidos pelos republicanos como mecanismos capazes de aprimorar o cidadão e a Pátria. Além disto, um professor doente teria maior possibilidade de faltar às aulas ou de tirar licença médica. Fatores estes que dificultavam o cumprimento do calendário e a imposição do tempo escolar (lembremos os pontos levantados anteriormente sobre esta questão) bem como geraria gastos aos cofres públicos devido à contratação de substitutos. Neste horizonte, para a *Revista do Ensino*

SD 21: Nenhum predicado é tão valioso para a professora como a saúde. Talento, habilidade, ponderação, a faculdade de obter e conservar a amizade das crianças, todas essas qualidades não a levarão longe si não tiver boa saúde. [...] seu cabelo é abundante e lustroso. Os dentes fortes, brilham quando sorri. A pele é macia e fina. As faces são coradas pela boa alimentação, sono abundante, ar fresco, exercícios físicos e pensamentos elevados. Tem os músculos firmes e resistentes e seu aspecto é excelente. As unhas são rosadas denotando boa saúde. Sua disposição é magnífica. Sua energia? Transborda de entusiasmo. Não tem excesso de gordura para diminuir-lhe o andar ou fadigar-lhe o cérebro (grifos nossos)<sup>104</sup>.

A isenção de moléstia e os cuidados com o corpo surgem como requisito para ocupação do cargo de professor desde a Reforma de 1906, o que passa pelo controle do corpo. Os portadores de doenças nos sistemas orgânicos; portadores de afecções nos ouvidos, nariz e garganta; olhos; boca; dentes; pele e doenças contagiosas não eram tidos como aptos ao magistério.

O professor deveria gozar de boa saúde e não poderia transmitir doenças aos alunos, tendo em vista que tal fato poderia

---

<sup>104</sup> Para que a professora realize com êxito o seu trabalho. In: *Revista do Ensino*, n° 10, janeiro de 1926, p. 23.

comprometer a frequência às aulas e à credibilidade da escola. Tanto que, após ser admitido, o docente era periodicamente inspecionado pelo médico escolar e passava por uma capacitação referente a temas ligados à saúde. Assim estaria apto para diagnosticar a manifestação de doenças em si e em seus alunos, buscando tratamento o mais rápido possível. Isto também ajudaria no controle de possíveis epidemias além de contribuir para manutenção de corpos saudáveis e eficientes (tanto de alunos como de professores).

A SD 21 nos indica como os discursos sobre saúde e higiene atravessam os deveres determinados pelo Estado à professora. A saúde é descrita como um dos predicados mais valiosos ao docente. Mais importante que talento, ponderação, do que conservar a amizade das crianças. O discurso médico determina preocupações relativas à saúde, que se inscrevem nos deveres do professor e refletem na aparência física deste sujeito: pele, face, dente, músculo, unhas, excesso de gordura. Como tais pontos podem contribuir para que se seja um bom professor? São pouco significativos quando tomamos o magistério como uma profissão que demanda uma formação específica para o seu exercício. No entanto, são vitais ao projeto republicano de escolarização e à empreitada de (con)formar o aluno aos preceitos higiênicos e de cuidado com saúde, seguindo o exemplo representado pela docente.

Além de representar por si só um exemplo de saúde e higiene, caberia a professora averiguar as condições higiênicas do aluno e reforçar a importância de alguns hábitos. A *Revista do Ensino* determina como função docente averiguar e ensinar ao aluno o

SD 22: 1. Asseio do corpo e do vestuário [...] O menino desasseiado é um indesejável.

2. Não cuspir no assoalho.

3. Proibição de atirar papel, casca de frutas e outros objetos no chão, na aula, no recreio, nos lavatórios, nas sanitárias (sic) <sup>105</sup>

---

<sup>105</sup> Organização da Classe. In: *Revista do Ensino*, n° 28, 1928, p. 6.

A partir do momento em que a escola deixa o âmbito doméstico e a escolarização passa a se dar em local público, muitos costumes e hábitos ganham visibilidade no meio social e passam a incomodar. De acordo com Gondra (2016), a agenda médica ao longo do século XIX no Brasil, reservou especial atenção aos problemas denotados como de ordem social, abarcando a formação sistematizada das novas gerações nas escolas. Tal processo coincide com a consolidação e legitimação da ciência médica ocidental, que toma os objetivos sociais como inerentes à medicina. Ainda Gondra (2016) nos esclarece que o ramo da medicina que se ocupa da descrição dos objetos sociais é determinado Higiene. Temática mais do que pertinente para o projeto civilizatório dos republicanos que prezava pela conservação moral através dos 'bons costumes'. Neste contexto, se torna vital moldar o aluno, endireitar os hábitos antes que ele se tornasse adulto. O que é uma forma de disciplinar o corpo e o sujeito.

É interessante notarmos como os hábitos, cujo ensino tradicionalmente compete à família, se tornam responsabilidade do professor. Os cuidados com a higiene do corpo, uma prática cotidiana, realizada no espaço da casa (âmbito privado), nas condições em estudo, passam a ser ensinadas e reproduzidas na escola pelas professoras. O magistério evoca novamente as tarefas eminentemente vinculadas como algo próprio da natureza feminina, ou seja, o asseio e cuidado com os filhos. A docência passa a ir além do ensino do currículo prescrito legalmente. Muito mais do que instruir o aluno, passa ser tarefa da professora educá-lo. Agregam-se aos deveres docentes checar o asseio do corpo e das vestimentas do aluno, ensiná-lo a não cuspir no chão ou atirar objetos indevidamente no chão, valores aprendidos no seio familiar e não necessariamente na escola. Nesta conjuntura, a escola não representa apenas o lugar onde se vai para aprender é também a segunda casa.

---

Os republicanos acreditavam que a partir do momento em que o professor começasse a cobrar de seu aluno a necessidade de banho diário (algo que não era habitual para muitos) ou reprimisse costumes que a criança observava nas ruas (como jogar papel no chão), estaria mudando hábitos e (con)formando o aluno para sua futura posição de cidadão-republicano.

A maneira correta de se ensinar hábitos higiênicos será objeto de atenção de algumas edições da *Revista do Ensino*. Nelas, são tecidas considerações sobre como abordar tal temática em sala de aula e de que maneira o professor deveria ensinar os hábitos tomados como saudáveis e higiênicos. Vejamos SD 23 extraída do texto *Modo prático e fácil de ensinar higiene: o sabão - sua utilidade - noções de asseio*.

SD 23: Aluno: - Ganhei um sabonete esplendido para fazer bolinhas.

Professora: - Mas porque não o emprega para fim mais útil? Não sabe por acaso para que serve o sabão?

Aluno: - Sei. Sim, é para perfumar as mãos.

Professora: - Não senhor! O sabão quando é perfumoso deixa passageiramente perfumadas as mãos ou o corpo de quem dele se serve, mas o papel do sabão não é este, é outro muito mais importante.

Aluno: - Qual então?

Professora: - É o de fazer a limpeza do nosso corpo e especialmente de nossas mãos, retirando as numerosas impurezas.

Aluno: - E que são essas impurezas?

Professora: - Poeira, e principalmente numerosos micróbios que são uma ameaça a nossa saúde e à nossa vida.

Aluno: - Mas que mal fazem os micróbios à nossa saúde?

Professora: - Terríveis!! Os micróbios são o maior inimigo do homem. São causadores de moléstias perigosíssimas que diariamente roubam ao mundo milhares de vidas. A

tuberculose, por exemplo, produzida por um micróbio, só na cidade do Rio de Janeiro mata milhares a cada ano! <sup>106</sup>(sic)

A SD 23 aponta um modo de estruturar o conhecimento e a informação na *Revista do Ensino*: a narratividade estruturada em forma de diálogo. Os assuntos são apresentados ao leitor no formato de diálogos entre professor e aluno, criando efeitos que tentam aproximar o assunto publicado da prática ocorrida nas salas de aula. O tema abordado nesta SD é o uso do sabão, o ensino de noções de higiene ao aluno e o hábito de lavar as mãos.

Trazemos algumas considerações de Pfeiffer (2014) para a análise da SD 23. Para a referida autora, a expansão do Estado ancorada na extensão do programa nacional de urbanização, coloca em relação visível o que não tinha visibilidade e diferentes sujeitos. A institucionalização da escolarização primária coloca em relação à diversidade concreta frente à unidade imaginária. Para Pfeiffer (op.cit) coube ao Estado investir em soluções estratégicas que dessem conta do que foi posto de lado até então, na injunção da construção de uma nova unidade.

Conforme dissemos anteriormente, na medida em que a escola deixa de funcionar na casa do professor e vem para a praça, uma série de práticas e costumes da população, tomados como inapropriados, ganham visibilidade. Há uma tensão entre aquilo que se configurava como um imaginário social do que seria correto com o que de fato ocorria no tocante aos hábitos higiênicos. Neste horizonte entram em cena as políticas públicas sustentadas por um discurso médico-higienista que se sobrepõe sobre o social. Caberia ao Estado através de seu papel legislador e de regulador da instrução atribuir a escola a responsabilidade de dar conta de “tudo aquilo que é adquirido naturalmente, o bruto, o não lapidado” (PFEIFFER, 2014, p. 95). Passa a ser dever da escola, transmitir o que era legitimado pela cultura dominante. Neste sentido, ainda Pfeiffer (2014, p. 95), nos explica que

---

<sup>106</sup> Modo prático e fácil de ensinar higiene. In: *Revista do Ensino*, n°14, maio de 1920, p. 162.

“os sentidos de cultura funcionam sob o paradigma da erudição, da unidade civilizatória, da unidade obrigatória que atribui condições para se estar junto dos bens culturais”. Ou seja, só será reconhecido como cidadão aquele que se identificar com os sentidos legitimados pela formação social republicana, com a sua cultura. Algo que comparece na SD 23.

Quando fazemos a leitura deste material, notamos que o aluno é posto no lugar de quem desconhece a função tida como prioritária do sabonete, algo que será ensinado pela professora. Fato este que faz um retorno a outros discursos, a uma memória discursiva, marcada pela necessidade de se ensinar hábitos, costumes, de se civilizar assim como ocorreu em vários momentos de nossa historicidade. Quando a escola ensina ao aluno sobre o que o sabonete, como usá-lo e sua importância no combate as doenças ela também dá uma resposta à sociedade, transformando uma prática desconhecida ou pouco costumeira (como é o caso de lavar as mãos com sabonete) em hábito. Auxilia assim na sedimentação de novos hábitos que impediriam a proliferação de doenças que contribuíram significativamente para o aumento da taxa de mortalidade no Brasil. Como é o caso da tuberculose<sup>107</sup>, doença escolhida pela *Revista do Ensino* para que a professora ilustre aos seus alunos os malefícios do micróbio e a importância de sempre lavar as mãos. Ao explicar o aluno sobre a importância de lavar as mãos, a personagem professora não só o (con)forma dentro de hábitos higiênicos, mas ensina a como se prevenir de uma doença que causou sérios danos no período em estudo.

---

<sup>107</sup> Basta (2006) nos explica que a tuberculose era considerada hereditária, até que em 1882, Robert Koch provou ao mundo se tratava de uma doença transmissível. O crescimento das cidades e o processo de industrialização contribuíram para o aumento no número de casos desta doença. Ainda Basta (op. cit) nos conta que do final do século XIX até meados do século XX a tuberculose foi responsável por dizimar uma parcela da população brasileira, sendo responsável por grande número de mortes, sobretudo no Rio de Janeiro. Diante desta epidemia, que se alastrava com maior facilidade junto as populações pobres, cabia ao Estado encontrar meios de diminuir este problema.

O combate das doenças introduz a necessidade do controle e da vigilância dos hábitos da população. A medicina desliza do atendimento clínico para trabalhar na frente de combate à doença, integrando uma espécie de polícia médica das massas no espaço escolar. Defendia-se a erradicação de doenças e a medicalização da sociedade, contribuindo, assim, para o progresso social através do culto aos corpos aptos para o trabalho. Nesta conjuntura, o discurso médico- higienista se articulará com o discurso pedagógico para (re)produzir o discurso sanitário como prática social.

Os costumes de grande parcela da população brasileira eram tomados como inapropriados e bárbaros pelas elites dirigentes vistos como verdadeiros criadouros de doenças. Sob este ponto de vista, era preciso mudar hábitos e sedimentar novas atitudes acerca do cuidado higiênico com o corpo e com o espaço criando, nas palavras de Gondra (2016) um campo pedagógico para satisfazer as prerrogativas do discurso médico-higienista. Era preciso eliminar os hábitos tidos como inadequados e padronizar os desvios. Forjava-se assim o imaginário do cidadão republicano civilizado, ou seja, um sujeito que cuida do seu corpo e da sua higiene pela moderação dos costumes e normalização dos hábitos.

O discurso médico-higienista na escolarização primária inscreve a dinâmica do processo civilizador e do pudor no controle do corpo ao idealizá-lo como limpo, asseado, sadio e devidamente vestido. Neste quadro, o professor - figura moral e personificação dos bons exemplos - deveria averiguar em que condições o aluno se apresentava às aulas e comparecer ao seu ambiente de trabalho impecavelmente. Desta forma, o docente deveria adequar suas vestimentas, os cuidados do/com o corpo e sua conduta moral ao que era preconizado pela formação social republicana. Aos alunos que se apresentassem adequadamente (dentro da norma) eram feitos elogios, aos que insistiam em fugir à regra cabia a repressão. Esta prática acaba interferindo em determinados sentidos e na forma como o sujeito deveria se apresentar nos ambientes sociais, afinal, ser civilizado é adequar-se a certos padrões postos.

Como podemos notar, a escolarização abrangia não só a formação intelectual (assuntos previstos no currículo), mas domesticava os corpos, adequando os ao mundo do trabalho e aos preceitos higiênicos. Com as SD 21, 22 e 23 é possível perceber como a *Revista do Ensino* se inscrevesse questões referentes ao discurso médico-higienista e como transpõe este discurso para o pedagógico, o manualizando. Neste processo de higienização das massas, a escola é vital, uma vez que, ao ensinar hábitos, acaba intervindo também no espaço privado da casa dos alunos e possivelmente em costumes das famílias.

Após trazermos como as preocupações com a higiene comparecem na *Revista do Ensino* e os deveres do professor nesta conjuntura, partiremos para a compreensão de outro tipo de atribuição docente: as de ordem burocrática.

#### ***b) A burocratização da docência: o Diário de Classe e o Caderno de Preparo de Lições.***

A institucionalização dos Grupos Escolares como modelo ideal para escolarização primária pública mineira acarretou numa série de mudanças no tocante à atividade docente. Se nos tempos do Império o professor era responsável por gerenciar a sua escola, com a ascensão republicana ao poder essa prerrogativa cabia ao Estado. A expansão da escola pública primária republicana em Minas Gerais foi acompanhada de reformas do ensino materializadas em decretos e leis. Dentre as várias prescrições trazidas nestas legislações, chamou-nos atenção como se instaura a burocratização da docência que deve ser tratada como da ordem daquilo que constrói um lugar sistemático para o magistério.

Além de ministrar as aulas, cabia ao professor guardar e conservar o mobiliário e o material escolar que estivessem sob sua incumbência, podendo responder civil, criminal e administrativamente, isto é, novamente temos o discurso jurídico se sobrepondo ao discurso pedagógico. Deveria ainda auxiliar o diretor na escrituração escolar e na confecção dos livros de

matrícula, ponto, registro de pagamento, atas de exame final e promoção de série.

Quando fazemos a leitura dos exemplares da *Revista do Ensino*, vemos como o dizer sobre o docente e à docência nesta publicação é afetado pelas reformas do ensino. Ao longo da leitura dos 48 exemplares selecionados para esta pesquisa, observamos uma preocupação com o registro das atividades que se davam nas salas de aulas. É sugerido pela *Revista* que o docente realize primeiramente o preenchimento do *Diário de Classe* e a partir da Reforma Francisco Campos que também escreva o *Caderno de Preparo de Lições*, ambos atuando como formas de controle da atividade docente. Contextualizemos estas duas formas de registro.

Até 1924, em Minas Gerais, o registro das atividades que se davam nas classes ocorria na forma de mapas, um documento que trazia o levantamento mensal da frequência do aluno. A reforma de 1924 propôs a adoção do *Diário de Classe*, ou seja, um livro que agregava ao mapa de frequência anteriormente existente, o registro dos tópicos/assuntos trabalhados em sala de aula. O professor deveria diariamente assinalar em campo específico o comparecimento dos discentes às aulas (C para indicar os alunos presentes e F os faltosos). Além disto, deveria lançar de véspera os assuntos que seriam trabalhados em aula. Tal procedimento acirrava a vigilância sobre o professor, de modo que caberia ao diretor escolar dar ciência e permissão para o ensino das lições pelo docente, registrado sua concordância em forma de visto. Depois de ter passado pelo diretor, o diário não poderia ser rasurado e/ou as lições modificadas. Caberia ainda ao diretor fazer as modificações que julgasse pertinentes, ferindo a pouca autonomia que ainda havia no trabalho docente, quando comparado ao modelo de escolarização proposto ao longo do Império. O *Diário* também era objeto de fiscalização dos inspetores escolares, que se embasavam nos registros ali feitos para averiguar o andamento das lições (se seguiam ou não o currículo e os métodos de ensino legalmente prescritos) e o comparecimento dos alunos às aulas.

Dois anos após a instituição do *Diário de Classe* em Minas Gerais, a reforma de 1927 propôs outro meio de registro: o *Caderno de Preparo de Lições*. Neste *Caderno* o professor descrevia detalhadamente as lições ministradas apontando o tema, tempo gasto na aplicação da atividade, o material adotado, os exercícios aplicados, meios de avaliação e os respectivos resultados bem como as observações referentes ao desenrolar da aula. Vejamos como este processo é tratado na *Revista do Ensino*.

SD 24: Houve grande confusão entre os professores do ensino primário, no tocante ao *Diário de Classe* e ao *Caderno de Preparo de Lições*. Faziam trabalhos iguais para ambas as instituições, quando, na verdade, são diversíssimas: o *Diário de Classe* é o simples registro do dia, matéria e ponto a dar, ao passo que o *Caderno de Preparo de Lições* é um sumário das matérias a expor, com a indicação não só do que se há de dizer, mas dos métodos e expedientes pedagógicos para mais fácil transmissão. Para evitar tais dificuldades, a Inspetoria de Instrução resolveu dispensar o *Diário de Classe*, visto que o *Caderno de Preparo de Lições* o substitui perfeitamente, sendo, como é a anotação diária e desenvolvida da vida escolar<sup>108</sup> (grifos nossos).

Na SD 24, observamos que na *Revista do Ensino*, o *Caderno de Preparo de Lições* e o *Diário de Classe* tem funcionamentos distintos. Ao contrário do que era defendido pelos professores públicos primários mineiros que viam as citadas formas de registro da atividade docente com funcionamento similar. Esta divergência de entendimento comparece na *Revista* como se fosse uma grande confusão entre os professores primários que não teriam conseguido assimilar os diferentes funcionamentos do *Caderno de Preparo de*

---

<sup>108</sup> *Diário de Classe* e o *Caderno de Preparo de Lições*. In: *Revista do Ensino*, n.º26, outubro de 1928, p. 18.

*Lições*<sup>109</sup> e do *Diário de Classe*. Tanto que na SD 24 percebemos a explicação dada ao leitor sobre o funcionamento do *Caderno* (uma espécie de arquivo sistemático do que era lecionado, dos métodos e expedientes pedagógicos adotados) e do *Diário* (uma anotação simplificada da matéria dada) cuja principal função era auxiliar na administração da escolarização e na fiscalização da atividade docente que ocorria em sala de aula.

Em janeiro de 1928, poucos meses após a promulgação da Reforma Francisco Campos que institui a obrigatoriedade do *Caderno de Lições*, foi enviado ofício às escolas mineiras suspendendo o preenchimento do *Diário*. A partir daí a *Revista* dá ênfase a divulgação de matérias que explicam ao professor o funcionamento do *Caderno de Preparo de Lições* tentando dissociá-lo do *Diário do Classe*. Ao mesmo tempo em que expõe como compor o *Caderno* funcionando como instrumento de manualização da atividade burocrática do professor. Vejamos como este processo vai ocorrendo na *Revista do Ensino*

SD 25: É necessário que se faça este Caderno com grande cuidado. Não tem o professor regras especiais nem limites no fazê-lo. Professores há, nos centros mais adiantados do mundo, que fazem nos seus cadernos a reprodução mais precisa das lições que vão ministrar. Expõem o ponto, com o comentário a fazer, com as perguntas determinadas, com os exercícios marcados, com a indicação dos melhores meios com que dar a lição. [...] O que exige é que o professor prepare as lições e dê, na elaboração do caderno, prova provada de as haver preparado (grifos nossos)<sup>110</sup>.

Na SD 25 notamos como vai sendo construído o funcionamento do *Caderno de Preparo de Lições* na *Revista do Ensino*.

---

<sup>110</sup> Diário de Classe e Caderno de Preparo de Lições. In: *Revista do Ensino*, n° 26, outubro de 1928, p. 18.

Observamos esta forma de registro da atividade docente funcionando como meio de controle das formas de escolarização e de burocratização da docência. Temos ainda o *Caderno* como instrumento de manualização ao indicar os meios adotados na preparação da aula. Ao preencher o *Caderno*, em consonância com que o era proposto pela Reforma Francisco Campos e conseqüentemente pela *Revista do Ensino*, o professor produziria um documento que comprovava o que havia lecionado, o que possibilitaria tanto aos diretores como aos inspetores do ensino identificar o que estava sendo ministrado nas aulas, exercendo vigilância sobre a prática docente. Era um meio de atestar aos diretores e inspetores de ensino que o professor estava seguindo as prescrições legais impostas. Ao deixar registrado como foi feita a exposição do assunto tratado em aula, como as atividades foram conduzidas, quais exercícios foram aplicados e os pontos positivos/negativos observados no desenrolar da lição o *Caderno de Preparo* funcionava como um instrumento de manualização.

Para tal, era preciso que os docentes compreendessem o que era e quais os objetivos estavam atrelados ao preparo e planejamento das lições. Partindo desta premissa a *Revista do Ensino* convida o professor a refletir sobre o que é preparar uma aula e a importância deste hábito para uma prática de ensino efetiva.

SD 26: preparar é tomar o programa: ver o ponto, estudar o regulamento e as instruções especiais à matéria, determinar os limites da matéria, cortando o que achar demais, dosar, por assim dizer, o ponto: fazer exercícios referentes ao ponto, para melhor explicá-lo; dar um resumo ao final: escolher exemplos; estudar previamente os problemas a propor; meditar sobre os modos de expor a matéria; ponderar os meios disciplinares de que há de lançar mão, para alcançar o seu objetivo<sup>111</sup>.

---

<sup>111</sup> Diário de Classe e o Caderno de Preparo de Lições. In: *Revista do Ensino*, n°26, p. 19

Vemos na SD 26 que preparar uma lição, na/para *Revista do Ensino*, é muito mais do que prever o que seria ensinado e o método a ser adotado. É retornar ao que está exposto na legislação educacional (discurso jurídico), que se sobrepõe ao discurso pedagógico nas prescrições e determinações expostas nos programas de ensino. Daí a necessidade de tomar o programa, ou seja, de fazer a leitura do que é legalmente institucionalizado (tempo escolar, seriação, currículo a ser ensinado em cada série, etc.) e aplicá-lo no cotidiano da sala de aula. É fazer com que tudo o que foge ao rol de práticas institucionalizadas pela escola pública primária republicana seja dito do lugar do erro, do desvio. Por isto, a ênfase em se preparar as lições, um modo de institucionalizar as proposições das reformas do ensino na prática pedagógica do professor.

Para que este processo se desse efetivamente, era preciso (con)formar o professor as novas formas de se preparar as lições a serem ministradas e de registrá-las. Antes de ser uma necessidade pensada pelo docente, a *Revista do Ensino* a apresenta como já-pensada e já-resolvida, manualizando o que deveria ser feito, sendo necessário apenas colocar em prática. Tanto que tal assunto foi abordado em inúmeras e repetidas matérias, fazendo com que a *Revista* funcionasse como um manual, compreendendo: explicações sobre o que é preparar uma lição, a forma correta de redigir o *Caderno de Preparo de Lições*. A *Revista*, como manual, institucionaliza um fazer que vai sendo indicado como correto, melhor dizendo, o que estava prescrito nas reformas vai sendo significado como a forma a ser seguida, apagando quaisquer outras possibilidades que fugissem ao que era determinado legalmente.

O *Caderno de Preparo de Lições* se coloca como um fator motivador de mudanças da/na docência e nos dá pistas sobre a resistência do professor a certas imposições do Estado. Muitos dos professores (normalista ou leigos) já estavam em exercício nos Grupos Escolares antes da promulgação da Reforma Francisco Campos. Estavam acostumados ao seu próprio ritmo de trabalho e de certa forma, tinham como memória o magistério como uma

profissão detentora de certa autonomia, o que vai se restringindo com a sua burocratização. Ansiava-se pelo cumprimento integral das propostas, pela adoção de métodos ensinados nas Escolas Normais. Todavia nem sempre o que as determinações legais impunham conseguia se materializar no cotidiano. Vejamos como esta conjuntura se inscreve na *Revista do Ensino*

SD 27: Não nos cansaremos de vos aconselhar, senhores professores: preparai as vossas lições. Mas não tomeis a palavra preparar só no sentido de amontoar conhecimentos.

\_ Sim. Preparei-me. Sei perfeitamente e vastamente os pontos do dia.

Outro dirá

- Não tenho necessidade de me preparar.

Fiz outrora estudos largos e demorados da matéria. Ninguém põe em dúvida o meu preparo. Tanto mais que para o curso primário não é necessário grande esforço...

Outro poderia asseverar:

- Escrevi livros sobre a matéria. A qualquer momento poderia dissertar sobre um ponto dela.

Mas, mesmo quanto a esses, nós insistimos: preparai as vossas lições. Não é bastante a certeza de que conheceis a preceito as matérias da aula. É muito, mas não é tudo. Grande parte nem isso faz. Quem sabe bem, quase sempre ensina bem. Mas não é tudo, repetimos. Nem sempre são bons professores os profundos conhecedores da matéria que lecionam.

O preparo das aulas não é o preparo remoto, por mais vastos que sejam os conhecimentos do professor. O preparo exige é o preparo cotidiano, paciente, minucioso, solícito. Não abrange só o estudo dos elementos a transmitir. Compreende principalmente, o modo de expor à matéria, a disposição do material a empregar, a escolha e a procura das gravuras a mostrar, a feitura de desenhos elucidativos, a procura de pedras, animais e flores a explicar, a invenção de todos os

meios, afinal, capazes de bem concretizar aos olhos do aluno o ponto a dar. (grifos nossos)<sup>112</sup>

A SD 27 traz novamente a estruturação do saber e do conhecimento, a manualização na *Revista do Ensino* em diálogo. A forma como a SD se estrutura, produz efeitos de sentidos de denúncia. Segundo Payer (2006, p.62) a denúncia se realiza “no interior de uma prática discursiva mais ampla, desenvolvida de um modo que guarda uma relação especial como o contexto e com o gesto de denunciar”. Ainda a referida autora nos explica que

a denúncia produz uma implicação: o objeto de referência discursivo dado a conhecer é de ordem tal que, enunciado, implica ou demanda, por consequências, certas providências por parte de outrem. As condições de produção da denúncia são tais que o sujeito que denuncia aparece na posição de detentor de um saber discursivo diante do qual o único gesto que ele pode realizar é denunciar este saber diante de um outro, uma espécie de árbitro, este sim representado na contradição de poder realizar outra ação, implicada na denúncia: tomar providências em relação ao objeto denunciado (PAYER, 2006, p. 64)

A SD 27 indica (des)encontros entre o que era previsto no discurso das legislações educacionais mineiras e o que se dava nas escolas. No gesto da denúncia, os denunciantes (no caso os editores da *Revista do Ensino*) põem como verdade a necessidade de se preparar as lições antes de aplicá-las em aula, algo que não deixa de estar atrelado ao preenchimento do *Caderno de Preparo de Lições*.

Na SD 27 notamos que quem denuncia é uma voz sem nome, uma voz que não se identifica; há o silenciamento de quem fala. Este alguém reafirma a posição discursiva do governo em relação ao universo escolar. O denunciado é aquele que é capaz de tomar as providências para mudança do quadro exposto são pois, duas posições discursivas a partir do lugar social do professor. A

---

<sup>112</sup> Prepara e vossas lições. In: *Revista do Ensino*, nº27, novembro de 1928, p. 1-3.

sequência em questão objetiva chamar a atenção para uma prática tida como inadequada - não preparar as lições - utilizando como argumentos as repostas que provavelmente seriam dadas por professores contrários a proposição. Estas respostas (*Sei perfeitamente e vastamente os pontos do dia; não tenho a necessidade de me preparar; escrevi livros sobre a matéria*) foram também utilizadas para se expor as práticas tomadas como corretas (em consonância com a Reforma Francisco Campos) e que deveriam se dar nas escolas.

Ao lermos a *Revista do Ensino* temos mais indicativos sobre a resistência e a polêmica envolvidas na instituição do *Caderno de Preparo de Lições* como forma de registro das atividades docentes em sala de aula. Esta prática foi questionada por diretores e professores por possuir função semelhante ao *Diário de Classe* e, sobretudo por não haver um modelo definido para escrituração. Uma forma encontrada para (con)formar e convencer o professor sobre sua viabilidade foi criar uma coluna na *Revista*, que circulou nas edições de nº 29 e 30, denominada *Caderno de Lições*.

O texto *Caderno de Preparo de Lições* da edição nº 29 inicialmente descreve esta forma de registro como “certamente das inovações regulamentares uma das mais cordialmente detestadas pelo nosso professorado” (p. 61). Para desfazer a resistência por parte dos professores são elencados os motivos para adoção do *Caderno de Lições*, tomado como o meio mais moderno e eficaz para relato das atividades. Para a *Revista do Ensino*, o preparo das lições seria relevante para os sujeitos na posição de professor, diretor e inspetor de ensino. Auxiliaria o professor na organização das lições e na adaptação do assunto de acordo com o desenvolvimento de seu aluno estando atrelado aos sentidos pedagógicos, da prática de ensino. Seria posteriormente um objeto de consulta do docente, que ao escriturar o *Caderno* estaria criando um manual para si de sua prática o. Ainda ajudaria o diretor na orientação didática da professora sugerindo aspectos novos a serem tratados em sala, ou seja, permitiria checar quais sentidos circulavam e direcionar o que poderia ou não ser dito. O *Caderno de Preparo de Lições* era também

um instrumento de vigilância, uma vez que permitia ao inspetor, verificar através do que estava registrado se as lições ministradas estavam em consonância com as diretrizes do ensino propostas pelo Estado.

Como havia muitas dúvidas sobre como escriturar o *Caderno de Preparo de Lições*, é proposto um modelo de registro, na *Revista do Ensino*, feito por um assistente técnico de ensino (alguém que fala da posição de detentor de saberes sobre o processo de ensino-aprendizagem, um representante do Estado), em forma de esquema (figura 09). Modelo este que agrega o status de verdade, que institucionaliza uma forma evidente de registro da atividade docente, dá direcionamento ao dizer. Ao mesmo passo em que se institui na tensão entre o lembrar (o modelo proposto pela Reforma Francisco Campos) e o esquecer (as formas de escolarização e os modelos de registro da atividade docente anteriormente propostas).

Plano para uma lição de «Noções de Coisas». — 1.º Anno.  
— Centro de interesse: a cenoura.

Material necessário { cenouras; — possivelmente outras raízes alimentícias; faca ou canivete;  
papel e lapis; sementes de cenoura

OBSERVAÇÃO	1.º Aspecto externo partes da planta—(ramo e raiz)	Língua patria	Idéia de grandeza e numeração.	Escrita
Exemplos suscetivos. Ler e escrever o mais longo possível a fim de verificar o grau de percepção.	côr	rosada		Uma frase em que se empregue a palavra «cenoura» ou a palavra «comestível».
	forma	conica		
	superfície	rugosa	Pequenos cálculos de somar e subtrahir	
	pellos	finos raros		
	raiz— dimensões	curtos		
	consistencia	dura		
	peso		medir	
	sabôr	agradavel	pesar	
	cheiro	agradavel		

2. Aspecto interno — cortar longitudinalmente.  
\* transversalmente.

#### ASSOCIAÇÃO.

Comparação de olhos vedados com outra raiz; nabo, por ex.

\* não vedados \* \* \*

Raízes que se parecem com a cenoura.

\* não se \* \* \*

Utilidade para a criança—comestível.

Outras raízes comestíveis: nabo, beterraba, batata doce, mandioca, inhame, mangarito, rabanete.

EXPRESSÃO — { graphica — desenho á vista da raiz.  
\* retirado o modelo.  
modelagem.

Actividade—semear sementes de cenoura.

Anotações após a aula:

As crianças não perceberam *sosinhas* a forma da cenoura, como o fizeram para a côr.

Faltou-lhes o adjectivo *rugoso*—disseram «cheia de rachadinhos».

Algumas tiveram dificuldade em pronunciar *beterraba* e *comestível*, etc, etc.

MARIA LUISA DE ALMEIDA CUNHA  
Assistente técnica do ensino

Figura 09: Modelo de registro do Caderno de Preparo de Lições. Revista do Ensino, edição n° 29, p.64.

No esquema de preparo de uma lição, representado na figura 09, temos a sistematização de uma gama de saberes referentes à docência que retomam a institucionalização da escola primária pública republicana em Minas Gerais. Há a discriminação de qual turma a atividade foi aplicada (seriação), o que culmina na adaptação do assunto e da linguagem para uma faixa etária específica bem como a escolha de materiais apropriados ao público a ser atingido. O tema gerador das aulas é a *cenoura* e ele se desdobra em atividades – que acabam por determinar/delimitar o que ensinar e em que ordem - para as aulas de Ciências (fisiologia

da planta), Português (adjetivos); Matemática (pesos e medidas); Escrita (construção de frases com a palavra cenoura); Expressão (desenhos de cenouras); Atividades práticas (plantio de sementes). Há ainda observações sobre como motivar o aluno e instigar a sua curiosidade sobre o tema bem como observações sobre o desenvolvimento da aula.

*Um simples plano de aula* – denominação dada pela *Revista do Ensino* para a matéria da Figura 09 - engloba uma série de outros saberes, que podemos aproximar do que Esteves indica como um instrumento linguístico de metassaber. Para Esteves (2014, p. 71), os instrumentos linguísticos de metassaber se inscrevem “no desejo de descrever o saber pelo saber (metassaber) e necessariamente pela língua como base material”. Ainda Esteves (op. cit, p. 71- 72) acrescenta que podemos pensar nos instrumentos linguísticos de metassaber

como obras de referência, ou seja, aquelas que incidem no processo de referendar e legitimar discursos em circulação numa tentativa (falha, ilusória) de apagamento do contraditório do sentido. Mas esse funcionamento de descrição do saber [...] não é desprovido de interpretação: para além das abordagens teóricas sobre a língua e a linguagem, dicionários, gramáticas e outras tecnologias que se inscrevem em formações discursivas, por vez filiadas as formações ideológicas.

Fazemos aqui um deslocamento do conceito proposto na tese de Esteves (2014) para o nosso objeto de análise. Esteves (2014) se dedica ao estudo das enciclopédias como instrumentos linguísticos de metassaber dando enfoque as terminologias. A *Revista do Ensino* não é uma enciclopédia, não incide numa terminologia. O que notamos na *Revista* é a presença de conceitos acerca do que se ensinar e como ensinar que se apoiam no metassaber. Lança-se mão do metassaber como instrumento de manualização para vulgarização dos saberes científicos relacionados com a escolarização, com o processo de ensino aprendizagem e com o

magistério. Assim, a *Revista* produz por meio do discurso do saber, que tem a língua como base material, conhecimentos sobre a escolarização, o docente e à docência que fundam sentidos que acabaram contribuindo para (re)configuração do magistério mineiro. A *Revista* ainda cria o efeito de que tudo que não esteja contemplado em suas edições e prescrições, seja da ordem do erro, do desvio, cabendo ao professor consultar seus exemplares para ter acesso ao que é certo e posto como verdade. Neste sentido, podemos considerar que a *Revista do Ensino* funciona como um instrumento de manualização e como instrumento linguístico quando diz respeito a língua. Nos deteremos aqui ao entendimento do funcionamento da *Revista do Ensino* como instrumento linguístico. Vejamos a figura abaixo:

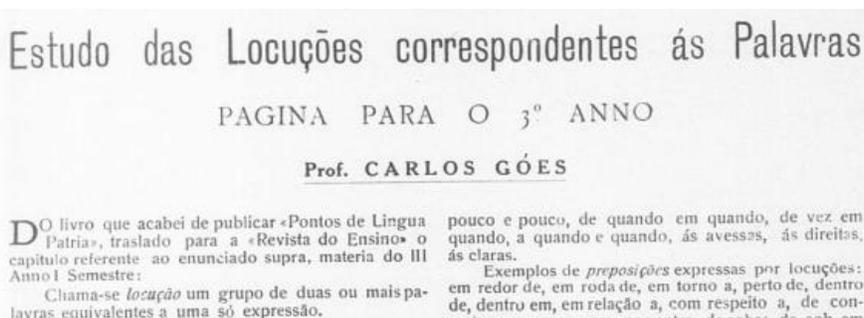


Figura 10: Trecho da matéria *Estudo das Locuções correspondentes às palavras* – página para o 3º anno . *Revista do Ensino*, edição 12, março de 1926, p. 80.

O primeiro ponto que nos chama a atenção na figura 10 é a indicação de autoria no artigo, uma prática que não era muito comum na *Revista*. Habitualmente os textos eram publicados sem autoria, havendo o silenciamento da voz de quem fala em favor da reafirmação do que o governo queria prescrever e institucionalizar, naturalizar. No caso em questão o texto pertence ao Prof. Carlos Goés, um sujeito que fala da posição de professor, melhor dizendo, alguém fala para os seus pares. E não se trata de um professor qualquer. Carlos Goés era professor catedrático de português no Ginásio Oficial de Minas Gerais, reconhecido pelos conhecimentos

que tinha na área além de ser autor de diversos dicionários e gramáticas<sup>113</sup>, ou seja, instrumentos linguísticos.

O artigo em questão refere-se à transcrição, na *Revista do Ensino*, do capítulo do livro *Pontos de Língua Pátria* de Carlos Góes cujo objetivo é tecer explanações sobre as locuções. Trata-se de trazer para a *Revista* a descrição da língua, dando a saber da gramática através da reprodução de um capítulo da obra *Pontos de Língua Pátria*. Processo este que disciplinariza o português tendo a *Revista* como uma tecnologia do saber metalinguístico que a faz funcionar como um instrumento linguístico. Instrumento que indica o que se deve saber sobre o uma língua imaginária para que se possa ensinar em sala de aula. Este funcionamento da *Revista*, de certa forma, se assemelha ao que Medeiros (2008) localizou em seus estudos acerca da língua em colunas do *Jornal do Brasil* durante o governo de JK. O que mostra que a gramatização e disciplinarização da língua comparecem em espaços dispersos e outros que vão muito além dos dicionários e gramáticas.

Temos assim a *Revista do Ensino* funcionando como instrumento linguístico, ao mesmo tempo em que se coloca como objeto de consulta, assim como o manual, constituindo dizeres sobre a língua, escolarização e magistério que fazem funcionar como instrumento de manualização através de uma memória ligada “as orientações governamentais que engendram mudanças no centro pedagógico e metodológico que surgiram e tiveram sua origem em contextos políticos e sociais bem específicos” (SCHERER, BRUM DE PAULA, 2002, p. 127).

Orientações governamentais estas, que através da *Revista*, organizam e dizem o que deve ser feito pela escola e pelo professor. Para refletirmos sobre esta questão, tomemos como exemplo a imposição de um instrumento de controle da atividade docente: o

---

<sup>113</sup> Ele é autor do: *Dicionário de Galecismo*, *Dicionário de Raízes e Cognatos*, *Dicionário de Afixos*, *Método de Análise*, *Sintaxe da Regência*, *Sintaxe da Construção*, *Gramática Expositiva Primária* e *Pontos de Língua Pátria*. Disponível em: [http://www.antonio Miranda.com.br/poesia\\_brasis/rio\\_de\\_janeiro/carlos\\_goes.html](http://www.antonio Miranda.com.br/poesia_brasis/rio_de_janeiro/carlos_goes.html). Acesso em 20 de setembro de 2019.

*Caderno de Preparo de Lições* do qual já tecemos algumas considerações.

A defesa do *Caderno de Preparo de Lições* e de sua importância como moderno instrumento de registro das atividades docentes seguiu na edição nº30 da *Revista do Ensino*. Nela, Emílio Moura, professor da Escola Normal da capital, enfatiza a necessidade do *Caderno* e o fato de que só esta medida já seria suficiente para assegurar o acerto nas proposições feitas pelos reformadores mineiros em favor da qualidade do ensino. Para este autor, a adoção dos *Cadernos*

SD 28: não se tratava de uma simples medida administrativa; ela é mais do que isso, muito mais: é a criação inteligente, a criação fecunda de meios novos, de meios diretos e eficientes de conduzir o professorado, não só a aquisição precisa de noções indispensáveis ao seu ofício, como também a aquisição essencial de uma técnica<sup>114</sup>.

É interessante notarmos que, nas duas vezes em que foi publicada a coluna *Caderno de Lições*, os autores dos artigos eram funcionários do governo mineiro, ou seja, falavam do lugar de reformadores e de representantes do Estado. Ambos não atuavam na educação primária, ou seja, *lócus* da medida. Tratavam-se de colocações feitas por sujeitos que estavam fora do ambiente em que circulava a polêmica e que não se viram obrigados a modificar mais uma prática no cotidiano da sala de aula devido a uma reforma educacional. Não é professor expondo colocações próprias sobre o seu fazer profissional, mas o outro no lugar do docente dissertando sobre este tema.

O *Preparo das Lições* e sua correta execução deveria se dar consoante aos métodos e técnicas de ensino, transmissão do que estava previsto no currículo, respaldado nas/ pelas reformas do

---

<sup>114</sup> *Caderno de Preparo de Lições*. In: *Revista do Ensino*, edição nº30, fevereiro de 1929, p.43.

ensino e conseqüentemente pelo Estado. No próximo subtópico nos deteremos ao entendimento de como estes aspectos comparecem na *Revista do Ensino* para retornarmos à imposição e instituição do *Caderno de Preparo de Lições* como forma de registro da atividade docente.

**c) “Verdadeiros professores são estudiosos<sup>115</sup>”: o fazer pedagógico na *Revista do Ensino*.**

A *Revista do Ensino* foi um instrumento de domesticação do magistério, assegurando o controle da interpretação sobre o que se ensinar, em que momento e de que maneira. Ela teve papel fundamental na divulgação e vulgarização de conhecimentos e saberes sobre o magistério – sempre em consonância com os preceitos estabelecidos nas reformas do ensino de Minas Gerais. Estes saberes surgem na *Revista do Ensino* materializados em modelos de aula, exposições sobre diferentes técnicas de ensino, biografia de personagens tomados como grandes nomes da Pedagogia, reprodução de capítulos de livros e de trechos de impressos internacionais, fotografias, ilustrações, dentre outros. Ou seja, a *Revista* indica os recortes dos saberes necessários tanto para a (con)formação, do aluno como do professor e os coloca como evidência, apagando a historicidade de sua constituição funcionando como instrumento de manualização. Ela acaba por perpassar as relações pedagógicas e as práticas de ensino em Minas Gerais. Também demonstra como as disputas políticas comparecem no discurso pedagógico que se inscreve em suas páginas, construindo um lugar sistemático para o magistério.

Ao longo das edições da *Revista do Ensino* comparece em confronto duas posições docentes: a posição do professor antigo (docente leigo, formado na prática e acostumado à escolarização dos tempos do Império) e a posição de professor moderno (profissional habilitado pela Escola Normal e formado para atuar

---

<sup>115</sup> Mãos à obra. In: *Revista do Ensino*, nº 41, janeiro de 1930, p. 3.

em instituições nos moldes dos Grupos Escolares). É construída uma divisão entre o docente da escola antiga e o professor da escola moderna. Ao tratar desta diferença, a *Revista* estabelece a distinção entre estes dois tipos escolares e é esta diferença que permite que se fale dos avanços e mudanças que a escola republicana pretendia instituir. Tenta-se silenciar a memória do Império, mas não se consegue. Ela sempre está presente na *Revista* na repetição dos dizeres sobre a escolarização e institucionalização da educação, que não se dão, sem que fale dos tempos do Imperador. O professor antigo representava tudo àquilo que devia ser combatido e o professor moderno o tipo ideal para atuar na escolarização primária pública. O confronto entre as posições antigo x professor moderno comparece na *Revista* desde o seu 2º período, como vimos na charge publicada em 1927 (Figura 06) e será repetido na SD 29 abaixo. A diferenciação entre o professor antigo e professor moderno será o pontapé inicial de vários dos assuntos tratados na/pela *Revista*. Vejamos a sequência discursiva a seguir.

SD 29: O Sr. Professor Fonógrafo [...] Exilado das boas leituras, despreocupado do que se passa no mundo com referência a pedagogia, olha para o ensino como se olha para um ganhapão [...] Chegado a escola eil-o a moer os discos. Discos de geografia, de história, de língua, já velhos e gastos, de um tom de voz sonolento e roufenho. O mundo progrediu. [...] (grifos nossos).<sup>116</sup>

Na *Revista* temos uma narrativa para apontar ações julgadas como incorretas e inapropriadas, tomando como base a comparação entre o professor antigo (escolas isoladas) *versus* professor moderno (Grupos Escolares). Este comparativo já foi apresentado neste trabalho<sup>117</sup>. O professor fonógrafo para a *Revista*

---

<sup>116</sup> O dia de leitura. In: Revista do Ensino, nº 31, março de 1929, p. 6.

<sup>117</sup> Recordemos aqui as considerações que tecemos sobre a figura 06 cujo teor era a ilustração da escola antiga e da escola moderna.

do *Ensino* equivale ao docente que atua na escola antiga (representado na figura 06). Um professor que ocupa o lugar de leigo (sem formação apropriada para o magistério), cuja prática pedagógica se baseia na repetição de experiências profissionais, obtidas na prática de ensino. Instaure-se o imaginário de que o professor fonógrafo (docente da escola antiga) vê o magistério apenas como ganha-pão, ao contrário do que era esperado do professor moderno (que deveria encará-lo como missão, como uma profissão que exige estudo, dedicação e vocação).

Na *Revista do Ensino*, a posição professor da escola antiga se interessaria apenas pela repetição das lições assim como faz o fonógrafo - aparelho doméstico cuja função é reproduzir (quantas vezes o usuário quiser) a música/mensagem gravada no disco. Este tipo de professor parou no tempo e assim como o fonógrafo não é capaz de produzir algo novo, apenas reproduz as mesmas lições de sempre. Almejava-se por profissionais que estivessem cientes dos métodos e técnicas de ensino prescritos pelas reformas do ensino. Algo que só seria possível através da formação profissional inicial e continuada dos professores, do estudo contínuo e da preparação das lições. Desta conjuntura surge à afirmação que intitula este tópico: *bons professores são estudiosos*<sup>118</sup>. Na sequência abaixo é possível compreender a definição de bom professor para *Revista do Ensino*.

SD 30: O bom professor é aquele que sempre pode dar uma boa aula. E uma boa aula, uma explanação que aproveite plenamente os alunos, não é coisa fácil como parece. Mesmo sobre a disciplina mais familiar, sobre a matéria mais conhecida, há, frequentemente, alguma coisa de novo que o bom docente descobre e que aproveita para despertar o interesse e fixar a atenção da classe<sup>119</sup>

---

<sup>118</sup> Mãos a obra. In: *Revista do Ensino*, n° 41, janeiro de 1930, p. 3.

<sup>119</sup> O segredo de ser um bom professor. In: *Revista do Ensino*, n° 10, janeiro de 1926, p. 21.

O bom professor, para a *Revista do Ensino*, era aquele que apesar de deter conhecimentos sobre um dado assunto, acompanharia o dito progresso da educação estando atento as mudanças que ocorriam neste âmbito. A *Revista* funciona para auxiliar na institucionalização do magistério como profissão, definindo quais saberes deveriam circular em suas páginas, produzindo evidências que colocavam as matérias publicadas como norma, como é assim. Para moldar a docência, de modo que se esquecesse da existência de certos materiais didáticos, de determinadas metodologias e de certas técnicas de ensino (re)significando o exercício da profissão. Vemos como se dá este movimento na *Revista do Ensino* a partir da leitura de um recorte feito na matéria intitulada *Minha primeira lição de leitura*

**P**ROFESSORA. Hoje é o primeiro dia de aula. Conversemos um pouco. Vocês vão aprender a ler. Em pouco tempo, poderão contar as histórias que lerem nas revistas, nos livros, si prestarem muita atenção, forem obedientes a amigos da sua professora. Alice, por ser a menor da classe, vae contar-nos alguma cousa acerca da sua casa.

Onde mora você?

Alumna.—Eu moro na rua Gonçalves Dias. Minha casa é amarela e tem um jardim ao lado.

P.—Muito bem. E você, Olga, onde mora?

A.—Na rua Serpente.

P.—Diga como a Alice.—Eu moro na rua Serpente. (Obrigue a criança a responder em sentença completa.)

P.—Quaes são as pessoas que moram com você, Olga?

A.—Mamãe, Papae e dois irmãosinhos.

A.—A minha familia é maior, D. Celia. Lá em casa moram Papae e Mamãe, Vovô e Vovô e tres irmãos.

P.—Então você tem avô.

A.—Tenho sim, senhora, e gosto muito della.

P.—Conte-nos como é sua vovô.

A.—Ella é alta e magra; tem cabellos brancos e usa oculos.

P.—E você é muito boazinha para sua idade?

A.—Sou sim, senhora. Faço tudo que ella manda.

P.—Todas as meninas que tiverem avô, levantem a mão.

Vou, agora, desenhar no quadro a palavra *vovô*. Acompanhem com muita atenção os meus movimentos.

Olhem, a palavra *vovô* póde ser desenhada de duas maneiras.

(A professora escreverá o vocabulo vovô em letra impressa e manuscrita, tendo o cuidado de reproduzi-lo com a maxima perfeição)

Figura 11: Trecho da matéria intitulada *Minha primeira lição de leitura*. Revista do Ensino, nº13, abril de 1926.

A distinção entre a posição professor antigo e a posição professor moderno comparece como não dito em diferentes edições e espaços da *Revista do Ensino*, sendo uma marca de seu funcionamento, conforme podemos observar no diálogo acima. O trecho figura 11 foi extraído de uma lição de leitura fazendo uso do ensino simultâneo, ou seja, uma atividade ministrada por um professor que ocupa o lugar de moderno. O texto se estrutura com a apresentação de um parágrafo inicial que contextualiza o leitor acerca da conjuntura em que a lição foi aplicada. Feito isto, a aplicação da lição é disposta em forma de diálogo, assim como já demonstramos anteriormente e que caracteriza um dos funcionamentos discursivos da *Revista do Ensino*. Ao longo deste diálogo entre professora e alunos são colocadas algumas considerações diretas, que indicam o aspecto formativo e o funcionamento da *Revista* como instrumento de manualização (como ensinar) e instrumento linguístico (o que ensinar da língua para que o aluno se comunique conforme o que é preconizado nas gramáticas). A Figura 11 nos mostra que a *Revista* ensina ao docente como trabalhar na medida em que indica como transmitir certo saber (como corrigir uma resposta dada pelo aluno, como ensinar a grafia de uma determinada palavra) e indiretas (como introduzir o assunto, como motivar o aluno).

A lição em questão é indicada para o primeiro dia de aula. Sugere-se ao professor que, antes de começar a introdução da matéria, converse um pouco com os alunos. Quebrado o gelo, o docente deveria informar ao aluno o que será ensinado (uma vez que este não tem a possibilidade de escolher se quer ou não aprender tal assunto, é passivo, é determinado pela lei e pela norma) e qual a sua suposta importância. No trecho em estudo, os alunos aprenderão a ler e através deste conhecimento, segundo a *Revista do Ensino*, serão capazes de contar as histórias lidas em livros e revista. Essa justificativa simplifica quais são as finalidades de se saber ler e atrela este conhecimento a uma atividade que é de interesse da criança – ou seja, contar histórias. Algo que apaga a importância desta competência para formação social, como a

língua vai significando no ler e escrever tendo como efeito a redução e a fabricação de uma língua a ser lida, escrita, ensinada. O ensino da leitura e da escrita para Pfeiffer (2014, p. 90) são

sentidos que constituem o espaço político da escola enquanto um lugar institucional legítimo que garante o efeito de unidade necessário ao funcionamento de um estado-nação formulado na evidência da relação entre território e a identidade. Nas tensões e contradições entre a unidade imaginária e o real material se inscreve um sujeito urbano escolarização [...] Uma urbanidade que [...] vincula a língua e quem diz a uma conduta moral junto à Pátria que garante uma representação de civilidade e desenvolvimento no contraponto a um povo que mal diz a língua e precisa se redimir.

As ponderações feitas acima por Pfeiffer (2004) nos fazem refletir sobre a lição apresentada na Figura 11. As reformas do ensino mineiras preconizavam que a escola pública primária ensinasse ao aluno a língua culta, a socialmente legitimada. No entanto, ao fazermos a leitura da lição (Figura 11) publicada na *Revista do Ensino* percebemos o que foi ensinado foge ao que era previsto legalmente. O primeiro ponto que destacamos é a indicação da *Revista* para que a professora obrigue a criança a responder a sentença completa, adotando em sua fala as regras da norma culta, a gramatizada. Todavia quando os alunos são questionados sobre as pessoas com as quais moram, eles respondem que residem com *l'apae* (pai), marca da língua oral, algo que não comparecesse nas gramáticas, combatido nas reformas do ensino e que passa pela *Revista* como algo natural, correto e que não precisa ser corrigido.

Apesar da professora ter que trabalhar o ensino da língua culta, conforme previsto no currículo, observamos aqui uma falha. A docente traz para a escrita a forma coloquial (vovó) o que nos mostra como a língua imaginária não dá conta da língua fluída. O que comparece nas duas grafias para uma mesma palavra: avó (registro da norma culta) e vovó (denominação utilizada no âmbito familiar, no espaço privado). Chamou a atenção que ao final da

lição a professora ensina o aluno a desenhar (não escrever, tendo em vista que se trata do primeiro dia de aula, o discente ainda não foi alfabetizado e não sabe escrever) a palavra *vovó*, ou seja, a forma mais utilizada na língua oral, o que se contrapõe ao que era proposto nas reformas do ensino.

Outro ponto que nos chama atenção são as condições postas pela *Revista do Ensino* para que o aluno aprendesse a ler: prestar muita atenção, ser obediente e amigo de sua professora. Em outras palavras, o ato de aprender certo assunto se atrela ao comportamento do aluno. Fator este que nos traz à memória os requisitos para o ingresso no magistério público mineiro (que são atravessados pelo discurso da moral). Um deslizamento que acaba por definir quem será o aluno apto ou não a aprender.

Trazer a simulação de uma aula de leitura pelo método de ensino simultâneo na *Revista do Ensino*, através de um diálogo, é algo que nos diz muito. Articula poder e saber num mesmo processo. Poder que institui uma língua que faz funcionar o imaginário da nacionalidade e o recorte dos saberes necessários para (con)formação do cidadão- republicano. “Sentidos historicamente sedimentados vêm a superfície pela via do esquecimento, pelo não-dito que, embora funcionem pela interdição, propiciam a produção de novos sentidos, num misto de memória e esquecimento” (FLORÊNCIO *et all*, 2009, p. 79).

Os métodos de ensino empregados nas escolas públicas mineiras foram determinados pelo Estado e impostos, cabendo ao docente simplesmente seguir à risca tais prescrições. Um universo diferente do vivenciado nas escolas isoladas onde o professor detinha autonomia na escolha das metodologias e do que seria trabalhado com o aluno. Todavia, este processo não seu deu sem resistências que acabam comparecendo na *Revista*. Soares *et all* (2015) nos esclarecem que em AD, a resistência é marca da subjetividade, o deslocar de sentidos já esperados, é ressignificar sentidos e rituais enunciativos deslocando processos interpretativos já inscritos historicamente e institucionalizados. São deslocamentos que podem se dar de modo inesperado ou quando

o sujeito não diz/faz aquilo que é esperado. “Nestes gestos de interpretação constitutivos da resistência, o sujeito se mostra em desacordo tanto consigo mesmo [...] como com a formulação e a circulação de sentidos vigentes” (SOARES *et all*, 2015, p. 10). Verifiquemos a sequência abaixo, extraída do texto *Aulas Falsas*

SD 31: Pois há também aulas que, por fora, parecem boas e sedutoras e, no fundo, não passam de uma escamoteação e de uma hipocrisia. São as aulas para os visitantes, para as autoridades escolares, para estranhos ao estabelecimento. O material está preparado há muito. As perguntas e respostas estão de há muito estudadas, ensaiadas, decoradinhas. De quando em quando, o professor faz novo ensaio, para que os alunos não se esqueçam dos papéis da pequena comédia. E, o que é mais, para se dar à aula um colorido de verdade e de espontaneidade, até erros se ensinam, para serem na hora corrigidos (grifos nossos) <sup>120</sup>.

Na SD 31 notamos novamente o funcionamento da *Revista do Ensino* como um instrumento de denúncia daquilo que falha, das práticas que não foram adotadas pelos docentes das escolas públicas primárias e que fogem ao que é proposto no entrecruzamento do discurso jurídico com o pedagógico. Aquilo que é posto pela *Revista* como *Aulas Falsas* não deixa de ser também um espaço de resistência dos professores às reformas do ensino.

Conforme mostramos ao longo de nosso estudo, a organização da escolarização primária pública proposta pelos republicanos tinha como uma de suas principais premissas o efeito de homogeneização do ensino, o que culminava na perda da autonomia do professor e na centralização das decisões no Estado. Os professores que já se encontraram familiarizados a um ritmo e estilo de trabalho, constantemente viam a imposição de mudanças através das reformas do ensino (que são manifestações de disputas

---

<sup>120</sup> Aulas Falsas. In: *Revista do Ensino*, nº 38 de outubro de 1929, p. 2

de ordem política) e muitas vezes não eram assimiladas da maneira desejada pelo governo. A sequência 31 pode ser tomada como indicativo da resistência do docente a tais reformas e os caminhos trilhados pela categoria para 'sobreviver' nestas condições.

Estas 'aulas falsas' (assim denominadas pela *Revista do Ensino*) possuem duas facetas: era uma forma de manter a autonomia do professor, resistir e driblar o Estado ao mesmo tempo em que era tida como uma grave infração e falta de idoneidade moral do docente. Para os reformadores o professor rompia o elo de confiança com o Estado ao insurgir contra as regras e os valores defendidos oficialmente.

O texto *Exame de Consciência*, também publicado na *Revista do Ensino*, mostra novamente o funcionamento da *Revista do Ensino* como da ordem da denúncia e tem relação com os argumentos expostos na SD 31. Nele, a *Revista* relata/retrata a frustração diante do engajamento do docente no cumprimento das prescrições da Reforma Francisco Campos.

SD 32 Há meses, esta Revista tem trazido modelos de aulas, instruções sobre os regulamentos, modos e processos novos de resolver certos problemas da vida escolar. Pois bem. Quer por observação pessoal, quer pelo que nos contam assistentes técnicos, o trabalho é quase em pura perda. O professorado não quer ler nem realizar. É um novo modo de ditado? Já sei o meu e basta. Trata-se do modo de corrigir exercícios? Corrijo do meu modo e tenho colhido bons resultados. Fala-se no modo de propor problemas? Que vale isso? Ensino como aprendi e não me quero dar ao trabalho de reformar. [...] Se não tenho preparado devidamente, se as minhas aulas não tem melhorado, se os alunos delas fogem, por causa de minha impertinência ou despreparo, se não tenho aplicado o regulamento, não cumpro o meu dever e não sou, portanto, uma pessoa de bem. [...] Enfim: é necessário ponderar

vagarosamente sobre os deveres do nosso ofício (grifos nossos).<sup>121</sup>

Na sequência 32 temos presentes dois funcionamentos discursivos: um da ordem da denúncia e outro da resistência. Na primeira parte da sequência a *Revista do Ensino* elenca quais os limites dos saberes, o que poderia ser aplicado na escola. O que se dá pela transposição do discurso jurídico, o das reformas do ensino, em discurso pedagógico. Algo que perpassa as relações pedagógicas e as práticas de ensino. Na segunda parte da SD 32 notamos que a resistência do professor às imposições postas pelas reformas do ensino, presentes na *Revista*, comparece como se o professor fosse pouco engajado e não cumprisse os deveres inerentes ao magistério, sendo, portanto, um mau profissional, o que desloca e traz à cena discursiva novamente a moral do professor como determinante de sua competência profissional.

A *Revista do Ensino*, funcionando como um instrumento de manualização, se coloca como a chave para a resolução dos problemas enfrentando pelos professores, antes de mesmo de serem pensados como tal por esta categoria profissional. Ela indica como fazer, o que ensinar e o que é preciso saber para ensinar). Vemos na *Revista* exemplos de aulas sobre os mais variados temas e disciplinas (algo possível de verificar nas figuras 9 e 11) fazendo uso do ensino simultâneo (instituído nas escolas primárias públicas mineiras pelas reformas de 1906, 1924 e 1927). Há também artigos cuja ênfase recai em meios de resolver problemas escolares como à disposição dos alunos na sala de aula, organização dos discentes em filas ou não (ponto debatido no tópico referente ao tempo e espaço escolar).

Ao que tudo indica, a estratégia empreendida pela *Revista* e pelo governo mineiro não conseguiu atingir o resultado esperado. Tanto que na edição nº 32 a falha se torna objeto de denúncia, feita do lugar de quem tem como função exercer a vigilância sobre a

---

<sup>121</sup> Exame de Consciência. In: *Revista do Ensino*, nº32, abril de 1929, p 1-4.

prática docente (os inspetores de ensino e seus respectivos superiores). O não cumprimento das prescrições legais aparece na *Revista do Ensino* como um ato de resistência de professores, resistência esta que é posta como a manutenção do que ocorria na escola imperial (algo tão combatido na/ pela *Revista*, mas que ainda existia sob a forma de escolas singulares e/ou reunidas, conforme já expusemos e até mesmo em algumas práticas dos Grupos Escolares). Observamos ainda um conflito de posições: de um lado havia aqueles que advogavam em favor da implementação das reformas do ensino nas escolas públicas mineiras (ou seja, aqueles que falam do lugar de representantes do Estado, quem propunha as regulamentações no ensino e alguns docentes) e do outro temos os professores (alguns que colocam em prática o que estava previsto em lei e outros que se punham como contrários ora por não acreditarem na proposta ora por defenderem a manutenção dos ritos com os quais estavam familiarizados).

A maioria dos governantes mineiros na I República propôs reformas do ensino, tendo em vista o imaginário construído em torno da escolarização como meio de modernização, como oportunidade de ascensão social do sujeito. As disputas políticas se manifestam na proposição de reformas do ensino, uma vez que, o processo de inscrição dos saberes nos programas acompanha os próprios conflitos que se passavam na instituição da República como forma de governo. Em meio a esta tensão de sentidos, estavam os professores, que mal se acostumavam ao ritmo de uma reforma do ensino e já tinham que se adaptar as outras mudanças trazidas por um novo regulamento.

Uma estratégia utilizada pela *Revista Ensino* para incentivar os estudos do professor, diminuir resistência à reforma do ensino e ao mesmo tempo prescrever formas e contornos ao fazer docente, foi dar visibilidade ao magistério mineiro, para aqueles que atuavam consoante às Reformas do Ensino. Seriam professores primários públicos falando sobre sua profissão para os seus pares. Algo que até então não ocorria na *Revista do Ensino*. Durante a implementação da Reforma Francisco Campos foram criados os

*Nossos Concursos*, seção publicada na *Revista do Ensino* entre 1929 e 1930. Abria-se um espaço para que as professoras e diretores da educação primária pública contassem suas experiências. A ideia foi publicizada na última página da edição nº29 de 1929, por meio de um convite, reproduzido na Figura 12.

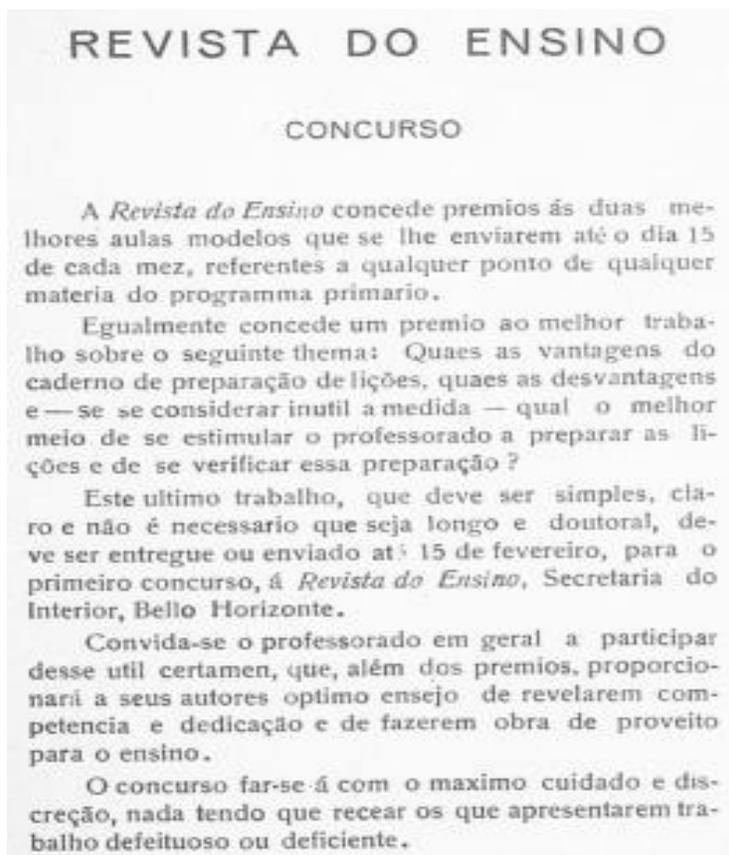


Figura 12: Convite ao professorado para participação da 1ª Edição dos Concursos. *Revista do Ensino*, nº 29, janeiro de 1929, p. 110.

Os *Nossos Concursos* mostram mais um dos funcionamentos da *Revista do Ensino*. Ao mesmo tempo em que dava visibilidade às ideias dos professores públicos mineiros monumentalizando à docência na *Revista*, instituía a homogeneidade no magistério,

legitimando e institucionalizando. Conforme exposto na Figura 12 ele se organizava, em duas frentes: aulas modelo sobre qualquer ponto de uma das matérias que compunham o programa do ensino primário da Reforma Francisco Campos (temática fixa presente em todas as edições da *Revista do Ensino* que contaram com a Seção *Nossos Concursos*) e dissertações sobre um determinado assunto que variava a cada edição. No primeiro caso os professores deveriam aliar teoria e prática na sugestão de atividades, no segundo realizar a análise sob o ponto de vista teórico.

Era uma oportunidade do professor, cuja atuação muitas vezes se restringia ao ambiente da sala de aula, de ganhar visibilidade. Todavia só poderia se expressar discorrendo sobre os assuntos delimitados pela *Revista do Ensino*, seguindo as regras e condições colocadas. Afinal, nem tudo poderia ser dito e abordado numa *Revista* cuja principal função era (con)formar professores e normatizar práticas ao vulgarizar o discurso das reformas do ensino mineiras.

O convite inicial para participação nos *Nossos Concursos* foi feito para o professorado em geral<sup>122</sup>, no entanto, logo no primeiro certame foi decidido pela *Revista* que só seriam publicados textos de professores e diretores do ensino primário público. O que se queria naquele momento era dar visibilidade ao professor do ensino primário que deveria propor textos que seguissem as diretrizes da Reforma Francisco Campos. Um caminho, talvez, para diminuir a resistência docente, daqueles que lidavam diretamente com a reforma do ensino nas salas de aula, propagandeando práticas tomadas como exitosas. O objetivo era provar aos professores, por meio das experiências de seus colegas, a viabilidade e a relevância do que estava sendo proposto pelo governo.

Em cada *Concurso* seriam eleitos os melhores trabalhos que eram premiados – duas aulas modelo e uma dissertação sobre a

---

<sup>122</sup> Como o convite inicial foi extensivo a todos os professores, vários docentes da Escola Normal e inspetores técnicos enviaram seus textos para a redação. No entanto, muitos deles já eram colaboradores da *Revista*.

temática proposta para aquela edição. O exemplar nº34 da *Revista* indica quais seriam os prêmios: livros pedagógicos. A premiação além de ser um objeto que representava a vitória, também propiciaria o enriquecimento dos conhecimentos dos professores e em sua formação continuada, contribuindo na (trans)formação do professor em estudioso. Lembremos aqui que a Reforma Francisco tinha como um de seus focos a formação do professor – tanto inicial quanto continuada. Ao premiar os docentes com livros, a formação continuada do docente era incentivada. Estes livros pertenciam à bibliografia indicada pelo Estado e seus autores defendiam os preceitos escolanovista. Além da premiação aos melhores trabalhos, o convite utilizou como motivação a visibilidade dada aos participantes, pois “além dos prêmios, proporcionará a seus autores ótimo ensejo de revelarem competência e dedicação e de fazer obra de proveito do ensino” (REVISTA DO ENSINO, janeiro de 1929, nº 28, p. 110). Vemos aqui a retomada de sentidos que corroboram com a monumentalização do magistério através da visibilidade que foi dada aos *Nossos Concursos*. Eles se tornaram famosos e conhecidos em Minas Gerais sendo amplamente divulgados em espaços além da *Revista do Ensino* como no impresso oficial *Minas Gerais*. Biccias (2008) cita que *Os Nossos Concursos* também foram anunciados em jornais da capital e do interior mineiro, o que indica a dimensão de sua circulação bem como a importância que lhe foi dada. A referida seção foi publicada em doze edições da *Revista*, sendo lançados trinta concursos.

A participação nos *Concursos* obrigava o docente a ter contato como o texto da Reforma Francisco Campos, sendo uma estratégia para diminuir as resistências encontradas na implementação das mudanças. Os docentes, ao escreverem um texto para *Revista*, precisavam estudar e compreender o que estava previsto nas reformas do ensino, para poder então elaborar práticas que merecessem prêmios e reconhecimento. Fato este que contribuiu para que o professor passasse a ocupar o lugar de estudioso da Educação e da prática pedagógica.

Nos dois primeiros meses em que *Os Nossos Concursos* foram publicados (edições nº 30 e 31), esta seção era composta por dois certames distintos: um voltado à proposição de aulas modelo e outro de cunho dissertativo cujo tema variava. A partir da Edição nº32, esta seção passou a ser constituída por três concursos: dois de cunho teórico que versavam sobre assuntos distintos sobre os quais o professor deveria discorrer e um concurso prático cuja ideia era expor modelos de planos de aula.

Os assuntos abordados, tanto nos concursos que propunham modelos de aula bem como naqueles que promoviam a reflexão sobre um dado assunto, tinham estreita relação com a Reforma Francisco Campos. O Quadro 05 sintetiza os temas<sup>123</sup> de cunho teórico propostos em todos os concursos promovidos pela *Revista do Ensino*. Esclarecemos que os números dos concursos indicados na primeira coluna do Quadro 05 foram atribuídos pela *Revista do Ensino*. Os números que não comparecessem, referem-se aos concursos que giravam em torno da proposição de modelos de aula, uma temática fixa. Devido a esta característica optamos por não inseri-los.

**Quadro 05: Temas de cunho teórico abordados na seção *Nossos Concursos*.**

Nº concurso	Tema Abordado
1	Quais as vantagens do caderno de preparação de lições, quais as desvantagens e, se considerar inútil a medida, qual o melhor meio de estimular o professorado a preparar as lições e verificar esta preparação?
3	Como se devem corrigir os exercícios escritos de uma classe?

<sup>123</sup> Lembramos aqui os concursos eram propostos em duas frentes – uma relativa a pontos teóricos e outra com a apresentação de modelos de aulas de quaisquer materiais do programa de ensino.

5	Verbo. Quais formas ( modo e tempo) que devem ser ensinadas no curso primário, e como se deve ensinar a conjugação?
7	É o ditado o único meio de se ensinar ortografia na escola primária? Em caso contrário, quais os meios se deve empregar para tal ensino, além do ditado?
8	O museu escolar, qual a sua utilidade e como deve organizá-lo?
10	Que se deve entender por método intuitivo e em que medida este método é aplicável às diversas partes do programa da escola primária?
11	O museu escolar, qual a sua utilidade e como se deve organizá-lo?
13	A maior parte dos livros usados nas escolas primárias são ilustrados com gravuras. Porque? E que partido podeis tirar das explicações de imagens, vinhetas e quadros para o ensino da composição?
14	A rotina; caracterizá-la e indicar-lhe as causas; como evitá-la
16	Como escapar a abstração e como desenvolver nas crianças a observação e as faculdades de julgamento e raciocínio, em uma aula de Geografia?
17	Quais as experiências científicas que se podem fazer na escola primária?
19	Devem-se dispor os alunos em filas, para que saiam em ordem da classe? Dar as causas da afirmação ou negação.
20	Fazeis recapitulações e revisões em vossa classe? Em caso afirmativo- porque, quando e para que matérias.
22	Como sucitaeis em vossos alunos o amor à leitura?
23	Há um meio melhor do que o antigo caderno de trabalhos manuais, que nos permita verificar o esforço do mestre e a evolução do aluno? Qual e como organiza-lo?
25	Que meios empregaes em vossa classe para que as crianças falem abundantemente e aprendam assim a expor com clareza e desembaraço os seus pensamentos?
26	Que pensaes do professor que ocupa os alunos no arranjo da classe; que lhes confia comissões fora da escola, como, por exemplo, fazer compras, dar recados: que os incumbe

	de certas funções, como zelar sobre os colegas menores, manter em ordem o quadro negro e seus pertences, etc.
28	Não deveis substituir a coisa pelo sinal, senão quando for impossível mostrá-los, porque o sinal absorve a atenção da criança e lhe faz esquecer a coisa (Pestalozzi). Discutir este pensamento e dizer como aplicá-lo nos diversos trabalhos escolares.
29	Qual a parte que deve caber à educação física no ensino primário?

Fonte: Revista do Ensino 1929- 1930 (grifos nossos).

O primeiro aspecto que nos chama a atenção no Quadro 05 é a maneira como os assuntos norteadores dos *Nossos Concursos* são propostos. Das 19 temáticas acima listadas, apenas quatro não foram organizadas em forma de perguntas. Estas indagações são, em sua maioria, iniciadas com uso de pronomes interrogativos (qual, que) ou por advérbios (como, em que medida). Estas regularidades linguísticas, que comparecem nos *Concursos*, reforçam o objetivo desta seção: direcionar reflexões sobre as proposições da Reforma Francisco Campos. Dão ainda a ideia de seleção, de identificação do que é mais apropriado e de que maneira os colocar em prática.

Os temas dos concursos teóricos, expostos no Quadro 05, são em sua maioria perguntas retóricas. Eles funcionam induzindo a reflexão sobre um determinado assunto. No nosso caso, respostas embasadas nos pressupostos defendidos pela Reforma Francisco. A questão motivadora dos *Concursos* de cunho teórico, por si, já indica que tipo de reflexão o professor deveria ter e em cima de quais argumentos o texto deveria ser redigido, dando uma direção política ao dizer. No concurso n°1, por exemplo, é posta como questão norteadora: *Quais as vantagens do caderno de preparo de lições [...]*. Ou seja, a pergunta por si só já indica a existência de pontos positivos com a adoção desta forma de registro da atividade docente, trabalhando com o pré-construído. Há também questões produzidas com o intuito de apontar os deveres do professor, é o caso do concurso n° 03: *Como se deve corrigir os exercícios escritos em*

*sala de aula?* Nela há a indicação da obrigação do professor de corrigir as atividades de seus alunos ao mesmo tempo em que informa sobre a existência de caminhos para se realizar esta ação. Os certames de nº8 e 11 (versaram sobre o mesmo assunto – os museus escolares) também corroboram com o funcionamento dos *Nossos Concursos* como direcionamento da prática docente. Nestes *Concursos* o tema apreciava uma prática criada na reforma de 1924 e fortalecida nas legislações educacionais de 1927. Nele o professor é levado a discorrer sobre a utilidade e de que maneira organizar o museu, trabalhando com o pré-construído acerca da organização e distribuição do espaço escolar posto pela legislação educacional.

As temáticas trabalhadas nos *Concursos* e apresentadas no Quadro 05 corroboram com a nossa proposição do funcionamento da *Revista* como instrumento de manualização e como instrumento linguístico. Esclarecemos, que nos *Nossos Concursos* o linguístico comparece apenas em dois certames: um que diz respeito ao ensino do verbo e outro que aborda o uso do ditado para como meio de se trabalhar a ortografia. Vejamos trecho de uma das lições vencedoras do concurso referente ao ensino do verbo.

FUNÇÃO DO VERBO

Escreva-se no quadro:

*João matou o filhote*

Bonita ou feia, a acção do João? Qual a palavra que está mostrando a acção?

A experiencia tem-nos mostrado que a resposta é exacta: "matou"  
Então *Verbo* é a palavra que mostra a acção.

CONJUGAÇÕES

Pedir a um alumno as primeiras quatro vogaes:

A E I O

Accrescentar um—R—a cada:

1ª em AR, como *amar*.  
2ª em ER, como *dever*.  
3ª em IR, como *partir*.  
4ª em OR, como *pôr*.

Figura 13: Como se deve ensinar a conjugação. Revista do Ensino, nº33, maio de 1929, p. 47.

Na lição da Figura 13 vemos a *Revista* funcionando como instrumento linguístico. A exposição sobre o verbo nesta publicação se assemelha ao que normalmente encontramos nas gramáticas. Há a descrição do que é o verbo (palavra que demonstra ação) e são apresentadas as terminações verbais com os devidos exemplos. Esta explicação parte de um exemplo posto, que reflete o correto uso da língua, para a partir dele construir o que se precisa saber sobre. Desta maneira, quando o professor tem contato com este artigo da *Revista* ele adquire certos saberes sobre a língua mesmo não tendo acesso a uma gramática (como podemos notar na Figura 13). Desta forma, o docente aprende aquilo que precisa saber sobre verbos (ainda que sucintamente), ou seja, o necessário e suficiente para que possa ensinar aos seus alunos, não precisando necessariamente de consulta a uma gramática.

Mesmo quando a temática do certame não é apresentada em forma de questionamento (concursos n° 14, 26, 28 e 29), ela direciona quais sentidos devem comparecer na resposta do participante. Algo notado no concurso n° 14 '*a rotina, caracterizá-la e indicar-lhe as causas; como evitá-la*'. Neste Concurso, que também trabalha com um pré-construído, a *Revista* mostra a existência da rotina escolar (prescrita na legislação educacional), solicita ao professor que reflita sobre as causas e aponte caminhos para que não ocorra. Salientamos que o primeiro ponto apresentado ao leitor do texto da Reforma Francisco Campos são as orientações relativas à organização do espaço e implementação da rotina escolar. A ordem dos/nos trabalhos escolares era uma das peças da engrenagem do bom funcionamento da escolarização primária pública. Algo que se daria, quando o aluno se ajustasse a dinâmica escolar (im)posta pelos Grupos Escolares que se inscrevia no discurso capitalista. Afinal

SD 33: o menino, quando entra para a escola, é como se fora a flor do jardim: tem beleza, encanto e perfume, mas emurchece sem dar frutos. Transformado em aluno, o menino já se

assemelha a flor do pomar, que produz fruto saudável, saboroso e apreciado<sup>124</sup>.

A escola e o professor trabalhariam na (con)formação e (trans)formação da criança (que vinha de uma aprendizagem baseada sobretudo nos valores familiares – julgados, em sua maioria, como inadequados pela formação social republicana) em aluno (sujeito escolarizado dentro dos preceitos julgados como pertinentes pela formação social do período, aquele que seria produtivo).

Os *Nossos Concursos* propunham aos professores uma reflexão orientada, norteada para pontos específicos defendidos pelos reformadores. Funcionavam, assim como as demais matérias publicadas na *Revista do Ensino*, pela sobreposição do discurso jurídico sobre o discurso pedagógico.

Os *Concursos* são um lugar de retorno a outros discursos, não como uma repetição, mas como (re)significação de um saber sobre o magistério, buscando criar o efeito de homogeneidade das práticas através da visibilidade dada ao professor que atuava, na forma desejada pela *Revista* e pelo Estado, na escola primária pública mineira. Eles instauram um processo que implica em apagamentos (das práticas tidas como errôneas e/ou provenientes de outros modelos de escolarização), sendo pensado para administrar sentidos na construção do efeito imaginário de unidade. Ou seja, mesmo que o professor se colocasse contrário às proposições da Reforma Francisco Campos, dificilmente teria seus argumentos publicados na *Revista do Ensino* tendo em vista os objetivos dos *Nossos Concursos*.

A (trans)formação da criança em aluno não poderia se dar de qualquer maneira, deveria seguir os modelos legitimados pelo Estado. Os *Nossos Concursos* trabalham para homogeneizar práticas, produzindo consenso e apagando a diversidade. Quando fazemos a leitura dos pontos teóricos tratados nos *Nossos Concursos*

---

<sup>124</sup> MINAS GERAIS, 1927, p. 1559.

percebemos como essa linha de pensamento comparece ao propor debates sobre: a forma correta de realizar a correção dos exercícios, como preparar um ditado, uso de experiências científicas, livros, museu escolar, aulas de trabalhos manuais e práticas de Educação Física. A ideia era “conduzir os alunos para a colaboração social” (MINAS GERAIS, 1927, p. 1556) num futuro próximo, algo que ocorria através da aplicação do método intuitivo<sup>125</sup>.

O método intuitivo comparece na *Revista do Ensino* como a chave mestra da renovação da escolarização primária das massas populares. O método tradicional é criticado pela *Revista*, por dar ênfase à exposição oral dos assuntos e pela centralidade do papel do professor. Já o método intuitivo é preconizado por esta publicação por tornar o aluno ativo no processo de ensino-aprendizagem. Ao tecer ponderações sobre estas duas metodologias, apresenta-se novamente um funcionamento

---

<sup>125</sup> O método de ensino intuitivo generalizou-se, na segunda metade do século XIX, nos países da Europa e das Américas, como principal elemento de renovação do ensino, juntamente com a formação de professores. Ficou conhecimento como o método do ensino popular por ser considerado, entre os educadores, como o mais adequado à educação das classes populares. [...] Em contraposição ao ensino livresco, o ensino intuitivo parte da premissa de que toda a educação deve começar pela educação dos sentidos. [...] Ele consiste não na aplicação de um ou outro procedimento, mas na intenção e no hábito geral de fazer agir, de deixar agir o espírito da criança em conformidade com o que nós chamávamos a pouco de instintos intelectuais. Valorizando a intuição como elemento essencial do conhecimento, o método se divide em três graus, [...] a intuição sensível, a intuição intelectual e a intuição moral. A intuição sensível é considerada como a primeira etapa do método, conhecida no ensino primário e nos jardins de infância sob a denominação de lições de coisas, consiste em ensinar as crianças a observar: ver, sentir, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear, para depois conhecer, ou seja, educar os sentidos para depois exercê-los. A segunda forma de intuição – a intelectual – consiste no desenvolvimento da inteligência por meio do raciocínio, da abstração e reflexão, ultrapassando a intuição sensível. A intuição moral ocupa o terceiro grau no desenvolvimento do ensino intuitivo e consiste em educar a criança quanto nos aspectos morais e sociais. [...]. O método representou, juntamente com a formação de professores, um dos principais elementos da difusão da escolarização das classes populares nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do XX, no Brasil. (SCHELBAUER, s/d, s/p.)

discursivo recorrente na *Revista*. Para que se fale sobre o que era proposto (tomado como novo, sob o efeito da novidade) é estabelecida a distinção com o que estava em vigor/ estabilizado (que passa a ser colocado como da ordem do antigo, arcaico). Ou seja, não se fala de uma escola moderna sem fazer um retorno ao modelo de escola antiga, algo que sofre alterações na tensão entre o lembrar e o esquecer, no apagamento do que pode ou não ser dito.

A aplicação do método intuitivo, conforme exposto em diversas edições da *Revista do Ensino*, consistia em três etapas. Na primeira delas o aluno aprendia a controlar seus sentidos e instintos. Para tal era incentivada a observação, o toque, a visão, o sentir para que posteriormente fosse feita a distinção, a comparação e nomeação. Assim, acreditava-se que o aluno domesticaria seus sentidos e sentimentos antes de exercê-los. Há a (trans)formação dos hábitos e comportamentos de um sujeito inserido em uma sociedade regida por leis e atravessada pelo discurso moral. A segunda e terceira etapas do método intuitivo trabalhariam com o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da abstração vislumbrando a superação de ações/decisões tomadas pelo impulso e/ou movidas por sentimentos, sendo mais um meio de (trans)formar e (con)formar a criança ao longo de seu processo de escolarização.

O método intuitivo, na Reforma Francisco Campos, se daria atrelado ao preparo das lições pelo método Decroly. Esta forma de ensinar seguia os mesmos princípios do método intuitivo, todavia as aulas se organizariam em torno de quatro centros de interesse: alimentação, defesa, trabalho e recreação. A *Revista do Ensino* defendia que a exposição do currículo em centros de interesse aproximaria os assuntos abordados na/pela escola da realidade vivenciada pelo aluno.

As temáticas debatidas nos *Nossos Concursos* (tanto as de cunho teórico como os modelos de lições enviados pelos professores mineiros) deveriam estar em consonância com o método intuitivo e organizadas de acordo com os procedimentos do Método Decroly. O registro destas atividades se daria no

*Caderno de Preparo de Lições* (objeto do tópico anterior que será aqui retomado).

O tema do primeiro concurso publicado pela *Revista do Ensino* foi o tipo de registro da atividade docente proposto pela Reforma Francisco Campos – o *Caderno de Preparo de Lições*. A questão motivadora deste certame, uma pergunta retórica, foi à seguinte: *Quais as vantagens do caderno de preparação de lições, quais as desvantagens e, se considerar inútil a medida, qual o melhor meio de estimular o professorado a preparar as lições e verificar esta preparação?* A forma como a questão é estruturada direciona o leitor sobre a existência de vantagens quanto ao *Caderno de Preparo de Lições*, premissa defendida pelos reformadores do ensino mineiros e pela *Revista*. Já a segunda parte da questão contempla a ala (professores) que eram contrários à imposição da medida, os convidando a discorrer sobre as possíveis desvantagens. Caso o *Caderno* fosse tomado como uma medida como inútil, caberia ao participante do *Concurso* propor meios de estimular a sua adoção. Ou seja, de qualquer forma o *Caderno de Preparo de Lições* deveria se tornar rotina nas escolas e o concurso sobre a temática dava visibilidade não só a sua importância, mas aos caminhos (sob a ótica dos professores) para implementá-lo.

As ponderações tecidas sobre o *Caderno de Preparo de Lições* foi, dentro das edições estudadas, a temática de *concurso* mais explorada pela *Revista*. Também foi o *concurso* teórico que obteve o maior número de participantes (53). Algo que possivelmente se deu pela ampla divulgação feita e pela visibilidade da polêmica que envolvia a imposição do *Caderno de Lições*.

A visibilidade dada ao primeiro *Concurso* é mostrada na forma como ele circulou na *Revista do Ensino*. Foram publicados integralmente os dois trabalhos considerados melhores e em forma de resumo, na seção *Daqui e Dali* (criada para dar continuidade à publicação do material enviado aos *Nossos Concursos*), os demais textos submetidos à *Revista* desde que tivessem sido encaminhados dentro do prazo estipulado. A edição seguinte, apesar de já possuir uma nova temática a ser explorada nos *Nossos Concursos*, publicou

a síntese de todos os trabalhos encaminhados à redação da *Revista* fora do prazo estipulado. Desta forma, todas as 53 composições sobre o *Caderno de Preparo de Lições* foram - na íntegra ou parcialmente - reproduzidas na *Revista do Ensino*. Uma prática que trouxe para pauta o preenchimento do *Caderno*, suas vantagens, desvantagens e as sugestões para implementá-lo nas escolas. Destacamos ainda que a *Revista* deu visibilidade a todos os participantes do primeiro concurso, uma vez que foram publicados além do texto encaminhado, o nome do autor e a localidade em que residia.

A maioria dos textos publicados na/pela *Revista do Ensino* colocam-se como favoráveis a adoção do *Caderno de Preparo de Lições* apagando a polêmica existente em torno de sua instituição. Vejamos o texto classificado como primeiro lugar neste *Concurso*, de autoria do diretor Arthur Mafra diretor de Grupo Escolar.

SD 34: [...] tendo em vista as vantagens, que a meu ver, são muitas

1. Permite a verificação eficiente do trabalho de preparação;
2. Facilita aos diretores e professores o julgamento de valor do ensino ministrado;
3. Revela se os métodos e processos são sempre postos em prática com zelo e critério, e se estão de acordo com as teorias mais correntes e recomendadas nos programas e regulamentos;
4. Revela ainda, si a dosagem da lição está de acordo com o fator tempo, determinado nos horários oficiais. [...]
5. É o principal documento para classificação dos professores em categorias, conforme os resultados de seu trabalho revelados e tendo em vista, primordialmente, a capacidade profissional atestada na preparação escrita da lição [...]

A única desvantagem de que poderia ser argüida esta exigência é a que diz respeito ao tempo que o professor consome para registrar suas lições. Entendo que a preparação é que toma tempo, mas tempo precioso num trabalho que é

antes de tudo dever de consciência do mestre. [...] Deste modo, desaparece a única desvantagem.<sup>126</sup>

E o texto classificado em 2º lugar no *concurso* referente ao *Caderno de Preparo de Lições* da professora Zélia Rabello também lotada em Grupo Escolar.

SD 35: A instituição do caderno de preparo de lições tornado obrigatório pela última reforma do ensino primário veio apenas regularizar e tornar oficial, um instrumento de ensino que sempre existiu. De fato, qual professor que não tem, que não tece uma caderneta de notas com sua maior coleção de problemas e exercícios, o resumo das lições a explicar, a relação das palavras próprias para exercícios de ortografia, os nomes dos alunos que precisam ser mais “apertados” em tal ou tal disciplina, etc? Agora, dirá a administração do ensino: Pois bem! Se era uma coisa já existente, qual a razão da reação levantada contra a instituição? As razões são diversas: 1º falta de compreensão por parte do professorado, que entendeu, não sei porque, talvez por inspiração de pessoas mal avisadas, que era preciso estabelecer, para cada uma das oito ou dez aulas diárias, um plano tão completo que nele se exaltassem até as prováveis objeções de respostas dos alunos [...] no começo do ano passado houve professoras que em pouco mais de mês encheram um caderno de 100 folhas com este trabalho de bater clara de ovo. E como o caderno deveria ser apresentado a autoridade escolar, faziam naturalmente um rascunho, e a fazer o rascunho e passá-lo a limpo diariamente, gastavam uma, duas ou três horas, como tinha também que corrigir os exercícios dos alunos e com isto deveriam gastar 2 ou três horas, conforme o tamanho e o adiantamento da classe, lá se iam 4 a 6 horas por dia despendidas com o ensino, além das 4

---

<sup>126</sup> Os trabalhos premiados- Arthur Mafra. In: Revista do Ensino, n° 30, fevereiro de 1929, p. 60 – 61.

horas no Grupo. [...] Outro ponto forte de reação foi a antiga lei do menor esforço: as pessoas zelosas que já faziam a coisa, mas a seu modo e para o seu uso, e que entenderam lhe dar uma forma mais cuidada ou mais aparatosa, revoltaram-se com a quantidade de tempo exigido para este trabalho [...] Diante de tudo isso, o que parece necessário é que a administração estabeleça um padrão para esses cadernos, os quais entendo, devem ser simples e despretensiosos, obedecendo o princípio de utilidade sem desperdício de tempo.<sup>127</sup>

Para analisarmos os textos vencedores do primeiro concurso da *Revista do Ensino*, expostos na SD 34 e SD 35, é relevante considerarmos o lugar de onde falam os sujeitos responsáveis pela sua escrita, uma vez que temos posto um conflito de posições. A SD 34 é redigida por alguém que fala do lugar de diretor de Grupo Escolar, ou seja, quem exerce uma atividade de cunho administrativo e é o representante do Estado na escola. Esclarecemos ainda que o diretor não tinha a obrigatoriedade de preparar lições e conseqüentemente não precisava preencher o registro proposto pela Reforma Francisco Campos. Já a SD 35 traz reflexões feitas por alguém que enuncia do lugar de professora, ou seja, do mesmo lugar daqueles que foram atingidos pela imposição do registro de sua atividade no *Caderno de Preparo de Lições* e está hierarquicamente abaixo no diretor escolar.

A SD 34 retoma sentidos que comparecem no discurso administrativo, que se materializa nas reformas do ensino e se sobrepõe ao discurso pedagógico na *Revista do Ensino*. As vantagens enumeradas se relacionam as formas de se estreitar a vigilância sob o trabalho do professor de modo a verificar se as proposições legais estavam sendo postas em práticas. O *Caderno* possibilitaria também averiguar se estavam sendo utilizados

---

<sup>127</sup> Os trabalhos premiados – Zélia Rabello. In: *Revista do Ensino*, n° 30, fevereiro de 1929, p. 62- 63.

métodos e processos recomendados nos programas e regulamentos, se eram seguidos os horários escolares oficiais. Estas práticas, ao serem realizadas no cotidiano escolar e comprovadas pelos registros efetuados pelo docente no *Caderno* se colocam como formas de se fortalecer a institucionalização do tipo escolar empreendido e defendido pelos republicanos em Minas Gerais. E esta institucionalização só seria bem-sucedida se obtivesse o engajamento dos professores, algo que, poderia ser comprovado, dentre outras formas, pela análise do *Caderno de Preparo de Lições*. Na SD 34 ainda é posto um outro funcionamento para o *Caderno*. É indicado o seu uso como meio de classificação de professores, isto é, os que se identificam e seguem a reforma do ensino são tomados como bons profissionais. Já aqueles que se contrapõe/contraidentificam com o que era determinado e apresentam resistências, mesmo desenvolvendo um bom trabalho, serão considerados maus professores. Por fim, a SD 34 apresenta como desvantagem do *Caderno de Preparo de Lições* o tempo demandado para a sua escrituração. Retoma a memória do magistério como vocação e o preenchimento do *Caderno* é colocado como dever de consciência, algo que vai além das atribuições do magistério e se relaciona a moral do professor (lembramos as considerações que tecemos até aqui sobre a moralização do magistério). O dever de consciência, o caráter e a moral do professor, se sobrepõe a quaisquer dificuldades ou barreiras (como é o caso do tempo demandado para confecção do *Caderno*) para que as regulamentações do ensino fossem cumpridas. Afinal ser professor é ser dedicado ao seu ofício. Assim é desconstruída a única desvantagem posta por aquele que fala do lugar de representante do Estado, enfatizando as características positivas do *Caderno*.

A SD 35 traz ponderações feitas sob a ótica daqueles que se viram diretamente afetados pela medida, melhor dizendo, de alguém que fala da posição de professor. As funções atribuídas ao *Caderno de Preparo de Lições*, apresentadas pela Reforma Francisco Campos e pela *Revista do Ensino* como o que havia de mais moderno

no registro da prática docente, não tem efeito de novidade para aqueles que fala do lugar de professor. Na SD 35 são colocados argumentos que indicam que o registro das lições já era feito pelos docentes, todavia não seguia ao modelo preconizado pelo governo mineiro, o que indica que o registro das atividades já era praticado por alguns docentes, todavia ainda não havia sido institucionalizado pelo Estado.

Na *Revista*, para o sujeito na posição de professor, o *Caderno de Preparo de Lições* tem dois funcionamentos diferentes, dependendo da posição sujeito. Funciona pedagogicamente a partir do momento em que professor deixa registrada a sua experiência, as práticas que se davam em sala de aula, resumo de lições e exercícios bem como ponderações sobre o desempenho individual do aluno, ao contrário do que é colocado por quem fala do lugar de representante do Estado e dá ênfase a sua utilização como meio de controle da prática do professor.

Chama atenção na SD 35 as desvantagens relacionadas ao *Caderno*. Para aquele que fala da posição de professor, o grande problema desta forma de registro imposta pelo Estado era a ausência de um padrão para o seu correto preenchimento, o que acabava demandando uma grande quantidade de tempo da professora e impactava em sua rotina, já que, em muitos casos, ela conciliava o magistério como os deveres de mãe, esposa e dona de casa.

Partindo da necessidade de se propor padrões para composição do *Caderno de Preparo de Lições*, foram utilizados *Concursos* com ênfase em modelos de aulas. Vejamos a lição vencedora do 1º concurso da *Revista do Ensino*. Ela propõe como centro de interesse (em consonância com o método Decroly) o café para uma turma de 2º ano. Após a apresentação e observação da turma de um ramo verde desta planta caberia ao professor desenvolver a seguinte proposição.

## LEITURA

«O cafeeiro é um vegetal, ou uma planta, muito cultivado em nossa *Patria*. Seus ramos são de uma bonita folhagem verde. Sua florescência é branca. Seus fructos, quando maduros, são vermelhos. Colhidos estes, e depois de seccos, são depositados em grandes terreiros cimentados, sempre revolvidos com rolos ou pás. Depois de preparados em engenhos são ensacados. Para converter o café em tonificante bebida, basta torral-o, pulverisal-o e, depois de fervido em agua pura, filtral-o em um *coador*. Attribute-se a sua descoberta a um pastor da *Ethiopia*, o qual notou que as suas cabras manifestavam extraordinaria vi-acidade, quando tocavam as folhas, e os fructos de certo arbustro chamado cafeeiro».

## Aritmetica

I. Problema: José plantou 13 mudas de cafeeiro, Antonio, 14, e Jacy 16, no pomar de sua habitação. Quantas mudas de cafeeiro plantaram os 3 meninos? Resposta:

José—13 mudas de cafeeiro			
Antonio—14	>	>	>
Jacy—16	>	»	> 13+14+16=43 m. c.
Total $\overline{43}$	>	>	>

II. Problema. Antonietta colheu 26 kilos de café e vendeu 12. Com quantos kilos ficou Antonietta? Resposta:

$26-12=14$  kilos de café.

Figura 14: Modelo de atividade para preenchimento do *Caderno de Preparo de Lições*. Revista do Ensino, nº 30, fevereiro de 1929, p. 65.

Na Figura 14 podemos observar o funcionamento do programa de ensino (recorte dos saberes tomados necessários para formação social e passíveis de serem transmitidos) e sua inscrição em uma aula a partir de uma lição organizada em torno do centro de interesse café. Um fruto conhecido por grande parte dos alunos, tendo em vista sua familiaridade e a importância econômica de sua produção tanto em Minas Gerais como no Brasil, sobretudo no período em tela. A partir deste tema gerador são propostas atividades da disciplina de Leitura e Aritmética. Em Leitura foi feita uma síntese sobre café, explicando aspectos biológicos, seu ciclo de produção, como prepará-lo e a sua provável origem. Em Aritmética foram transcritos dois problemas matemáticos - um de adição e outro de subtração - envolvendo o plantio de mudas e a venda de sacas.

Trata-se de uma proposta pedagógica em que o aluno inicia observando, descobrindo o objeto a ser trabalhados (no caso a rama de café verde), para posteriormente conhecer sobre o assunto e depois realizar a aplicação conhecimentos lógicos e raciocínio (operações matemáticas) em exercícios. Para conseguir realizar esta atividade o professor precisaria ter domínio prévio de certos conhecimentos: Língua Portuguesa e Leitura (para compreender e interpretar o texto), Biologia (explicar o cafeeiro como pertencente ao Reino Vegetal bem como sua fisiologia), ciclo de produção do café, como preparar a bebida consumida em grande parte dos lares brasileiros fazendo uso dos grãos moídos, História e Geografia (origem e a história do café), Matemática (expor a resolução de operações de adição e subtração). É necessário, além de dominar o que seria ensinado, ter conhecimentos pedagógicos para saber como: introduzir a lição, explicá-la, adaptá-la ao nível de desenvolvimento do aluno, propor atividades avaliativas, esclarecer possíveis dúvidas, manter a motivação do aluno e estabelecer a disciplina durante aula. Ou seja, para desenvolver e preparar a lição da Figura 14 alguns saberes pedagógicos eram demandados do professor e estes estão relacionados a institucionalização do modelo escolar republicano: conhecimento sobre o método de ensino simultâneo, método intuitivo e método Decroly. Competências que não poderiam ser adquiridas na prática como se dava nas escolas isoladas. Demandavam uma formação prévia na Escola Normal e a atualização do professor as reformulações sofridas pelo ensino. É nesta perspectiva que *Os Nossos Concursos* surgem na *Revista do Ensino*: como um instrumento de manualização (ensinar como fazer), como um instrumento de metassaber (o que saber para ensinar) e como monumentalização da docência através da visibilidade dada aos professores públicos mineiros participantes desta empreitada.

*Os Nossos Concursos* eram mais uma peça da/na engrenagem das reformas do ensino mineiro para inscrever escolarização, docentes e docência nos sentidos da formação social republicana. A *Revista do Ensino* tentava fomentar o entusiasmo dos professores

em participar dos *Nossos Concursos* devido ao envio de texto de diversas partes do estado. Material este, descrito pela *Revista* como escritos com dedicação e zelo - não só qualidades de um bom texto, mas também atributos de um bom professor.

A seção *Nossos Concursos* recebeu, dentro do prazo delimitado para o envio dos trabalhos, 715 textos dos quais 411 se referiam aos concursos que versavam sobre a exposição de cunho teórico e 304 eram aulas modelo do ensino primário. Os 30 concursos propostos pela *Revista do Ensino* contaram “com a participação de 739 pessoas de todo estado, 90% eram do interior, 4% da capital e 6% sem identificação. O número de ganhadores foi 35 entre homens e mulheres, diretores e diretoras, professores e professoras” (BICCAS, 2008, p. 180). A participação massiva de professores do interior deixa pistas de como a *Revista* circulava pelos cantos de Minas Gerais e da visibilidade que *Nossos Concursos* tiveram.

De acordo com o levantamento de Biccás (2008), a participação dos diretores dos Grupos Escolares nos *Nossos Concursos* era mais frequente que a dos professores. Uma possibilidade para ocorrência de tal fato seriam as atividades que cabiam ao docente, indo além do tempo de permanência na escola. O regulamento do ensino sugeria que o *Caderno de Preparo de Lições* e a correção dos exercícios avaliativos, por exemplo, fossem realizados fora do horário escolar. Cabia ainda aos professores organizar festividades, participar de reuniões de estudo obrigatórias, às quintas-feiras. Alguns professores trabalhavam em dois turnos, o que diminuía ainda mais a disponibilidade de tempo. Acrescentamos ainda as demandas externas à carreira docente, composta em sua maioria por mulheres. Elas deveriam conciliar, muitas vezes, o lugar de professora com o de mãe, esposa e dona de casa dividindo o seu tempo entre as atividades profissionais, maternas e do lar.

Ao mesmo tempo em que os *Concursos* davam visibilidade ao professor primário - que atuava no molde da escola republicana - ao publicarem a experiências advindas de várias partes do estado, difundia o imaginário de que era possível a utilização dos preceitos da Reforma Francisco Campos no cotidiano da sala de aula. Algo

que induzia o docente a enxergar no seu colega de profissão o sucesso e a motivação necessários para adoção e utilização adequada da metodologia proposta pelos reformadores mineiros.

Neste horizonte, preparar uma aula ia além de determinar o que seria ensinado naquele dia e quais exercícios seriam aplicados. Englobava ter ciência e domínio do programa de ensino, consultar e estudar o regulamento bem como as instruções dadas. O professor, ao planejar suas lições deveria ocupar a posição de estudioso das prescrições legais, das técnicas de ensino e dos tópicos a serem transmitidos em sala de aula.

Observamos na *Revista do Ensino* a transposição do discurso jurídico presente nas reformas do ensino, em discurso pedagógico passível de ser publicado em um impresso pedagógico oficial. Impresso este que funcionou como um manual ao descrever e instrumentalizar a escolarização primária pública mineira e o magistério.

Nossas análises permitiram compreender como foi sendo construída a posição de professor público primário em Minas Gerais algo que passa pela profissionalização e moralização do magistério. Também conseguimos identificar e analisar distintos funcionamento na/da *Revista do Ensino* que se configura como instrumento de manualização e instrumento linguístico. O que acaba por produzir um efeito de homogeneização dos discursos sobre as práticas pedagógicas, silenciando outras possíveis, (con)formando a escolarização e magistério ao projeto republicano mineiro.

Apresentadas as sequências discursivas e análises desta tese, cabe apresentarmos nossas considerações finais.



## 6. TECENDO UMA HISTÓRIA E VISLUMBRANDO HORIZONTES: CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Refletir sobre a escolarização, à docência e o docente é estar imerso num discurso heterogêneo, atravessado por discursos outros, em que se concentram e se intrincam as questões relativas à língua, à história e ao sujeito. Diante deste horizonte, é importante à luz do aparato teórico da AD na relação com a HIL compreender o processo de produção de sentidos, a ilusão da transparência da língua, os sentidos legitimados, a relação de forças entre o um e o múltiplo, entre o mesmo e o diferente.

Este trabalho analisou discursivamente a *Revista do Ensino*, importante impresso pedagógico oficial de Minas Gerais, no que tange à escolarização, à docência e ao docente entre 1925 e 1930. O recorte temporal proposto compreende a primeira edição de março de 1925 e termina com a edição nº 49 de setembro de 1930, abarcando 48 exemplares e 3524 páginas.

Nosso corpus foi composto de recortes pensados a partir das questões: Qual ou quais são as posições sujeito professor tecidas na/pela *Revista do Ensino*? Como a institucionalização da escolarização primária comparece na *Revista*? Questionamos ainda: Quais sentidos foram construídos sobre a escolarização, o docente e à docência nas páginas da *Revista do Ensino*? Como a *Revista* funcionava? O que é ser professor nesta publicação? Que tipo de escolarização este impresso priorizava? Estas questões e indagações outras surgidas ao longo das inúmeras leituras das edições da *Revista do Ensino* direcionaram a composição das seqüências discursivas analisadas.

A AD na relação com a HIL deram suporte à tese. E ainda um outro campo teórico foi destacado no decorrer das leituras empreendidas, a saber, o campo da História da Educação.

Pensar a escolarização, o docente e a docência nos anos finais da Primeira República é refletir sobre as condições de produções do período. Ou seja, é enveredar-se numa formação social que deixava os tempos do Império e passava por um período de ressignificação de seu quadro político-econômico ao se tornar uma República. Um momento de mudanças que irão se inscrever na escolarização da população. Ter sido escolarizado, nas condições de produção em estudo, era saber ler, escrever e contar em língua nacional. Era ter frequentado a escola, uma instituição “em que a forma-sujeito histórica que é a nossa (capitalista, de um sujeito com direitos e deveres) se configura como forma sujeito- urbana: o adulto letrado, cristão, urbano como projeto” (ORLANDI, 2013, p. 287).

A Constituição de 1891, a primeira do período republicano, descentralizou a organização do ensino. Neste contexto político pedagógico, em Minas Gerais, houve a promulgação de uma série de reformas do ensino, dentre as quais nos detivemos ao estudo da: Reforma João Pinheiro (1906), a Reforma Mello Vianna (1924) e a Reforma Francisco Campos (1927). Estas reformas propuseram o Grupo Escolar como tipo ideal de instituição para escolarização das crianças.

Os Grupos Escolares foram tomados neste trabalho como acontecimento discursivo, pois ressignificaram a institucionalização da escolarização pública primária em Minas Gerais ao produzirem significados outros. Este processo se deu numa relação de tensão entre a memória do modelo das escolas isoladas e o efeito do novo relacionado à escolarização nos moldes republicanos. Algo que propiciou uma nova leitura dos acontecimentos referentes à escolarização primária.

Para que este projeto se efetivasse fazia-se necessário instituir um outro lugar para a escola pública e para o magistério. Era preciso alinhar discursos, homogeneizar, disciplinar aqueles que seriam responsáveis pela escolarização da infância.

As reformas do ensino mineiras, do período em estudo, davam ênfase a Escola Normal como instituição legitimada para formação

dos professores que atuariam nos Grupos Escolares. Todavia ela por si só não era suficiente para atender a demanda quantitativa e a heterogeneidade de professores em exercício existente. Diante deste quadro, lança-se mão da *Revista do Ensino*.

Propusemos na tese a *Revista* funcionando como um importante instrumento linguístico e de manualização.

A *Revista do Ensino*, funcionou como instrumento linguístico, uma vez que descreveu e instrumentalizou o português como língua a ser ensinada. Indicou como ensinar o 'bom uso' da língua na imposição de uma língua imaginária.

A *Revista* funcionou também como instrumento de manualização. Em seu corpo encontramos um conjunto de normas, regras e princípios que regulavam a escolarização, delimitando o que seria permitido e proibido no âmbito escolar se voltando para a transmissão e divulgação de saberes/conhecimentos estruturados sobre o processo de ensino aprendizagem; contribuindo para a profissionalização do magistério e na institucionalização das reformas do ensino mineiras.

O funcionamento da *Revista* como instrumento linguístico e como instrumento de manualização é algo que passa necessariamente pela sobreposição do discurso jurídico e moral sobre o discurso pedagógico. Vimos este processo nas análises feitas.

O primeiro ponto que destacaremos brevemente refere-se ao espaço escolar. Vemos, paulatinamente, a transição da escola da casa do professor para a praça, ou seja, ela deixou o âmbito privado para ocupar o espaço público se configurando como monumento do/ao saber. Algo que criou uma memória outra sobre a escolarização, mostrando que havia um espaço próprio para o saber e para se aprender. A escola, enquanto monumento do/ao saber passou a significar na cidade, isto é, foi construída ao lado de outros importantes edifícios, marcos do espaço urbano tais como: prefeitura e fórum (representantes do discurso jurídico, da lei) e da Igreja (edificação do discurso religioso). As discussões acerca do espaço escolar se fizeram presentes na *Revista do Ensino* na forma

de textos que faziam menção à construção dos prédios e nas fotografias que ilustram, várias de suas páginas. Estas, cabe salientar, fazem menção apenas ao Grupo Escolares, e apagam, como mostramos, a existência de outras formas de escolarização primária e os requisitos necessários para criação de uma escola no modelo republicano.

Trazemos ainda reflexões no que tange ao uso dos espaços escolares (coletivo e/ou individual), que foram pensados levando em consideração o sujeito, a hierarquia, a vigilância e passa pela questão da disciplinarização dos corpos. Discutimos o muro, responsável por separar a escola da rua. Apresentamos também o pátio, que, além de funcionar como lugar de se brincar, é um ambiente de transição entre a rua e a escola, e ainda auxiliava na avaliação do autocontrole da criança em situações de interação social. Por fim, mostramos que no Grupo Escolar havia a separação entre meninas e meninos, tanto na utilização do espaço como no ensino de certas disciplinas, o que ia na contramão dos discursos oficiais que veiculavam na *Revista* a ideia de coeducação.

A segunda frente de análise deteve-se na organização do tempo. Mostramos o disciplinamento dos corpos através da organização da sala de aula, da imposição da rotina escolar, do ritmo e dos rituais pedagógicos que funcionavam sob o efeito da homogeneização das práticas e das massas. Indicamos como o tempo criou uma nova ordem que afetou a formação social a partir do momento em que o ensino deixou de ser individual (nas escolas isoladas o horário das aulas se adaptava a rotina do aluno ou do professor) e passou a ser coletivo (o discente precisava frequentar a escola no período imposto legalmente). Expusemos como o tempo escolar, determinado e imposto pelas reformas do ensino se inscreveu na *Revista*.

Estudamos também a feminização do magistério, processo que tomou os atributos histórico-social- ideologicamente conferidos à mulher como inerentes ao magistério. Algo que passou pela seleção de determinados sentidos sobre o docente em detrimento de outros e pela retomada de sentidos naturalizados (mulher=mãe) como

inerentes ao magistério. Sentidos estes que trouxeram o imaginário de que, antes de ser uma profissão, o magistério era uma vocação ligada aos atos de cuidar e educar (atravessamento do discurso médico e da maternidade) e pelo exemplo representado pela figura da professora (discurso moral). Ressaltamos que a mulher, apesar de estar a serviço do Estado, ainda estava subordinada ao universo do masculino, era tida como inferior intelectualmente, não deixava de ser vigiada e não podia ter acesso a todas as carreiras do ensino público primário. Havia ainda diferentes ordenados pagos aos homens e às mulheres (elas sempre recebiam os menores valores). A *Revista do Ensino* auxiliou na consolidação de um imaginário ao colocar a mulher como sujeito ideal para posição de professora e ao lhe impor uma série de características e requisitos – que iam desde o que deveria falar, como se portar, como cuidar da saúde, dentre outros.

Expusemos, como foi se dando a profissionalização do magistério e como os discursos moral e jurídico compareciam nos atributos necessários para investimento na carreira de professor público primário em Minas Gerais. O que indica o magistério como um ofício que não poderia ser ocupado apenas pelo detentor do diploma de normalista, uma vez que o candidato a docente passava por uma análise de seu comportamento antes de ser admitido. Mostramos aqui, falhas, furos que surgem na *Revista do Ensino* na forma de denúncia.

Na matéria de abertura da Edição nº34 de junho de 1929, a *Revista* denunciou a falta de professores qualificados em exercício, o que trouxe a cena discursiva a memória da organização das escolas isoladas onde qualquer um que dominasse os rudimentos de leitura e escrita poderia ocupar o lugar de professor. O que se contrapõe ao discurso das reformas do ensino mineiro que paulatinamente enfatizavam a necessidade de profissionais formados e diplomados.

Na *Revista* lê-se ainda denúncias às práticas tomadas como inapropriadas, como é o caso da professora que se envolveu em disputas políticas na localidade em que lecionava. O que nos

apontou para o discurso moral como fator determinante da prática docente, delimitando que o poderia ser dito ou não por um professor. Este discurso ainda se fazia presente nos vários momentos em que na *Revista do Ensino* se difundiu o imaginário do professor como um exemplo de moral a ser seguido e atribuiu ao magistério sentidos além de uma profissão, sendo uma missão.

Trabalhamos também com os deveres do professor descritos na/pela *Revista do Ensino*. Percebemos a retomada do discurso médico ao indicar a necessidade de que a escola ensinasse saúde e higiene trazendo à cena discursiva as preocupações dos governantes com os hábitos da população tidos em sua maioria como inapropriados. Para tal trouxemos uma lição onde o aluno é instruído sobre o uso do sabão. O discurso médico também determinou os candidatos aptos ou não para o ingresso no magistério definindo as características físicas inerentes a uma boa professora. Este discurso também delimitou quais alunos poderiam frequentar a escola e influenciou na alocação dos discentes na sala de aula.

Apresentamos como a burocratização da docência se fez presente nas páginas da *Revista do Ensino*. Nossas análises se deram através dos debates ocorridos em torno de duas formas de registro da atividade docente: o *Diário de Classe* e o *Caderno de Preparo de Lições*. Uma forma de controlar e fiscalizar a atividade do professor dentro de sala de aula. Para a *Revista* possuíam funcionamento distinto, já os professores defendiam semelhanças. Os diferentes posicionamentos adotados pelo Estado e pelos docentes no tocante a forma de registro da atividade docente estiveram presente em algumas edições da *Revista* publicadas em 1929. O que nos mostrou a *Revista* também como espaço de resistência do professor quanto as mudanças impostas pelas reformas do ensino.

A maioria dos governantes mineiros na I República impôs modificações à escolarização pública primária através das reformas do ensino. As disputas políticas se manifestavam na proposição destas reformas, uma vez que, o processo de inscrição dos saberes nos programas acompanhava os próprios conflitos que se

passavam na instituição da República como forma de governo. Em meio a esta tensão de sentidos, estavam os professores, que mal se acostumavam ao ritmo de uma reforma do ensino e já tinham que se adaptar as outras mudanças trazidas por um novo regulamento.

Uma estratégia utilizada pela *Revista Ensino* para incentivar os estudos do professor, diminuir resistência às mudanças propostas e ao mesmo tempo prescrever formas e contornos ao fazer docente, foi dar visibilidade para aqueles que atuavam consoante as Reformas do Ensino. Eram professores primários públicos falando sobre sua profissão para os seus pares. Algo que se materializou na seção *Nossos Concursos* cujos objetivos eram a publicação e premiação de textos de cunho teórico e modelos de plano de aula produzidos por aqueles que cotidianamente estavam nas salas de aula. Os *Nossos Concursos*, ao mesmo tempo em que davam visibilidade às ideias dos professores públicos mineiros monumentalizando à docência na *Revista*, colaboravam na instituição da homogeneidade no magistério, legitimando e institucionalizando práticas de ensino.

A *Revista* deu a ênfase a necessidade de professores estudiosos e dedicados ao preparo das atividades que seriam executadas em sala de aula. Assim, ela funcionava como manualizando a prática docente.

As edições da *Revista* trabalharam para edificar e institucionalizar o modelo escolar proposto pelos republicanos. Ela vai manualizando o magistério através das regras, conceitos e exposição dos meios de resolver um problema ou ensinar dada matéria. Estas matérias e explicações, presentes na *Revista*, determinavam a perspectiva da escolarização que se queria institucionalizar, de onde deveriam ser vistos, ditos e trabalhados. O que implicou em apagamentos. No caso da *Revista do Ensino* o que não se encontrava contemplado nas reformas e conseqüentemente em suas páginas, passa a ser dito do lugar do erro, do desvio, como prática de um professor antigo que é comparado a um fonógrafo.

Este livro trabalhou com a memória e resgatou questões relevantes para compreensão da escolarização, do magistério, do lugar da mulher na docência, da monumentalização do saber, dentre tantos outros pontos. A *Revista do Ensino* nos permitiu olhar a construção de um cotidiano escolar como evidente: um cotidiano que passa pelo modo como a escola é construída fisicamente, pelo modo como o tempo e espaço vão sendo divididos e significados e pela maneira como a escola pública primária vai se tornando evidente.

Temos ainda sentidos que sustentam a desvalorização salarial, fundam a imagem do professor, legitimam sua atuação como vocação e não como profissão. Algo que acaba culminando nos baixos salários pagos a esta categoria cujos sentidos se filiam ainda hoje.

**Tabela 05: Piso salarial de algumas categorias profissionais em 2018<sup>128</sup>.**

<b>Categoria Profissional</b>	<b>Vencimento</b>
Advogado	R\$ 4.220,00
Engenheiro	R\$ 8.433,00
Médico	R\$ 13.847,93.
Professor de ensino fundamental – 1° ao 5° ano.	R\$2.059, 56

Trazendo a questão salarial para a perspectiva atual (Tabela 05) temos pistas que indicam permanências e paráfrases no tocante à remuneração do docente da educação fundamental nos anos iniciais (educação primária na I República). A Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB 9393/96), assim como a legislação mineira republicana, exige do docente uma formação específica para o exercício do magistério (Curso de Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior). Ambos são cursos com duração de mais de três anos, de nível superior. Defendemos a equidade salarial entre as

<sup>128</sup> Informações extraídas do site [www.salario.com.br](http://www.salario.com.br) acesso em 06 de julho de 2019.

diversas profissões, algo que não é permitido na FD capitalista e temos ciência de que a diferença salarial envolve as condições de produção da sociedade brasileira.

Quando comparamos o salário pago a um professor de Ensino Fundamental com o recebimento de outras categorias profissionais das quais também é exigida a formação de nível superior (advogado, engenheiro e médico) notamos uma diferença abismal. O salário do professor é o mais baixo entre as categorias elencadas. Profissões estas ligadas a memória dos cursos superiores pleiteados pela elite brasileira na Europa e foram os primeiros ofertados no país. Ao contrário do magistério cuja profissionalização, no Brasil, se inicia posteriormente e se filia aos sentidos de um ofício exercido sobretudo por mulheres. O que retoma as discussões tecidas neste trabalho acerca da feminização do magistério. Vemos assim os sentidos em rede, cuja filiação sustenta a desvalorização salarial do professor até os dias atuais.

Sem dúvidas, ao final desta pesquisa sei um pouco mais sobre o magistério e a profissão que exerço. Também fico cada vez mais instigada com a *Revista do Ensino*. Uma história que não acaba por aqui e está distante de ter um ponto final.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memória de um sargento de milícias**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011. (Prazer de Ler).

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução Joaquim José M. Ramos. Portugal: Editorial Presença; Brasil Ed. Martins Fontes, 1979.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo, SP: Editora Moderna, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Thaís da Costa. **Evanildo Bechara e a(s) moderna(s) gramática(s)**: autoria, (re)produção, (re) formulação e circulação de dizeres sobre a língua no/do Brasil no século XX. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

AUROUX, Sylvian. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução Eni Punccinelli Orlandi. Campinas, SP: EDUNICAMP, 2014.

BASTA, Paulo Cesar. As pestes do século XX: tuberculose e AIDS no Brasil, uma história comparada. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, p. 456-458, 2006.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da educação**, v. 1, n. 1, 1997, p. 115-133.

\_\_\_\_\_. O ensino monitorial / mútuo no Brasil (1827-1854). In: **História e memórias da educação no Brasil, século XIX**. Vol 2, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008, p. 34- 51.

BERGER, Miguel André & ALMEIDA, Anne Emile Souza de. A instrução pública em Sergipe na era da modernidade - analisando a trajetória dos Grupos Escolares. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação Escolar em Perspectivas Históricas**, 3, 2004, Paraná. Anais. CD – ROM.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação** Revista do Ensino em Minas Gerais. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

BRANCO, Luíza Kátia Andrade Castello. **A língua em além-mar: sentidos à deriva- o discurso da CPLP sobre a Língua Portuguesa**. 2013. 325 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2013.

BRASIL. **Decreto de 30 de junho de 1821**. Coleção de Atos Oficiais. Leis do Império. Rio de Janeiro, n°05, p. 08.

BRASIL, Constituição Política do Império do Brasil. **Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em 06 de fev. 2019.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Mandar crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em 06 de fev. 2019.

BRASIL. **Lei Imperial de n. 40 de 3 de outubro de 1834.** Dispõe sobre o poder do presidente de província. Coleção de Leis Império do Brasil do ano de 1834. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 171 de 20 de janeiro de 1890.** Conserva o Hino Nacional e adota o da Proclamação da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/D171.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D171.htm). Acesso em 04 de maio de 2019.

BRASIL, República Federativa. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm). Acesso em 06 de fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 2992 de 25 de setembro de 1915.** Modifica o Código Penal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-2992-25-setembro-1915-774536-publicacaooriginal-138024-pl.html>. Acesso em 06 de fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 4192 de 19 de novembro de 1920.** Dispõe sobre o Código Penal Brasileiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-4192-19-novembro-1920-571794-publicacaooriginal-94924-pl.html>. Acesso em: 06 de fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4269 de 17 de janeiro de 1921.** Regula a repressão ao anarquismo. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-4269-17-janeiro-1921-776402-publicacaooriginal-140313-pl.html>. Acesso em: 04 de maio de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 4780 de 27 de dezembro de 1923.** Estabelece penas para os crimes de peculato, moedas falsas, falsificação de documentos e dá outras providências. Disponível em: <http://>

[www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-4780-27-dezembro-1923-568835-publicacaooriginal-92160-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-4780-27-dezembro-1923-568835-publicacaooriginal-92160-pl.html). Acesso em: 06 de fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 06 de fevereiro de 2019.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil, séculos XVI- XVIII**. 3ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008

COLOMBAT, Bernard; FOURNIER, Jean-Marie; PUECH, Cristian. **Uma história das ideias linguísticas**. São Paulo: Contexto, 2017

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 6ª Edição. São Paulo: Fundação da Editora UNESP, 1999.

COURTINE, Jean Jacques. O conceito de formação discursiva. In: COURTINE, Jean Jacques. **Análise do discurso: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EDUFSCAR, 2009. Cap. 2. p. 69-96.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol III - Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. Cap. 1. p. 17-28.

DEZERTO, Felipe Barbosa. **Francês e Colégio Pedro II: um processo de construção de um campo disciplinar escolar (de 1838 a 1945)**. Tese (Doutorado). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

DI RENZO, Ana Maria. **A construção do estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional**: uma história em Mato Grosso. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. As políticas linguísticas na constituição imaginária da escola. **Letras**, n. 48, p. 325-337, 2014.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Qualificação do trabalho docente em Minas Gerais na segunda metade de oitocentos. In: YAZBECK, Dalva Carolina de Menezes; BESSA, Marlos Mendes (Org.). **Cultura e História da Educação**: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. Cap.10. p. 185-210

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. Moderna, 2003.

ESTEVES, Phellipe Marcel da Silva. **O que se pode e se deve comer**: uma leitura discursiva sobre sujeito e alimentação nas enciclopédias do Brasil (1863- 1973). Tese (Doutorado). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos Pardieiros aos Palácios – Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte (1916-1918)**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

\_\_\_\_\_. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Cap. 6. p. 135- 150.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; CHAMON, Carla Simone; ROSA, Walquíria Miranda (Org.). **Educação Elementar**: Minas

Gerais na primeira metade do século XIX. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

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**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, Aug. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 06 fev. 2019.

FÁVERO, Leonor Lopes. A construção de nosso saber escolar – o ensino primário no Império e nos primeiros anos da República. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 3, n. 26, p.703-726, 2016.

\_\_\_\_\_. Heranças – a educação no Brasil Colônia. **Revista da ANPOLL**, n 08, jan/jun 2000, p. 87-102.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia Antônia Guedes. História das ideias lingüísticas: origem, método e limitações. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 16, 2004.

FERRARI, Salvador Geraldo. **Do interior de um médico**. Ponte Nova, MG, 1997.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar em revista**, n. 17, p. 63-78, 2001.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Glossário de Termos do Discurso**. Porto Alegre: Instituto de Letras- UFRGS, 2001.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da análise do discurso no Brasil: um breve preâmbulo. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Michel Pêcheux e a**

**análise do discurso:** uma relação de nunca acabar. São Paulo: Claraluz, 2005. Cap. 1. p. 13-22.

\_\_\_\_\_. Resistir, resistir, resistir...: primado prático discursivo. In: SOARES, Alexandre S. Ferrari et al (Org.). **Discurso, resistência, e....** Cascável: Edunioeste, 2015. Cap. 14. p. 159-169.

FIGUEIREDO, Marcelo. Transição do Brasil Império à República Velha. **Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofia, Políticas y Humanidades**, -, v. 1, n. 26, p.119-145, ago. 2011. Disponível em: <[http://alojoptico.us.es/Araucaria/nro26/monogr26\\_4.pdf](http://alojoptico.us.es/Araucaria/nro26/monogr26_4.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2017

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FLORENCIO, Ana Maria Gama *et al.* **Análise do discurso:** fundamentos & práticas. Macéio/ AL: Edufal, 2009.

FREITAS, Ronaldo Adriano. **Língua e ensino-** objetos paradoxais. 2015.164 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Estudos da Linguagem, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2015.

GOMES, Laurentino. **1889:** Como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a Proclamação da República no Brasil. São Paulo: Globo, 2013.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 1-11.

GUIMARÃES, Eduardo. **História da Semântica**: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Os sentidos de cidadão no Império e na República no Brasil. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccineli (Org.). **Língua e cidadania**: O Português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996. Cap. 3. p. 39-48.

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Cap. 1. p. 19- 42.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução Eni P. Orlandi. Hucitec, 1992.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em *Análise do Discurso*. **Práticas discursivas e identitárias**: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, p. 9-33, 2008.

JULIA, Dominique A. A Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, 2001, p. 09-43. Campinas: Autores Associados.

MARIANI, Bethânia Sampaio Corrêa. **O comunismo imaginário nas práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)**. 1996. 295 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. Políticas de Colonização Linguística. **Letras**, n 27, 2003, p. 73-82.

MARIANI, Bethânia Sampaio Corrêa; MEDEIROS, Vanise Gomes. **Ideias linguísticas**: formulação e circulação no período JK. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

MARIANI, Bethânia Sampaio Corrêa; MEDEIROS, Vanise Gomes (org). Jornal, arquivo e instrumento linguístico. In: **Ideias linguísticas**: formação e circulação no período JK. 1ª Edição. Campinas: R6, 2010, v.1, p. 83-105.

MATHIESON, Louisa Campbell. Educação na Primeira República: alfabetização e cultura escolar na Revista do Ensino (1902-1910). **Hist. Educ**, Porto Alegre, v. 17, n. 41, p.177-194, set/dez 2013.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso**: histórias e práticas. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MEDEIROS, Vanise Gomes de, PACHECO, Denise. Materiais didáticos de língua portuguesa: reflexões acerca do lugar do professor. In: DAHER, M. D. C. et ali. **Trajetórias em Enunciação e Discurso – Práticas de Formação Docente**. São Carlos, SP: Claraluz, 2009

MINAS GERAIS. Lei Orgânica do Ensino de 1835. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/a\\_assembleia/historia/1835-1889/index.html](https://www.almg.gov.br/a_assembleia/historia/1835-1889/index.html). Acesso em 04 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Regulamento nº 27 de 04 de janeiro de 1854. Disponível em: [http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/leis\\_mineiras/brtacervo.php?cid=1367](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/leis_mineiras/brtacervo.php?cid=1367). Acesso em 08 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Regulamento nº 44 de 03 de abril de 1859. Disponível em: [http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/leis\\_mineiras/brtacervo.php?cid=1367](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/leis_mineiras/brtacervo.php?cid=1367). Acesso em 08 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Regulamento nº100 de 19 de junho de 1883. Disponível em: [http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/leis\\_mineiras/brtacervo.php?cid=1367](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/leis_mineiras/brtacervo.php?cid=1367). Acesso em 08 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei 41 – 03 ago. 1892. Da nova organização á instrucção publica do Estado de Minas. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1893

\_\_\_\_\_. Lei nº 439 de 28 de setembro de 1906. Autoriza o governo a reformar o ensino primário, Normal e Superior do Estado e dá outras providências. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei:1906-09-28;439>. Acesso de 20 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1960, de 16 de dezembro de 1906. Aprova o regulamento da instrução primária e Normal do Estado. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121823>. Acesso em 24 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto n 1969, de 03 de janeiro de 1907. Aprova o regimento interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=1969&comp=&ano=1907>. Acesso em 22 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 800 – 27 set. 1920. Reorganiza o ensino primário do Estado e dá outras providências. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1920.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.655 – 19 ago. 1924. Aprova o Regulamento do Ensino Primário. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1924.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.970-A – 15 out. 1927. Aprova o Regulamento do Ensino Primário. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Vol III. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1928.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 8.094 – 22 dez. 1927. Aprova os Programas do Ensino Primário. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Vol III. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1928.

MORAIS, Christianni Cardoso. Aulas régias, cobrança do subsídio literário e pagamento dos ordenados dos professores em Minas Gerais no período colonial. **Educação em Perspectiva**, nº1, vol 3. Viçosa, UFV, p. 81- 104, jan/jun 2012.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo** (São Paulo, 1808-1889). 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro**: imaginário da leitura no Brasil colonial. Editora da Unicamp, 1994.

\_\_\_\_\_. A Gramática de Anchieta e as partes do discurso. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni P. **Língua e cidadania o português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. Uma articulação da análise do discurso com a história das ideias linguísticas. In: **Revista Letras**, nº 37, v. 18. Santa Maria, UFSM, p. 107 – 124, jun-dez 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo.** São Paulo: Cortez Editora, 1990

\_\_\_\_\_. O lugar das sistematicidades lingüísticas na Análise de discurso. **Delta**, v. 10, n. 2, p. 295-307, 1994.

\_\_\_\_\_. Discurso e argumentação: um observatório do político. **Fórum Linguístico**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 1998.

\_\_\_\_\_. **Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional.** Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional.** Pontes, 2001b.

\_\_\_\_\_. Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli; RODRIGUES, Suzy Lagazzi (Org.). **Introdução as Ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade.** Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 13-35.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 6 ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos.** Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 2008.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos.** 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez, 2012, p. 100-111.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil.** 2 Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista latinoamericana de estudos del discurso**, v. 16, n. 2, p. 68-80, 2017.

\_\_\_\_\_. **Maio de 1968**: os silêncios da memória. In: ARCHARD, Pierre (Org.). *Papel da Memória*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015. Cap. 5. p. 53-63

PAYER, Maria Onice. Escrever, (d)enunciar a verdade, sugerir sentidos. In: MARIANI, Bethânia (org). **A escrita e os escritos**: reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise. São Carlos: Editora Claraluz, p.59-70, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. Tradução Maria das Graças L. Morim do Amaral. **Gestos de leitura**, v. 3, p. 49-59, 1994.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi *et al.* 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, Slavo (Org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução Vera Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. Cap. 6. p. 143-152.

\_\_\_\_\_. A análise automática do discurso (AAD- 69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethânia S. Mariani *et al.* 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. Cap. 4. p. 61- 162.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ARCHARD, Pierre *et al.* **Papel da Memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. Cap. 4. p. 43-51.

\_\_\_\_\_. Leitura e memória: projeto de pesquisa. Tradução Eni P. Orlandi. In: **Análise do discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados. ORLANDI, Eni Pulcinelli. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes. Tradução Guilherme Adorno e Gracinda Ferreira. **Décalages**, v. 1, n. 4, p. 15, 2013.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. 7 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethânia S.Mariani *et al.* 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas a era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, 2002.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil**: colônia e império. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PFEIFFER, Claudia Rodríguez Castellanos. **Linguística e Institucionalização no espaço brasileiro**. 2008. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

\_\_\_\_\_. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: Eduardo Guimarães; Mirian Rose Brum de Paula. (Org.). **Sentido e Memória**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2005, v. 1, p. 27-40.

\_\_\_\_\_. Percurso de institucionalização da Língua Portuguesa e de um saber sobre ela: conhecimento linguístico, Estado e Sociedade. In: BRESSANI, J.A; ZATTAR, N; KARIM, T M; DI RENZO, A M (org). **Linguagem e interpretação a institucionalização dos dizeres na história**. 1ª Edição. Campinas: RG Editora, 2014, p. 87-102.

\_\_\_\_\_. Dizer no espaço: língua e processos de identificação. In: BRESSANI, J.A; ZATTAR, N; KARIM, T M; DI RENZO, A M (org). **Linguagem e interpretação a institucionalização dos dizeres na história**. 1ª Edição. Campinas: RG Editora, 2014, p. 135- 148.

PUECH, Christian. Manuélisation et disciplinarisation des avoires de la langue: l'énonciation. In : COLLINOT, A. e PETIOT, G. (org). **Manuélisation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation**. Paris : Presse de la Sorbonne Nouvelle, 1998.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1925-1930.

REVISTA DO ENSINO. Ouro Preto: Tipografia do Jornal O Liberal Mineiro.1886- 1889. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/revista-do-ensino/813885>. Acesso em 31 de janeiro de 2018.

RIBEIRO FILHO, Antonio Brant. **Ponte Nova: 1770 a 1920; 150 anos de história**. Viçosa: 1993. Academia de Letras de Viçosa.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Autores Associados, 2003.

SARMENTO, Diva Chaves. Da formação da nacionalidade à formação da cidadania. In: YAZBECK, Dalva Carolina de Menezes; SARMENTO, Diva Chaves (Org.). **Escola e sistema de ensino: memória, gestão e saberes**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. Cap. 1. p. 17-34.

SAVIANI, Demerval. **O legado da educação no século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil, séculos XVI- XVIII**. 3ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SCHELBAUER, Analete Regina. Método de ensino intuitivo. In: HISTEDBR. **Glossário do HISTEDBR: navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas: Unicamp, / . p. 0-0. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_metodo\\_de\\_ensino\\_intuitivo2.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_de_ensino_intuitivo2.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2019.

SCHERER, Amanda Eloína; BRUM DE PAULA, Mirian Rose. Memória e história das ideias: o ensino do francês no RS do fim do século XIX ao início do século XX In: ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **Institucionalização dos Estudos da Linguagem: A disciplinarização das ideias linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 121-138.

SCHUELER, Alessandra Frota M. Escolas de verdade para a república do Brasil: os grupos escolares na capital federal. In: **XIII Encontro de História Anpuh- Rio**, 2008, Seropédica. XIII Encontro de História- Identidades. Caderno de Resumo e Programação. Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2008. v. 1.

SILVEIRA, Victor. **Minas Geraes em 1925**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1926.

SOARES, Alexandre S. Ferrari *et al.* Resistência(s), sujeito, sentido(s): a propósito de uma apresentação. In SOARES,

Alexandre S. Ferrari et al (Org.). **Discurso, resistência, e...** Cascavel: Edunioeste, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedex**, 2000, p. 9-28

SOUZA, Rita de Cássia de. **“Não premiarás, não castigarás, não ralharás...”**: Dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955). 2006. 464 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

THIESSE, Anne-Marie. Ficções criadoras: as identidades nacionais. **Anos 90**, v. 9, n. 15, 2001.

VIEIRA DA SILVA, Mariza. Colégios do Brasil:: o Caraça. In: ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **Institucionalização dos Estudos da Linguagem: A disciplinarização das ideias linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 87-99.

\_\_\_\_\_. Sujeito, escrita, história: a Letra e as letras. In: Bethania Mariani. (Org.). **A escrita e os escritos: reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise**. 1ªed. São Carlos: Claraluz, 2006, v. , p. 133-140.

\_\_\_\_\_. História das idéias linguísticas: o Estado, as instituições, as políticas. **Texto apresentado na X Jornada de História das Ideias Linguísticas** realizada na Universidade Federal de Minas Gerais em agosto de 2007. Disponível em:< [http://www. ucb. br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/](http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/)>. Acesso em 20 de julho de 2017

\_\_\_\_\_. **História da Alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização.** Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2015.

VILLELA, Heloísa de O. O mestre- escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Cap. 5. p. 95-134.

YAZBECK, Dalva Carolina de Menezes. Os primeiros Grupos Escolares de Juiz de Fora: sementes da inclusão. In: YAZBECK, Dalva Carolina de Menezes; SARMENTO, Diva Chaves (Org.). **Escola e sistema de ensino: memória, gestão e saberes.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. Cap.7 .p. 87-100.

ZOPPI- FONTANA, Mónica G. Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do *corpus* discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, E; BRUM DE PAULA, M. Rose (org). **Sentido e Memória.** Campinas, SP: Editora Pontes, 2005.



Escolar "Barão do Rio Branco"

M 1925. — SENTADOS: O REGIONAL  
SR. MARIO FONTOURA

GRUPO ESCOLAR DE CARANGOLA

No final do século XIX, existiam debates no Brasil sobre a necessidade de se institucionalizar um outro tipo de escola, consoante a perspectiva de países tidos como modernos. Com a ascensão republicana ao poder, estas discussões ganham força, sendo trabalhado o apagamento das formas de ensino advindas do Império e a construção de um outro modelo de escola: o Grupo Escolar.

Neste contexto político pedagógico, em Minas Gerais, houve a promulgação de uma série de reformas do ensino e a criação de um impresso pedagógico direcionado à publicização e didatização das mudanças que se queria instituir.

Este livro convida o leitor a enveredar-se nas análises tecidas sobre a Revista do Ensino, mais especificamente ao que foi publicado entre 1925 e 1929. O olhar se volta a compreensão da maneira como o discurso jurídico das reformas do ensino se sobrepõe ao discurso pedagógico, nas páginas da Revista do Ensino, de forma a auxiliar a construção de um novo lugar para a escola, para o docente e para a docência.



ISBN 978-65-87645-36-0

