

TALITHA ESTEVAM MOREIRA CABRAL

**O PROCESSO DE ADOECIMENTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO  
PRIMÁRIO NO INÍCIO DO SÉCULO XX: INDÍCIOS DO MAL-ESTAR  
DOCENTE NOS GRUPOS ESCOLARES MINEIROS (1906-1930)**

Dissertação apresentada à  
Universidade Federal de Viçosa, como  
parte das exigências do Programa de  
Pós-Graduação em Educação, para  
obtenção do título de *Magister  
Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS – BRASIL  
2014

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

C117p  
2014

Cabral, Talitha Estevam Moreira, 1990-

O processo de adoecimento do magistério público primário no início do século xx : indícios do mal-estar docente nos grupos escolares mineiros (1906-1930) / Talitha Estevam Moreira Cabral. – Viçosa, MG, 2014.

xi, 130f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Orientador: Denilson Santos de Azevedo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.120-130.

1. Professores (Primeiro grau). 2. Prática docente.  
3. Mal-estar docente. 4. Grupo escolar. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

TALITHA ESTEVAM MOREIRA CABRAL

**O PROCESSO DE ADOECIMENTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO  
PRIMÁRIO NO INÍCIO DO SÉCULO XX: INDÍCIOS DO MAL-ESTAR  
DOCENTE NOS GRUPOS ESCOLARES MINEIROS (1906-1930)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 28 de maio de 2014.



Frederico Assis Cardoso



Rosâna Areal de Carvalho



Denilson Santos de Azevedo  
(Orientador)

## **DEDICATÓRIA**

Pelo esforço diário e cuidado despendido. Pelo afago e compreensão a mim oferecidos. Por todos os conselhos dados, pela preocupação compartilhada, pela confiança estabelecida. Por todos os momentos vividos. Aos meus santos e santas que me abraçaram e me guiaram na fé. Aos meus mestres da vida, fontes de inspiração absoluta. Obrigada por todo amor devotado. Dedico inteiramente a todos vocês este trabalho.

*"A história é émula do tempo, repositório dos fatos, testemunha do passado, exemplo do presente, advertência do futuro." Dom Quixote*

## AGRADECIMENTOS

Intercâmbios, leituras e confrontos que formam as condições de possibilidade, cada estudo em particular é um espelho de cem faces (nesse espaço os outros estão sempre aparecendo), mas um espelho partido e anamórfico (os outros aí se fragmentam e se alteram).  
Michel de Certeau, 1994.

A concretização desta pesquisa é o resultado de um trabalho que envolveu vários sujeitos, como comenta Michel de Certeau. O autor se refere às leituras, aos autores, às fontes que auxiliam na composição de qualquer texto científico. No entanto, utilizo a metáfora do espelho partido para falar não das contribuições teóricas, mas pessoais, que são também imprescindíveis para a realização de qualquer trabalho.

Por isso, é preciso agradecer:

À minha família querida, em especial aos meus pais, Maria Cleusa Estevam Cabral e Ely Moreira Cabral, pelo privilégio da vida, por serem companheiros, incentivadores, colaboradores, e, especialmente, meus grandes amigos. À minha irmã Bethânia pela força e incentivo no universo acadêmico.

A produção desse trabalho reflete, ainda, a participação de alguém muito especial, o professor Denilson Santos de Azevedo, meu orientador, a quem eu gostaria de agradecer por reconhecer meu potencial e estimular meu desenvolvimento intelectual. Contigo, aprendi não apenas questões relacionadas ao campo da pesquisa em História da Educação, mas também a ser mais autônoma e autoconfiante. Muito obrigada pela paciência e pelos ensinamentos!

Relembrando a minha trajetória, vejo que muitos foram aqueles que me auxiliaram nesse processo de caminhada dentro do universo acadêmico. Com carinho especial, faço referência à professora Joana D'arc Germano Hollerbach, colaboradora dessa pesquisa, que me mostrou como é importante ter foco, buscar o conhecimento e aplicá-lo à realidade, muito obrigada pelo zelo de sempre!

Agradeço ao meu amado Wagner, pela presença indispensável na minha vida, por admirar minha persistência e por ser meu companheiro, dividindo comigo sonhos e realizações.

Aos amigos de Muriaé: Mi, Carol, Nica, Fran, Pri, Mah, Mari, e todos os outros. Aos amigos do tempo de Viçosa: Paulinha e Digão, Vivi e Alê, Cassinha, Aninha Balbino, Aninha Luiza, Day, às colegas de faculdade, de repúblicas e de tantos lugares. Obrigada, amigos, por acreditarem em mim e me ajudarem sempre que precisei. Tenho muito a agradecer, ainda, aos colegas do mestrado, com quem dividi tantos momentos bons e de tensão, que ficarão guardados para sempre. Aos companheiros de Ponte Nova, em especial à Nice, Waldir, tia Lu e ao pessoal do SAM...

Aos funcionários do Departamento de Educação (DPE), por toda a assistência prestada e pela convivência. Em especial à “poderosona do DPE”, Eliane, por estar sempre ao meu lado me ajudando e orientando com todo cuidado e paciência. Oh Eliane, muito obrigada!

Aos professores, que desde sempre sofrem as mazelas de um sistema educacional desinvestido.

Aos funcionários do Arquivo Público Mineiro, pelo suporte prestado durante a realização deste trabalho e por toda a atenção a mim dispensada.

À Universidade Federal de Viçosa, pelo ensino gratuito e de qualidade.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), pelo estímulo à pesquisa e pelo auxílio financeiro tão importante para a realização deste trabalho.

Aos historiadores da Educação, que não deixam o passado morrer, trazendo-o para discussões do presente.

Por fim, e em primeiro lugar, a Deus, aos Anjos da Guarda e a todos os santos e santas aos quais insistentemente recorro para me ajudarem a percorrer os caminhos escolhidos. Beato José de Anchieta,

São José Operário, Santo Expedito, Santa Rita de Cássia, São Cristóvão  
e Nossa Senhora da Guia, rogai por nós!

## SUMÁRIO:

RESUMO .....	viii
ABSTRACT .....	x
APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - PROFESSOR, PORÉM LEIGO: A CARACTERIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NO PERÍODO IMPERIAL .....	32
CAPÍTULO II - A REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA EM MINAS GERAIS: A CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES E O NOVO MODO DE “SER PROFESSOR” .....	44
2.1. Inovações decorrentes da implantação dos grupos escolares e as mudanças no cotidiano do trabalho docente.....	51
2.2. A organização pedagógica nos grupos escolares: relações de poder, disputas e conflitos no cotidiano das práticas docentes.....	61
CAPÍTULO III - O ADOECIMENTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS EM MINAS GERAIS: LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E LICENCIAMENTO MÉDICO NOS GRUPOS ESCOLARES .....	80
3.1. As licenças médicas como sinal de mal-estar na profissão do professor primário no início do século XX: o caso dos municípios mineiros.....	84
3.2. O magistério público primário em processo de adoecimento – problemas físicos e psicológicos do professorado mineiro .....	95
3.3. Outros tipos de licença e as consequências do afastamento docente para a organização pedagógica dos educandários mineiros .....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120

## RESUMO

CABRAL, Talitha Estevam Moreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2014. **O processo de adoecimento do magistério público primário no início do século XX: indícios do mal-estar docente nos grupos escolares mineiros (1906-1930)**. Orientador: Denilson Santos de Azevedo.

Tendo como objeto de estudo o processo de licenciamento docente e a saúde do professor, essa pesquisa busca analisar a situação de mal-estar docente, adoecimento e afastamento dos docentes das salas de aula dos grupos escolares mineiros no início do século XX. Para isso, serão consideradas as relações de trabalho instituídas nas reformas educacionais implantadas pelo governo mineiro nos anos compreendidos entre 1906 e 1930. A escolha por esse recorte temporal se justifica principalmente por ter sido esse um período de mudanças no processo de organização da escola pública primária. A partir da Proclamação da República e após a disseminação dos grupos escolares, ocorreram mudanças nos âmbitos pedagógico e administrativo das instituições escolares, uma vez que a normatização legal produzida acarretou transformações nas relações entre professores, alunos, comunidade e administradores escolares. O que se deduz, portanto, é que as inovações difundidas com a criação desses educandários em Minas Gerais podem ter contribuído para a situação de mal-estar e para o consequente afastamento dos professores da profissão naquele momento histórico. Diante deste quadro, algumas indagações começaram a nos instigar: há relações entre o adoecimento docente e a organização do trabalho pedagógico repercutido pela criação dos grupos escolares? Como se manifestava o processo de adoecimento docente no início do século XX em Minas Gerais (MG)? Essas são, portanto, as questões centrais desse trabalho. Com o intuito de tentar responder às proposições supracitadas, realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca da implantação dos grupos

e sua relação com um suposto desconforto na profissão. Além das fontes bibliográficas utilizadas na consecução dessa investigação, outra estratégia relevante foi a consulta ao acervo do Arquivo Público Mineiro (APM), com sede em Belo Horizonte (MG). Através das pesquisas documentais realizadas, tornou-se possível localizar fontes primárias como atas, cartas, ofícios, relatórios, atestados médicos etc. Foram problematizados os dados referentes às licenças dos docentes no período estudado, visto que tais documentos poderiam representar a expressão do incômodo a que os professores estavam submetidos no exercício da profissão no período em foco.

## ABSTRACT

CABRAL, Talitha Estevam Moreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, May, 2014. **The disease process of the primary public school teachers in the early twentieth century: evidence of teacher malaise in the Minas Gerais school groups (1906-1930).** Adviser: Denilson Santos de Azevedo.

Having as its object of study the process of teacher licensing and health teacher, this research aims to analyze the situation of teacher malaise, illness and removal of teachers from classrooms miners school groups in the early twentieth century. To this will be considered the working relationship established in the educational reforms implemented by the state government in the years between 1906 and 1930's. Choice for this time frame is justified mainly because this was a period of change in the process of organizing public elementary school. From the proclamation of the Republic and after the spread of school groups there were changes in the pedagogical and administrative framework of educational institutions, since the produced cool normalization entailed changes in the relations between teachers, students, community and education managers. What emerges, therefore, is that innovations diffused, with the creation of these schools in Minas Gerais may have contributed to the situation of unease and the consequent removal of teachers from the profession at that historic moment. Given this context, some questions began to stir us: There are relationships between teacher illness and organization of educational work reflected by the creation of school groups? As manifested the disease process teaching in the early twentieth century in Minas Gerais (MG)? These are therefore the central issues of this paper. In order to try to answer the above propositions, we conducted a literature search on the deployment of Groups and its relation to an alleged discomfort in the profession. In addition to bibliographical sources used in the completion of this research, another important strategy was to consult

the collection of the Arquivo Público Mineiro (APM), based in Belo Horizonte (MG). Through documental research was being able to locate primary sources such as meeting minutes, letters, official reports, medical certificates, etc.. Data concerning the licensing of teachers in the study, since such documents could supposedly represent the expression of annoyance that teachers were submitted in the profession during the period in focus were problematized.

## APRESENTAÇÃO

Tendo como objeto de estudo o processo de licenciamento docente e a saúde do professor, essa pesquisa busca analisar a situação de adoecimento do magistério público primário e sua possível relação com o mal-estar docente, resultando no afastamento do professorado das salas de aula dos grupos escolares mineiros no início do século XX.

É importante ressaltar que, nesse estudo, há uma estreita ligação entre as expressões citadas anteriormente, e que, por esse motivo, no decorrer da dissertação, elas estarão bastante relacionadas. Isso porque o processo de licenciamento poderia ter a ver com a situação de adoecimento, uma vez que, em alguns casos, os mestres apresentavam seus atestados médicos e saíam de licença. Esse afastamento dos professores poderia ou não indicar certo mal-estar no exercício da profissão, daí a relação existente entre os mencionados termos.

Sobre o fenômeno do mal-estar docente, Esteve (1999) relata que este foi explorado pela primeira vez por Berger, em 1957, em seu trabalho *“Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français”*. Tal denominação, na concepção de Esteve (1999, p. 25), pode ser entendida como “[...] os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”, podendo resultar em pedidos de licença ou desligamento da função.

De acordo com Vieira (2004), esse processo de afastamento docente é triplamente prejudicial: para o profissional, para o aluno e para a escola. O prejuízo para o professor reside no desconforto ocasionado pela doença, além das complicações que podem surgir com relação ao trabalho (pagamentos, processo de licenciamento, aposentadoria). Já o aluno é lesado em função da necessidade de troca do docente, o que pode anular o ritmo de estudo previsto e realizado até o dado momento. Por fim, a escola sofre com a difícil tarefa de contar com profissionais

capacitados que possam dar sequência a um trabalho já em andamento por outro profissional.

Tendo em vista esses complicadores resultantes do processo de licenciamento docente, várias razões justificam a investigação do assunto. Talvez a mais importante seja o cenário atual dessa problemática. Nos dias de hoje, os constantes pedidos de licença e/ou consequente desligamento da função são decorrentes, muitas vezes, da condição de trabalho dos professores. Essa situação tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores, que pretendem compreender o processo saúde-doença do professor nos diferentes níveis de ensino.

Não obstante, essa situação não é percebida somente na contemporaneidade. Isso pode ser constatado após a realização de um trabalho de Iniciação Científica que, inclusive, despertou em mim o interesse pelo objeto desta pesquisa. Tal estudo, intitulado “A instalação e constituição do Grupo Escolar nas cidades de Muriaé e Ponte Nova (1907 - 1930): análise de acervo e memórias” foi realizado no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, sob a coordenação do Professor Doutor Denilson Santos de Azevedo, com financiamento de recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) no período de março de 2010 a janeiro de 2012.

Tal investigação buscou conhecer o processo de formação do Grupo Escolar Silveira Brum (GESB), primeiro estabelecimento de ensino público do município de Muriaé/MG, criado no ano de 1912. Durante a realização do trabalho, ao manusear as fontes primárias localizadas para o estudo do educandário, foi possível perceber um número significativo de ofícios e informações remetendo ao afastamento dos professores da sala de aula.

Mediante a leitura de trabalhos sobre o tema, verificou-se que essa realidade também ocorria no contexto de criação dos demais grupos escolares mineiros no início do século XX. Durante os estudos realizados para essa pesquisa, foram encontrados no Arquivo Público Mineiro (APM), bem como em artigos, dissertações e teses, alguns registros de

pedidos de afastamento dos trabalhos escolares nas cidades de Belo Horizonte, Juiz de Fora, Lavras, Mariana, Monte Alegre, Muriaé, Pitangui, Ponte Nova, Sabará, Santa Quitéria, Sete Lagoas, Uberlândia, entre outras.

Além desse contexto, e visando atender aos objetivos da linha de pesquisa pretendida, de “desenvolver investigações sobre a ação política nas diversas esferas da sociedade, pesquisando a atuação do Estado sobre os sistemas educacionais, o desenvolvimento das instituições educativas formais e não formais [...]”, percebemos a possibilidade de analisar a situação de adoecimento docente vivenciada no cotidiano do professor, em um contexto histórico referente ao início do século XX.

Nesse viés, vale ainda pesquisar as possíveis relações entre o adoecimento docente e as condições de trabalho oriundas de políticas educacionais propostas pelo Estado no período em questão. Isso porque, a partir do trabalho desenvolvido, foi possível notar muitas queixas por parte dos professores com relação à alta demanda de trabalho frente às más condições para o exercício da docência.

Ainda como justificativa para a pesquisa, é importante relatar que, durante minha formação básica no ensino médio, ao optar por fazer um curso de Licenciatura em Pedagogia, fui criticada por professores e familiares, os quais argumentavam que a profissão docente não é valorizada e exige muito esforço dos profissionais. Ao longo da graduação, vivenciei, sobretudo nos estágios realizados e no contato com a realidade dos professores do ensino público brasileiro, a situação de insatisfação de grande parcela dos docentes frente aos encargos da profissão.

A greve dos professores do Estado de Minas Gerais ocorrida no ano de 2011, com duração de cento e doze dias, e a greve dos professores das instituições federais de ensino superior em 2012, com duração de mais de noventa dias<sup>1</sup>, também fortaleceu em mim o desejo

---

<sup>1</sup> A greve dos professores federais teve início em 17/05/2012, atingindo os Colégios de Aplicação, os Institutos Federais e as Universidades Federais. A paralisação teve como

de estudar o mal-estar docente vivenciado por esses profissionais no exercício de suas funções, entendendo que essa insatisfação não é uma exclusividade dos docentes de hoje.

Mediante os argumentos apresentados e compreendendo a relevância social do tema, acreditamos que esse trabalho contribuirá para o campo da pesquisa em educação, dadas as demandas de estudo frequentes, bem como a necessidade de problematizar e acompanhar outras possíveis discussões acerca da situação vivenciada pelos professores no exercício da docência.

Nesse sentido, buscamos analisar a situação do licenciamento docente nos grupos escolares mineiros, considerando as mudanças das relações de trabalho advindas das reformas educacionais implantadas pelo governo republicano no Estado de Minas Gerais, entre o período de 1906 e 1930, observando as possíveis situações de mal-estar docente e as prováveis relações entre as novas ações pedagógicas e o adoecimento do professorado. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica a respeito da temática, além de uma análise da legislação escolar e documentos oficiais do período estudado, enfatizando questões referentes à profissionalização docente e às novas exigências para o trabalho pedagógico.

Não obstante, embora o enfoque tenha sido nos anos iniciais do século passado, há que se mencionar que, ainda hoje, esse mal-estar pode ser percebido no ambiente educacional. Por esse motivo, faremos a seguir breves considerações acerca do tema no início desse século XXI a fim de contextualizar a problemática, tendo em vista que acontecimentos atuais podem indicar tensões já existentes em outros momentos históricos, servindo de ponto de partida para estudos atuais e históricos.

Desse modo, na consulta à literatura a respeito da profissão docente, a maioria das investigações elucida que o professor está sofrendo com as precárias condições de trabalho a que é submetido, além do descaso das políticas públicas para com essa categoria

---

reivindicações principais a reestruturação da carreira dos docentes e o reajuste salarial, o que de certo modo, pode representar o mal-estar docente.

profissional. A insatisfação parece ocasionar um desconforto no profissional do magistério. Conforme Esteve (1999) pontua, esse mal-estar docente afeta negativamente o trabalho do professor, haja vista que ocasiona um círculo degenerativo de sua prática à medida que o profissional perde a maior parte do interesse pelo trabalho, restando a sensação de que as tarefas deixam de ter importância e qualquer esforço pessoal parece inútil, em termos de sua função pedagógica.

Pesquisas apontam que as renormatizações para o trabalho do professor ao longo da história têm alterado significativamente o meio conhecido da ação docente, visto que as cobranças no trabalho do professor têm se modificado e exigido cada vez mais desse trabalhador. O que se vê é que em cada momento histórico, diferentes tipos de dificuldade assolam a prática docente, se avolumando com o passar do tempo. Isso resultou numa crise de identidade do professorado, que não compreende mais qual sua função no processo educacional.

Paulo Freire, em uma de suas obras, define o trabalho do professor como fundamental, apesar de pouco valorizado:

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho (FREIRE, 2000, p.67).

Apesar de muitos docentes resistirem às dificuldades existentes no exercício da profissão, não encontram condições efetivas de refletir sobre sua prática, tornando-se profissionais solitários, mudos, acrícos e úteis à manutenção da ordem estabelecida. Isso se justifica, entre outros fatores, pelo excesso de trabalho e pelas dificuldades enfrentadas no cotidiano da profissão.

Salas de aula lotadas, falta de respeito dos alunos e colegas de trabalho, exigências crescentes, entre outros fatores, acabam por

desestimular o professor, tornando-o mero reprodutor do sistema educacional precário em que se insere. Ou seja, o docente acaba se envolvendo pouco no processo educativo do aluno, oferecendo o mínimo necessário para a formação do mesmo, precarizando o ensino. Isso gera um círculo vicioso, que envolve toda a escola, o aluno, a família e a comunidade em geral.

Espera-se do professor um profissional em constante formação, capaz de se adequar às demandas que surgem no ambiente de trabalho e fora dele. O trabalho docente convive com diversas necessidades que se agudizam e cobram cada vez mais do professor, que não se sente preparado para atender todas as requisições que lhe são impostas. Isso porque, muitas vezes, os cursos de formação são descolados da realidade vivenciada no cotidiano escolar.

Muito já foi escrito sobre a necessidade de uma formação de qualidade para os professores, com o propósito de prepará-los para um contexto educacional cada vez mais exigente e polivalente, mas ainda há pesquisas que comprovam a má qualidade dos cursos de licenciatura.

Segundo estudiosos, o problema está no fato de que quem cursa esse tipo de graduação em nosso país é o jovem que já vem de uma má preparação na educação básica e que opta por cursos menos concorridos no ensino superior. Uma pesquisa encomendada pela UNESCO, denominada Professores do Brasil: Impasses e desafios (2009), mostrou que, majoritariamente, o jovem que opta por um curso de licenciatura hoje no Brasil é oriundo das classes mais baixas e teve sua formação básica nas escolas públicas, chegando ao ensino superior com uma defasagem em seu processo educacional.

Dados como esse apontam para uma tendência, também detectada por outros estudiosos, de

inflexão para baixo na extração social dos professores, indicando que significativa quantidade de docentes vive em condição de pobreza. Além disso, observando a escolaridade dos pais desses estudantes, verifica-se que menos de 1/4 deles tinham instrução de nível médio e em torno de 10% possuíam estudos em nível superior, o que quer dizer que os

estudantes representavam, na sua maioria, a primeira geração com acesso aos níveis superiores de instrução nas suas respectivas famílias (BARRETO, 2010, p. 297).

A má formação obtida *a priori*, aliada à pouca qualificação durante o curso de graduação e à pouca exigência dos alunos, dificulta o desenvolvimento profissional dos professores. Fala-se do excesso de teoria nos cursos de licenciatura, formando especialistas distanciados muitas vezes da realidade da sala de aula, o que reflete mais uma incoerência própria das licenciaturas (TARDIF, LESSARD & GAUTHIER, 1998).

Outro repto imposto a esses profissionais é o trabalho com turmas completamente heterogêneas, incluindo alunos com necessidades especiais e dificuldades de aprendizado em salas de aula lotadas, sem colaboradores especializados para atender certas demandas. Soma-se a isso a ausência de apoio por parte de uma rede qualificada de profissionais, que ofereça suporte às mais variadas necessidades que vêm à tona no dia a dia da escola.

Para Paschoalino (2009), essas funções polivalentes que acabam sendo atribuídas ao professor são históricas e culturais. No entanto, as transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas têm impactado os processos educacionais em função da disposição de novas organizações dos processos de trabalho, resultando – consequentemente – na precarização da profissão docente. Os autores citados a seguir demonstram as transformações sofridas pelo professorado no decorrer dos anos e sua influência para o processo educacional:

Em 1885, os/as docentes eram formados em salas de aula para desempenhar funções específicas de instrução e de controle. No transcorrer do século seguinte, transformaram-se em profissionais altamente educados. Em 1985, mesmo continuando com o ensino e o controle em salas de aula, transformaram-se em um corpo altamente formado em teorias e práticas educacionais, sociologia, teoria social, psicologia infantil, teorias da aprendizagem e assim por diante. Transformaram-se em especialistas nos seus conteúdos disciplinares; conquistaram o direito, como corpo profissional, a estar muito envolvidos na determinação e no desenvolvimento dos conteúdos curriculares, das práticas escolares e da política

educacional em geral. Em 1995, os/as docentes provavelmente perderam, numa única década, a maior parte das conquistas realizadas num único século (ROBERTSON *apud* HYPOLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009, p.28).

O excerto supracitado ratifica o que é vivenciado na atualidade ao apontar as perdas vivenciadas pelos professores nos períodos históricos referenciados. Na década de 1990, por exemplo, o país enfrentou problemas políticos e econômicos que resultaram no corte de despesas, sobretudo, no campo educacional. Nesse momento, as políticas educacionais brasileiras eram influenciadas principalmente pelo Banco Mundial (BM). Com isso, percebe-se a carência de investimentos na educação em detrimento de outros interesses ditos prioritários. Essa realidade se manifesta ainda hoje, visto que, entramos no século XXI com uma situação de desprestígio dos professores e precarização da carreira docente.

O professor tem acompanhado a constante defasagem tanto social quanto financeira de sua profissão. Essas transformações sociais, políticas, econômicas, bem como as reformas educacionais, provocaram mudanças na profissão docente. Diante do compromisso com a função social que lhes é atribuída, Brand afirma que muitos professores

vão ao médico, mas não se afastam, a não ser em casos extremos, e como tratamentos com menos de 15 dias não tem substituto, o professor permanece na escola. Há uma dupla preocupação: como vai cuidar da saúde, tirar a licença se logo depois ele precisa trabalhar dobrado, repondo as aulas “que faltou”, num tempo que não cabe na carga horária do professor e nem do aluno? Surge, então, a ameaça que paira no ar, uma ameaça sem nome definido, mas que o oprime. É uma ameaça que vem de fora, mas também uma “consciência vocacional”, que vem de dentro do sujeito docente (BRAND, 2007, p.3).

Deste modo, comprova-se a complexidade das relações que envolvem o trabalho docente. Além disso, as más condições de trabalho, a falta de reconhecimento, a desorganização dos serviços e a má remuneração desmotivam o educador.

Mediante as dificuldades vivenciadas no exercício da profissão, algumas pesquisas apontam que parte dos professores vê seu ambiente

de trabalho como uma ameaça à sua saúde física e mental (PASCHOALINO, 2009). Diante deste quadro, há um comprometimento do exercício do ofício, aumentando cada vez mais as estatísticas de adoecimento dos professores. À guisa de exemplificação, é possível citar as enfermidades mais comuns na realidade dos professores atualmente, como diabetes, obesidade, hipertensão, problemas nas cordas vocais, etc. Há, ainda, outras doenças como a depressão, o desânimo e o estresse de fundo nervoso<sup>2</sup> (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009).

Toda essa complexa rede de pressões e conflitos vivenciada no ambiente de trabalho torna os professores mais propensos a sofrerem a “Síndrome de Burnout”, ou também, Síndrome do Esgotamento Profissional. Através dela, o profissional perde o sentido da sua relação com o trabalho, desistindo, muitas vezes, de suas funções. Em síntese, essa síndrome pode ser identificada como

"perder o fogo", "perder a energia" ou "queimar (para fora) completamente" (numa tradução mais direta). É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil (CODD, 2001, p.238).

Quando esse mal-estar passa a ser vivenciado pelos professores, se concretizam situações de estresse, podendo ocasionar o adoecimento e, conseqüentemente, o absenteísmo e futuros pedidos de licença ou remoção.

A literatura nos mostra que essa complexidade do trabalho docente vem se avolumando com o tempo e minando as forças do professor, que se depara com exigências tão grandes quanto descabidas para o contexto (PASCHOALINO, 2009). A fim de solucionar o problema existente no interior das escolas, muitos trabalhos apontam para a necessidade de se criar um ambiente sadio no universo educacional, para que os professores não precisem se afastar da profissão, fugindo de si mesmos e de sua prática por meio do adoecimento. Atualmente, se analisarmos o

---

<sup>2</sup> Termo usado para definir enfermidades de fundo emocional influenciadas por questões psicológicas e mentais.

histórico das profissões mais estressantes, verificaremos, por meio de pesquisas, que os profissionais mais atingidos são os que trabalham diretamente com o público (VIEIRA, 2004).

No caso do professor, o estresse é agravado pelo fato de que lhe é atribuída uma série de tarefas relacionadas à formação dos alunos com os quais ele se relaciona. Segundo Fontoura (1992, p.174), o professor é responsável por

dar vida à escola para que esta se transforme num centro cultural aberto; formar os alunos de modo que estes sejam capazes de utilizar o que sabem para produzirem e transformarem o meio; participar no seio da comunidade na vida colectiva; criar, quebrando rotinas e ultrapassando eventuais constrangimentos.

O professor vê suas funções aumentadas sem que, para isso, sua formação profissional e seu retorno financeiro sejam reconsiderados. Diante deste quadro, e a fim de atender às expectativas depositadas sobre a atividade a ser realizada, o docente é visto como principal responsável pelo sucesso ou fracasso das práticas pedagógicas implementadas nas salas de aula. Além de toda a pressão e expectativa depositadas no professorado, outros desafios comprometem sua atividade profissional, tais como:

[...] o aprendizado e a freqüência dos alunos; a desorganização da escola; as constantes mudanças nas normas; a sobrecarga de trabalho; a diversidade de ideias e pensamentos; o trabalho com a diferença; a falta de recursos; o bem-estar coletivo; os problemas sociais dos alunos e a responsabilidade, a auto-cobrança e os limites da ação docente (DUARTE & AUGUSTO, 2006, p.10).

Tais dificuldades vêm colocando em debate a necessidade de atentar para a situação profissional vivenciada pelos educadores, entendendo que, em termos históricos, essa situação de mal-estar entre os professores não é tão recente.

Essa breve contextualização dos problemas que afetam a ação docente na atualidade serve como ponto de partida para investigar o

processo de adoecimento docente no início do século XX, entendendo que “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente” (BLOCH, 2001, p.65).

Alves (2003) também aponta que as questões do presente servem de contextualização, para demonstrar que a situação atual carrega em si elementos já existentes em outros tempos históricos. Segundo a autora,

desde que os intelectuais ligados à revista *Annales*, criada em 1929, demonstraram que não é o passado que se mostra a quem procura estudá-lo, e sim as problemáticas do presente que provocam as questões que se propõe às fontes analisadas, a dualidade presente-passado tem sido objeto de reflexão como parte inseparável do cotidiano do historiador (ALVES, 2003, p.6).

Por isso, tendo em vista a situação atual de constantes pedidos de licença dos professores, é possível perceber que muito se tem escrito acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores em sua profissão no início do século XXI. Não obstante, ao compararmos esses dados com pesquisas sobre a problemática no início do século passado, o que percebemos são semelhanças que afetam a prática educativa de ontem e de hoje: condições de trabalho insalubres, ausência de professores, locais impróprios para o ensino, número elevado de alunos por turma, baixa remuneração e pouco reconhecimento dos docentes – todos esses fatores entendidos como facilitadores do mal-estar no professor (ESTEVE, 1999).

Há relatos de que, desde o período imperial no Brasil (século XIX), os professores encontravam dificuldades no exercício da profissão, o que acabava por ocasionar problemas de saúde. Conforme observa Oliveira (2011, p.76), “as frágeis condições de trabalho, somadas às tensões do cotidiano escolar, contribuíam para gerar ou agravar diversas doenças manifestadas pelo professorado. Fato que, por sua vez, resultou em vários pedidos de licença médica para tratamento de saúde”.

Essa situação demonstra o descaso com que o governo tratava os professores nesse período, no exercício da docência. Nas condições desfavoráveis de efetivação do trabalho escolar, o professor era forçado a cumprir com as exigências apresentadas, sendo mesquinamente retribuído, tanto no que diz respeito aos baixos vencimentos, quanto pelo baixo reconhecimento social em virtude das más condições de trabalho.

A historiografia da educação mineira nos mostra que, desde essa época, os professores são reconhecidos como importantes profissionais para o processo educacional. Isso se justifica, possivelmente, pelo interesse da classe dominante em exercer seu poder sobre a população pobre, o que seria possível mediante a instrução oferecida pelo professorado. Luciano (2000) explicita essa situação, relatando que,

no século XIX, o Império necessitava da instrução pública como um fator de desenvolvimento e hegemonia das classes dominantes, esse estabelecia a delimitação do campo profissional e das atribuições para o exercício docente, porém nessa Província, a profissão docente estava longe de ser regulamentada, embora, fossem os professores imprescindíveis na tarefa de promover a educação (LUCIANO, 2000, p.3).

A falta de regulamentação da profissão em Minas Gerais, exposta pelo autor supracitado, representa a dificuldade, já nessa época, da entrada e permanência dos professores na profissão. Em 1871, o Presidente da Província de Minas Gerais, Antonio Luiz Affonso de Carvalho, relata que

devem se augmentar os vencimentos dos professores. Não se pode esperar que procurem seguir carreira tão pouco retribuída aquelles, que, depois de instruídos nas escolas normaes, sejam convidados para outros empregos com esperança de um futuro lisonjeiro (MINAS GERAIS, Relatório do Presidente, 1871, p.33).

Com a proclamação da República, essa situação de instabilidade parece ter permanecido no cotidiano das escolas. Müller (2000), através de suas investigações, observa que a vida de professor do ensino público primário era dura nesse período.

Nos arquivos estão os registros de vários pedidos de licença por motivo de enfermidade. O registro do número de professoras doentes e/ou incapacitadas para o trabalho remete, hoje sabemos, às doenças da pobreza, denunciando as condições em que exercia o magistério. Alguns diagnósticos referiam-se à “asthenia nervosa”, provavelmente sofrimentos mentais adquiridos no exercício da profissão. O trabalho docente era mal remunerado e produzia desconforto físico e emocional (MÜLLER, 2000, p.7).

Diante deste quadro, algumas indagações começaram a nos instigar: quais as possíveis causas para o licenciamento do professorado no período analisado? Há relações entre o adoecimento docente e a organização do trabalho pedagógico implementado com a criação dos grupos escolares? Qual é o tratamento dispensado pelo Estado (em termos de direitos e deveres) à carreira docente no tempo histórico analisado? O processo de mal-estar docente começou a se manifestar no início do século XX em Minas Gerais? Essas são, portanto, as questões centrais que buscaram ser respondidas através desta dissertação, dividida em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

Algumas hipóteses puderam ser feitas a partir do estudo realizado. O apontamento inicial, que gerou a proposta da pesquisa, nos remeteu à ideia diretamente relacional entre as transformações no ensino e o mal-estar no professorado, que conseqüentemente saía de licença. Não obstante, nas análises realizadas no decorrer da investigação, foi possível fazer outras inferências que fez a hipótese inicial se transformar. Assim, buscamos outras possibilidades para o processo de licenciamento docente, que não fosse – necessariamente – o mal-estar da profissão.

Pudemos perceber também, que existiam as licenças para tratamentos que não aparentavam estar ligados a sinais de incômodo na profissão. Eram os casos das doenças psicossomáticas, termo usado para definir enfermidades físicas ou não fortemente influenciadas pela mente.

Além disso, foi possível notar situações de desconhecimento das regulamentações burocráticas previstas a partir da criação dos grupos escolares. Nos documentos pesquisados, verificamos que alguns professores saíam de licença antes da autorização oficial, outros profissionais pediam prorrogação do afastamento, sem que isso fosse legal. Em outros casos ainda, os docentes deixavam um de seus cargos e continuavam trabalhando em outro. Ou seja, alguns aspectos das fontes utilizadas nos indicam que os profissionais do ensino estavam confusos com a nova legislação, que também estava sendo modificada e atualizada constantemente. Aliado a isso, o despreparo dos mestres e a insegurança no exercício da profissão poderia comprometer o desenvolvimento das tarefas do magistério.

Além dessas hipóteses supracitadas, outra questão suscitou em nós o interesse por uma abordagem mais aprofundada sobre a temática. Nos dispusemos a compreender os usos e apropriações utilizadas pelos docentes no que diz respeito às imposições do novo padrão educativo para a construção do novo modelo de professor. Com base nessa ideia, pudemos notar que – em alguns casos – a saída dos trabalhos era um meio encontrado pelos docentes para fugir das funções que lhes eram designadas e cobradas a partir da nova legislação para o ensino.

A fim de tentar compreender essa situação, percebemos que Certeau, em seu livro “A invenção do cotidiano”, problematizou lógicas que movimentam os fazeres cotidianos. Nesse texto, o autor argumenta que é necessário investigar além do que a situação nos mostra aparentemente. Por isso, tornou-se viável avaliar as relações, as produções, os usos e modos de proceder, analisando as maneiras como os professores se apropriaram, no caso específico desse trabalho, das exigências pedagógicas implementadas a partir da criação dos Grupos.

Isso porque, segundo Certeau, (1994, p.40), “a presença e a circulação de uma representação [...] não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários”. Com base nessa afirmação, podemos compreender que cada pessoa assimila determinadas situações

cotidianas de maneiras diferentes e cria suas regras e resistências a certas operações.

À guisa de exemplificação, com relação ao possível mal-estar docente vivenciado no início do século passado, o que se percebe é que parte dos professores estava insatisfeita com sua profissão e sofrendo com isso, fugindo de sua prática por meio do adoecimento, respaldados nas licenças médicas.

É nesse sentido que Certeau (1994) introduz dois conceitos interessantes para o estudo das práticas cotidianas: as estratégias e as táticas. Em síntese, esse teórico define essas duas ideias da seguinte forma:

Chamo de 'estratégia' o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um 'ambiente'. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. Denomino, ao contrário, 'tática' um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância (CERTEAU, 1994, p.46).

No contexto da educação nos grupos escolares, essas dimensões podem ser entendidas em duas situações características. Na primeira, a estratégia se apresenta na ação reguladora proposta através da imposição de uma dada cultura escolar, por meio da circulação e apropriações dos objetos e processos escolares pré-estabelecidos para marcar o desenvolvimento de um modelo escolar desejado, moderno, científico, inovador.

A segunda situação faz menção à ação que se desenvolve no/com o cotidiano escolar, "sua ação é de astúcia, de tática, de apropriação dos procedimentos e dos objetos que lhes são impostos pelas estratégias postuladas pelos promotores da modernização da educação no Estado" (GONÇALVES, 2010, p.4).

Essa situação nos remete à maneira encontrada por esses profissionais para superar o controle excessivo que coibia e amedrontava o professorado: os atestados médicos. Como apontou Oliveira (2008, p.62) “todo mundo conhece ou vivenciou uma história de escola na qual as regras, geralmente rígidas, são subvertidas por [...] professores engenhosos que superam os burocratas e diretores sisudos”. Indo ao encontro dessa proposição, Ferraço (2008, p.106) destaca que os professores

produzem artimanhas de reapropriação dos espaços e tempos escolares, criam saídas originais para enfrentar os problemas vividos, se valem de pequenas fugas das salas de aula para suportarem as pressões dos papéis institucionais que lhes são atribuídos, entre outras coisas.

Contudo, essa situação não é exclusividade da contemporaneidade, conforme podemos supor a partir das hipóteses feitas para esse trabalho. Em síntese, verificamos que as licenças médicas do magistério primário no início do século XX poderiam, em alguns casos, representar uma tentativa de superar as intervenções burocráticas do governo republicano da época. Isso porque, as demandas impostas aos docentes acabavam por gerar consequências para estes profissionais, que, muitas vezes, não se adaptavam ao novo modelo escolar vigente e se afastavam de suas funções para fugir das tarefas que lhes eram impostas.

Essa fuga pode ser entendida como uma espécie de tática, em que se buscava ressignificar os usos determinados pelas regulações estratégicas do Estado. Cabe salientar que, segundo Certeau (1994), essas operações múltiplas de fugas e rompimentos com a ideologia que é posta, obedecem à lógicas próprias, que legitimam essas proposições. Em outras palavras, podemos dizer que existe uma organização, e que, os organismos resistentes às regras impostas acabam criando suas próprias regras de sobrevivência, que – no caso desse estudo – seriam as licenças médicas.

Diante dessas hipóteses formuladas para o processo de adoecimento do magistério público primário no início do século XX, tornou-se necessária a problematização de determinadas questões referentes ao processo de profissionalização docente, condições de trabalho, legislação para o ensino e processo de licenciamento do professorado.

Por isso, no capítulo inicial intitulado “Professor, porém leigo: a caracterização da docência no período Imperial”, investigou-se o perfil do docente no período Imperial no Brasil, analisando os antecedentes do modo de ser professor proposto pelos republicanos. Foi possível identificar as mudanças ocorridas no estereótipo esperado do professorado durante a transição entre o Império e a República, tais como o processo de feminização do magistério, a formação docente, as condições de trabalho, as legislações e a influência do Estado sobre o sistema educacional.

No segundo capítulo, sob o título “A reorganização da escola primária em Minas Gerais: a criação dos Grupos Escolares e o novo modo de “ser professor””, buscamos compreender o processo de criação dos Grupos e a nova organização do ensino primário brasileiro, enfatizando o contexto mineiro. Para isso, exploramos as legislações educacionais propostas no período republicano (1906 - 1930) no que diz respeito aos aspectos referentes ao trabalho docente. As novas demandas educacionais propostas pelos republicanos supostamente resultaram numa configuração hierárquica de administração, estabelecendo novas relações pedagógicas entre professor, aluno, administradores do ensino, família e sociedade. Além disso, procurou-se compreender como estavam as condições de trabalho para o professor após a definição de um novo modelo educativo, representado pelos grupos escolares.

Por fim, na terceira parte da dissertação, denominada “O adoecimento dos professores públicos primários em Minas Gerais: legislação educacional e licenciamento médico nos grupos escolares”, investigou-se os conflitos, desgastes, resistências e o desconforto na

profissão do professor no início do século XX. Foram enfatizadas as consequências do mal-estar docente para a vida do professorado, como, por exemplo, o surgimento ou agravamento de algumas enfermidades manifestadas pelos docentes na época, identificadas através dos pedidos de licença enviados à Secretaria do Interior.

Para o estudo da situação de adoecimento docente no início do século XX em Minas Gerais foi necessária a adoção de estudos preliminares que permitiram explicar a situação do licenciamento do professorado no passado e o possível mal-estar docente a que eles estavam submetidos.

Em se tratando de pesquisa histórica como esta, é importante ratificar que o passado é um dado que não mais mudará. Apesar disso, o conhecimento de outro período de tempo é algo que constantemente se transforma (BLOCH, 2001), isso porque, novas descobertas podem ser feitas a qualquer momento, modificando um conhecimento tido como superado. Por isso, esse tipo de investigação tem sido reconhecido como de valiosa importância para o universo acadêmico, uma vez que fornece subsídios para o entendimento de questões do tempo presente.

Diante dessa visibilidade que vem sendo atribuída à história, é importante salientar que o passado é composto por vários momentos, desde o efêmero segundo anterior até infínitos anos atrás. Por isso, cabe elucidar que, nesta dissertação, o tempo “passado” é compreendido entre os anos de 1906, com a criação do primeiro grupo escolar mineiro (em Belo Horizonte), e 1930, que marca o fim da Primeira República no Brasil.

A escolha por esse recorte temporal se justifica, principalmente, por ter sido esse um período de mudanças no processo de organização da escola pública primária, vigente até então. Nesse contexto, o professor também sofre transformações em sua forma de lecionar, o que poderia contribuir para ocasionar certo desconforto nesses profissionais em virtude das dificuldades enfrentadas no exercício das funções docentes.

Portanto, são apresentados aspectos referentes a essa problemática nesse momento histórico, caracterizando o adoecimento do

professor e sua possível relação com as distintas concepções de escola (organização, atores e funções), a profissionalização docente, as condições de trabalho, a influência do Estado e as relações vivenciadas no ambiente escolar nesse recorte temporal.

A importância da temática está justificada pela necessidade de se discutir o valor da história como meio de não repetir os erros do passado no presente. Bloch (2001, p. 65) defende que

entre as coisas passadas, enfim, aquelas mesmas -- crenças desaparecidas sem deixar o menor traço, formas sociais abortadas, técnicas mortas -- que, parece, deixaram de comandar o presente, vamos considerá-las, por esse motivo, inúteis à sua compreensão? Seria esquecer que não existe conhecimento verdadeiro sem uma certa escala de comparação. Sob a condição, é verdade, de que a aproximação diga respeito a realidades ao mesmo tempo diversas e não obstante aparentadas.

Conforme supracitado, a validação desta perspectiva histórica como um conhecimento verdadeiro, se afirma, ainda, ao compreender que o presente traz em si, características vivas de um passado considerado morto. A respeito dessa ideia, Saviani afirma que

[...] como toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Consequentemente, o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. [...] Trata-se da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese (SAVIANI, 1998, p. 5)

Deste modo, como já mencionado, não se pode pensar na separação entre passado e presente, haja vista que “a história não só deve permitir compreender o ‘presente pelo passado’ – atitude tradicional – mas também compreender o ‘passado pelo presente’” (LE GOFF, 1992, p.13). Por isso, muitos estudos apontam a necessidade da compreensão do presente como ponto de partida para análises históricas. Scocuglia

(2007, p. 28) expõe seu ponto de vista acerca desse processo dialético, dizendo que:

Com efeito, se aceitamos a inseparabilidade do presente e do passado e se entendermos que todo historiador pesquisa o passado a partir do seu tempo (que é o presente) e do seu espaço social (hoje), poderemos aceitar que história (da educação) do tempo presente modifica a história (da educação) do tempo passado! E, portanto, a história da educação do tempo presente é determinante das descobertas da história da educação do passado vivo. Em outras palavras, podemos argumentar que a história da educação do tempo presente não é só importante em si mesma, mas é também determinante do conhecimento do passado. As histórias da educação do tempo presente reconstróem as histórias da educação do passado sendo, portanto, fundamentais para a história e a historiografia da educação – do passado, do presente e da projeção do futuro.

Bloch (2001, p.67) também problematiza essa questão:

Mas, para interpretar os raros documentos que nos permitem penetrar nessa brumosa gênese, para formular corretamente os problemas, para até mesmo fazer uma ideia deles, uma primeira condição teve que ser cumprida: observar, analisar a paisagem de hoje. Pois apenas ela dá as perspectivas de conjunto de que era indispensável partir. Não, decerto, que se trate -- tendo imobilizado, de uma vez por todas, essa imagem - - de impô-la, tal qual, a cada etapa do passado sucessivamente encontrado, da montante à jusante. Aqui como em todo lugar, essa é uma mudança que o historiador quer captar. Mas, no filme por ele considerado, apenas a última película está intacta. Para reconstituir os vestígios quebrados das outras, tem obrigação de, antes, desenrolar a bobina no sentido inverso das sequências.

Os autores supracitados demonstram a necessidade de buscar um parâmetro atual para o que se busca nas investigações do tempo que já passou. Contudo, é importante não cair na armadilha de olhar para acontecimentos passados se apoiando tão somente no tempo presente. Isso porque “nossa experiência direta do tempo é sempre no presente [...] enquanto nossa atenção está concentrada no presente, tendemos a não ter consciência do tempo” (WHITROW, 1993, p.17). Segundo esse mesmo autor,

nosso sentido de continuidade com o passado tem declinado, em decorrência das rápidas e contínuas mudanças que influenciam nossas vidas. Hoje, para muitas pessoas, o tempo se tornou tão fragmentado que apenas o presente parece ter significado: o passado é visto com "obsoleto", e portanto inútil. Além disso, como o presente difere tanto do passado, vai se tornando cada vez mais difícil de compreender como era este. Como Hans Meyrhoff observou, "o passado está sendo triturado pelo moinho da mudança inexorável, incompreensível" (WHITROW, *loc. cit.*).

Nesse viés, torna-se imprescindível considerar o trabalho histórico bastante dialético, em que o fim de um processo é sempre o começo de outro. Deste modo, a abordagem do conhecimento feita neste estudo visa articular o macro e o micro, numa perspectiva de tempo diacrônica, haja vista que na história deparamo-nos constantemente com rupturas e continuidades. Conforme observa Feitosa (2006, p.25),

cada fenômeno traz consigo um aspecto contrário, que ao mesmo tempo o enfrenta e lhe confere identidade. Sem a perseguição da contradição dos fenômenos, nossas análises permanecerão no campo da especulação e da aparência. Pois o contrário é que consegue dar vida ao seu oposto.

Feitas essas breves considerações acerca da relação entre passado e presente neste trabalho, e, a fim de atingir os objetivos propostos por este estudo, tornou-se necessária a adoção de uma revisão de literatura sobre a temática em foco.

A princípio, nesta dissertação, buscamos dialogar com a situação atual do licenciamento do professorado, servindo de ponto de partida para a análise mais profunda da situação enfocada no passado.

Para tanto, no capítulo introdutório desta pesquisa foram elaboradas algumas considerações acerca do processo de adoecimento dos professores nos dias de hoje, perpassando questões relativas à condição de trabalho, formação e relações pedagógicas. É importante salientar a dificuldade encontrada no estudo da história do tempo presente, especialmente ao se delimitar de que presente se fala. Nas palavras de Ferreira (2000, p.121),

que cronologia, que evento-chave e reconhecido deve ser adotado como marco inicial da história do tempo presente? Para alguns trata-se do período que remonta à última grande ruptura; para outros trata-se da época em que vivemos e de que temos lembranças, ou da época cujas testemunhas são vivas e podem supervisionar o historiador e colocá-lo em cheque (Voldman, 1993). Ou ainda, como afirma Hobsbawm, o tempo presente é o período durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado, a rever as perspectivas, a redefinir as periodizações, isto é, a olhar, em função do resultado de hoje, para um passado que somente sob essa luz adquire significação.

Desse modo, cabe informar que, o tempo “presente”, neste estudo, será representado pelos primeiros anos do século XXI (2000-2013), de modo a permitir uma breve análise do mal-estar docente no início deste século. A pesquisa do tema no presente contribuirá para a compreensão da problemática no início do século XX, entendendo que “frequentar a história do tempo presente talvez seja uma boa precaução [...] de nos resguardarmos da tentação que sempre nos espreita de introduzir no relato do passado uma racionalidade que não podia estar lá” (RÉMOND, 1996, p.209).

Para a contextualização da problemática no tempo presente realizou-se um estudo sobre o objeto pesquisado e qual sua relação com as condições de trabalho e relações pedagógicas dos professores. Foi desenvolvida uma breve introdução acerca da profissão docente e sua complexidade no início deste século XXI.

A fim de problematizar questões referentes ao adoecimento do professorado no presente foi realizada a leitura de artigos, livros, dissertações e teses, que pudessem enriquecer o referencial teórico deste trabalho.

A publicação do livro “Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico”, por exemplo, relata a precarização do trabalho docente e de pesquisa, especialmente nas instituições federais de ensino superior (IFES). Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior (2009) afirmam que é necessário observar essa situação com o professor de nível superior, visto que ele também “se fatiga, adocece e

'morre' um pouco a cada minuto de suas práticas universitárias" (SGUISSARDI e JÚNIOR, 2009, p. 254).

Igualmente preocupante é o caso dos professores da educação básica. O trabalho de autoria de Juçara Dutra Vieira (2004), intitulado "Identidade Expropriada: Retrato do Educador Brasileiro" apresenta os resultados da pesquisa denominada "Retrato da Escola", desenvolvida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no ano de 2002, em que foram entrevistados 4.656 professores, em dez estados brasileiros a fim de "dar ênfase à figura do educador, sua dramática condição humana, sua precária condição de trabalho e sua complexa condição política e social" (VIEIRA, 2004, p.7).

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) produziram o artigo "O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde" em que analisam o afastamento de um grupo de profissionais da docência por motivo de saúde. Nesse trabalho são apresentadas, ainda, várias pesquisas desenvolvidas acerca da temática e as convergências dos estudiosos sobre o perfil de adoecimento dos educadores.

Já a dissertação denominada "Um olhar implicado sobre o mal-estar docente", defendida por Aranda (2007) discute os motivos que contribuem para a sensação de mal-estar docente nos profissionais do ensino. A autora discute as relações vividas no ambiente de trabalho e as condições em que se desenvolve a atividade docente.

Assunção e Oliveira (2009) também escreveram sobre o assunto, no artigo "Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores", em que discutem a problemática da morbidade docente como resultado das transformações na atividade profissional dos professores e a intensificação do trabalho.

Paschoalino (2009), em seu livro "O Professor Desencantado: Matizes do Trabalho Docente" centrou na investigação do mal-estar docente, a partir da situação vivenciada por professores vinculados a uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, e constatou que inúmeros

problemas no exercício da docência ocasionam doenças e conduzem a uma prática desinteressada e enfraquecida.

Trabalhos como os referidos anteriormente mostram as dificuldades enfrentadas pelos professores em sua profissão no início do século XXI. Não obstante, o afastamento do professorado de sua prática pedagógica por meio de licença também era um procedimento comum nos anos iniciais do século XX.

Para a problematização desse incômodo vivenciado pelos professores no passado, que é o tema central desta pesquisa, tornou-se fundamental realizar uma análise mais aprofundada, de modo a entender o processo de profissionalização da docência em Minas Gerais no período demarcado, buscando relacionar a história da profissão docente com a situação de desconforto na profissão do professor.

Em levantamento das produções sobre temática, os trabalhos encontrados são escassos, o que justifica ainda mais a importância de se pesquisar o assunto. Em geral, os estudos que apresentam os problemas do magistério no início do século passado retratam superficialmente tal situação, abordando com ênfase apenas a questão das condições de trabalho.

Para este estudo, localizamos a dissertação “O processo de produção da profissão docente: profissionalização, prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários em Minas Gerais (1871 - 1911)”, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG) por Eliana de Oliveira (2011), na qual a autora discute o processo de profissionalização da docência, perpassando por questões referentes ao adoecimento docente, condições de trabalho, união do magistério e a presença do Estado sobre as políticas educacionais normatizadoras da escola pública primária em finais do Império e início da República.

Vicentini & Lugli (2009), retratam um estudo desenvolvido por Barbara Catani (2007) a respeito dessa dificuldade de encontrar trabalhos que retratem o processo de profissionalização docente de maneira mais

ampla, atentando para um conjunto de fatores interligados e envolvidos em sua organização. Segundo elas,

dos 134 trabalhos localizados a partir de um levantamento feito em vários acervos<sup>3</sup>, a autora constatou que, embora o desenvolvimento quantitativo das investigações sobre a história da profissão docente seja notável, esses trabalhos privilegiam aspectos isolados do magistério, ora referentes à formação, ora aos saberes pedagógicos, ora ao exercício da atividade, ora à organização de associações [...] Essas várias dimensões da profissão estão frequentemente dispersas[...] (VICENTINI & LUGLI, 2009, p.22).

Dada a dificuldade de localização de pesquisas que tratem, então, especificamente do aspecto central dessa pesquisa, foram feitas consultas nas Comunicações Individuais apresentadas no Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE) em todas as suas edições (2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2011) e no Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação de Minas Gerais (COPEHE) em todos os seus eventos, ocorridos nos anos de 2001, 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011.

Também buscamos em dois importantes eventos internacionais de História da Educação considerações que pudessem contribuir na consecução do trabalho: pesquisamos no IV (2002), VI (2006), VII (2008), VIII (2010) e IX (2012) Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (COLUBHE) e nas três últimas edições (2007, 2009, 2012) do Congresso Ibero Americano de História da Educação Latino Americana (CIHELA). A especificidade dos eventos se justifica pelo fato de que nem todas as edições encontram-se disponíveis online, e a fonte impressa nem sempre foi fornecida aos participantes dos congressos.

Os eixos temáticos buscados referem-se à profissão docente e políticas educacionais. Buscamos pesquisas em que se evidenciaram as questões referentes à escolarização nesse período, levando em consideração os reflexos para o ensino primário e para a profissão

---

<sup>3</sup> Os arquivos consultados foram: o Catálogo de Dissertações e Teses da ANPEd, Fundação Carlos Chagas, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

docente nesse momento histórico de construção da “nação brasileira”, através da chegada dos republicanos ao poder. A delimitação dos trabalhos selecionados para estudo mais aprofundado se deu de acordo com o assunto tratado no texto, a localização (região de Minas Gerais) e o período (três primeiras décadas do século XX). Para isso foram feitas leituras dos resumos de tais investigações.

Desse modo, dos 875 trabalhos apresentados nos eixos temáticos supracitados nas edições dos CBHE, 25 comunicações mostraram-se relevantes para o estudo que pretendemos realizar nesta pesquisa. Destacam-se aqui, os artigos de Müller (2000) e Freitas (2011), em que as autoras apresentam algumas características da reforma de instrução pública que ocorreu em Minas Gerais durante a passagem do Império para a República e seu reflexo para a profissão do professor.

No tocante às obras elencadas nos COPEHE's, que tratam de assuntos semelhantes ao desse trabalho, 139 artigos foram publicados. Desses, 16 atenderam às demandas da pesquisa, especificamente o texto de Nascimento (2003) com sua discussão acerca dos saberes e práticas docentes em seu processo de profissionalização na passagem do Império para a República.

A respeito das edições pesquisadas do COLUBHE, temos que 770 trabalhos foram apresentados nos eixos temáticos privilegiados por esta investigação, sendo 34 mais apropriados para os propósitos deste estudo. Aqui, enfatizamos o artigo de Moraes e Vieira (2010), em que é tratada a organização da educação brasileira no despertar do século XX. Nesse mesmo ano, Carvalho, Machado e Bernardo (2010) desenvolveram um trabalho sobre o programa de ensino primário de 1906 como espelho do projeto civilizador republicano, que trata – inclusive – das inovações trazidas para o professorado a partir da disseminação dos Grupos. Tavares e Torres (2006) também fazem uma discussão interessante sobre a temática, estabelecendo conexões que permitam compreender o contexto educacional do presente e conhecer um pouco mais da história escolar mineira e seus atores.

Sobre o CIHELA, podemos contar com 707 textos distribuídos nos conjuntos de temas propostos neste estudo (profissão e processo de licenciamento docente). Dessas contribuições, 17 foram mais relevantes para o assunto específico abordado, das quais chama atenção a comunicação de Souza (2007), em que a autora investiga as condições de formação e trabalho das professoras primárias na primeira metade do século XX em Minas Gerais.

Além dessas publicações nos congressos específicos da subárea de história da educação, Vicentini e Lugli (2009) apontam em seu livro uma pesquisa realizada por Faria Filho e Barbara Catani (2005) em que são analisadas produções veiculadas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especialmente no Grupo de Trabalho (GT) de História da Educação. Nesse levantamento foram observados os artigos apresentados entre os anos de 1984 e 2001, em que foi possível perceber que “a história da profissão docente constituiu o segundo tema de maior interesse para os integrantes do GT em questão” (VICENTINI E LUGLI, 2009, p.21).

Esse trabalho mais amplo sobre o tema em questão é o ponto de partida da análise, com a intenção de avançar no conhecimento pretendido (TRIVIÑOS, 1987). Assim, a abordagem de caráter mais aprofundada demandou o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, que buscou

captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana (TRIVIÑOS, 1987, p.129).

Desse modo, foi realizada também uma pesquisa bibliográfica para se conhecer o processo de criação dos grupos escolares no Brasil, no período da Primeira República (1889 - 1930), e identificar esse desenvolvimento no estado mineiro. Nosella e Buffa (2010, p.25) comentam a importância dada ao estudo dessas instituições educativas, justificando que “os grupos escolares tornaram-se, recentemente, objetos

de vários estudos, provavelmente como reação à atual decadência do ensino fundamental público”. Nesse trabalho, especialmente, pretendemos compreender as razões que possibilitaram consolidar esse tipo de estabelecimento de ensino e qual a relação desse novo modelo escolar com o possível processo de mal-estar dos professores.

Além das fontes bibliográficas utilizadas na execução deste trabalho, outra estratégia relevante para a pesquisa histórica é o uso de documentos. Feita, então, a discussão bibliográfica, no segundo momento desta pesquisa foi desenvolvida a análise documental acerca das fontes que apresentem aspectos relacionados ao licenciamento do professorado mineiro no início do século XX. Foram problematizados os dados referentes ao afastamento dos mestres entre 1906 e 1930, de modo a tentar compreender se esses profissionais estavam sendo afetados pelo mal-estar docente nesse período.

Bloch (2001) entende os documentos como “vestígios” deixados por algum fenômeno. Mazzotti & Gewandsznajder (1998, p.169) definem esse tipo de fonte:

Qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc., podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas [...]. Cartas, diários pessoais, jornais, revistas, também podem ser muito úteis para a [...] reconstituição de uma situação passada.

Appolinario (2009) amplia essa definição, apontando que o documento pode ser entendido como:

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros (APPOLINARIO, 2009 p.67).

Entendidas tais fontes históricas como evidências de fatos acontecidos e vivenciados no passado, foi feita uma análise das fontes, datadas de 1906 a 1930, encontradas no Arquivo Público Mineiro (APM)

com sede em Belo Horizonte (MG). Através das pesquisas documentais realizadas foi possível localizar fontes primárias como atas, cartas, ofícios, relatórios, atestados médicos, visto que, tais documentos poderiam representar a expressão do mal-estar a que os professores estavam submetidos no exercício da profissão.

A escolha das pastas e caixas a serem consultadas foi definida após um levantamento prévio sobre o material existente em cada uma delas, de acordo com ficha de catalogação do Arquivo Público Mineiro. Em função do curto tempo desta investigação, não foi possível explorar todo o material do APM e confrontá-lo com outras fontes de informação. Desse modo, optou-se por uma escolha aleatória, que remetesse a alguma condição da profissão docente, e que pudesse nos dar indícios de como estavam esses profissionais no período delimitado nesse estudo.

Contudo, torna-se mister elucidar que, apesar das indicações sobre os temas previstos nas caixas, ao se manusear tais fontes, percebemos que os dados apresentados, em alguns casos, eram pouco significativos por não possuírem informações mais completas sobre os temas notificados. Isso se justifica em função do trabalho complexo do historiador, que muitas vezes se depara, nas pesquisas que realiza, com lacunas de tempo, espaço, causa, entre outras.

Apesar disso, realizamos buscas nas seguintes pastas e caixas do APM, conforme tabela abaixo:

**Tabela 1: Documentos pesquisados no Arquivo Público Mineiro (1906-1930)**

<b>DOCUMENTOS CONSULTADOS:</b>	<b>ASSUNTO PREVISTO</b>
<b>FUNDO DA SECRETARIA DO INTERIOR (SI)<sup>4</sup></b>	

<sup>4</sup> A Secretaria do Interior (SI) foi criada pela lei nº 6, de 16 de outubro de 1891. Tinha como principais atribuições os negócios referentes à justiça, segurança, estatística, saúde pública, magistratura, instrução pública, eleições e leis. Além disso, cuidava das relações do Estado de Minas Gerais com os governos dos outros estados e com o Governo Federal. FONTE: Arquivo Público Mineiro.

SI 803, SI 810, SI 813, SI 822, SI 823, SI 824.	Registro de licenças concedidas à professores.
SI 828	Registro de licenças de professores concedidas pelo Secretário.
SI 830	Registro de licenças de professores concedidas pelo Presidente do Estado.
SI 2805, SI 2806	Atos do Secretário do Interior referente à Instrução Pública. (licenças, permutas, convocações, nomeações e exonerações de professores).
SI 3353	Correspondência referente à Instrução Pública. (licença, concursos, Inspeções Técnicas, pedidos de transferência, posse, pedido de pagamento).
SI 3373, SI 3374	Correspondência referente à Instrução Pública. (substituições, licenças, posses, designações, requisições de pagamento).
SI 3414, SI 3440	Correspondência referente à grupos escolares. (nomeações, licenças, substituições, baixas escolares).
SI 3434, SI 3665, SI 3771	Correspondência referente à assuntos diversos de Instrução Pública. (auto-realização para contratação de pessoal, licenças, nomeações, requisição de vagas e posses, Termos de Visita, pedido de aposentadoria, dispensa de professores).
SI 3512, SI 3513, SI 3606, SI 3742, SI 3568	Correspondência referente à grupos escolares (matrículas de alunos, licenças, balanço de caixa escolar, nomeações, atestado, pagamento de gratificação, abono de faltas, exoneração, Inspeção Técnica, pedido de aposentadoria).
SI 4.1 Cx. 05 pc 34 SI 4.1 Cx. 05 pc 35 SI 4.1 Cx. 05 pc 38	Correspondências e atos referentes à nomeação, exoneração, justificação de faltas, licença, pagamento, remoção de professores, equiparação de cadeira, expedição de título, transferência de professores.
SI 4.1 Cx. 05 pc 36 SI 4.1 Cx. 05 pc 37	Pedido de pagamento, aumento de vencimentos, nomeação e remoção de cadeiras, licença e justificativa de faltas de professores de grupos escolares, Recibos de impostos referentes a nomeação e remoção de professores.

Além dos documentos oficiais que relatavam acontecimentos do cotidiano, também tornou-se relevante estudar a legislações para o ensino da época, buscando conhecer as políticas de governo reorganizadoras da escola e, conseqüentemente do modo de ser professor público primário. Devido à impossibilidade, na maioria das vezes, de retirada do material dos arquivos, os documentos foram copiados manualmente para análises posteriores, por meio de cópias e anotações em ficha de catalogação apropriada.

Esse trabalho com os documentos localizados é entendido, por muitos estudiosos, como uma tarefa complexa, visto que, exige a leitura, interpretação, sintetização e possíveis inferências sobre o assunto, conforme observa Silva *et. al.* (2009, p. 4561):

Na pesquisa documental, parte-se de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis em que as relações são estabelecidas e obtidas as conclusões. Os procedimentos e posturas mencionadas exigem a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica do pesquisador, pois desde o acesso e a seleção do acervo documental, a análise dos dados até a comunicação dos resultados constitui-se em um processo sistemático, exaustivo, coerente, sensível e criativo.

Apesar das dificuldades encontradas no decorrer do trabalho, a análise dos documentos elencados permitiu confrontar os dados coletados com as informações obtidas pela revisão de literatura, e, a partir dessa análise, foi possível inferir em que medida, a nova organização do ensino público primário pode ter comprometido a ação docente.

Desse modo, a produção do conhecimento histórico sobre a temática e os documentos pesquisados constituíram-se como fontes e métodos imprescindíveis para a realização deste trabalho, o qual possibilitou evidenciar as marcas do incômodo dos professores com a profissão nos anos iniciais do século XX em Minas Gerais.

## **CAPÍTULO I - PROFESSOR, PORÉM LEIGO: A CARACTERIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NO PERÍODO IMPERIAL**

Não podemos considerar que as condições materiais do ensino tenham "progredido" historicamente, iniciando com uma grande precariedade, que se tornou uma precariedade menor e, finalmente, um aparelhamento adequado. Tratou-se, na verdade, de um processo marcado por descontinuidades, retrocessos e avanços que foram moldando a instituição que conhecemos hoje como "escola" (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 75).

Durante o período imperial (1822 – 1889) pode-se afirmar que, em sua quase totalidade, a educação escolar no Brasil organizou-se por meio das escolas isoladas<sup>5</sup> e da educação doméstica. O modelo dessas instituições, de acordo com Pinheiro (2002, p. 6), “apresentava semelhanças com as aulas régias<sup>6</sup> e foi mantido no país, juntamente com o processo de expansão dos Grupos Escolares, até 1915 - 1916”.

Esse modelo de escolarização trazia consigo inúmeros desafios e dificuldades. A respeito dessa questão, Berger e Almeida (2004, p.1) apontam que essa era uma situação lastimável: “a precariedade dos estabelecimentos de ensino – muitos funcionando em prédios sob qualquer condição, em casas alugadas ou na própria residência das professoras, a falta de um plano definido faziam com que o contingente de analfabetos aumentasse”.

Para a fundação ou extinção dessas escolas era necessária a autorização dos governos provinciais. Esse processo estaria relacionado ao poder municipal e da sociedade, que ficaria encarregado em definir as necessidades do município, enviando-as a uma autoridade local que, por

---

<sup>5</sup> Nesse modelo educacional, as aulas aconteciam em ambientes cedidos e preparados pelos responsáveis, sem vínculo com o Estado. O pagamento do professor era de responsabilidade do contratante individual ou de um grupo de contratantes (FARIA FILHO, 2000).

<sup>6</sup> As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil (FRANÇA, 2008).

sua vez, encaminharia o pedido à instância responsável do governo central. Faria Filho (2000, p. 28) afirma que no estado de Minas Gerais

o processo de criação e estabelecimento de uma escola isolada de instrução pública, ao que tudo indica, era bastante simples, apesar de trabalhoso. Bastava que um professor (titulado ou não) ou um grupo de moradores de uma determinada localidade, procedendo ao levantamento do número de crianças em idade escolar residente na região e verificando o número suficiente de meninos e meninas (45 para a região urbana e 40 para o meio rural, em 1906), solicitasse a criação de uma cadeira de instrução primária no local.

Entretanto, só o levantamento e a existência do número de crianças em idade escolar não eram suficientes para criação destas escolas. Para ser contemplada com uma instituição de instrução primária, era necessário que houvesse o interesse das autoridades estaduais para beneficiar uma determinada localidade. Além dessa condição, a comunidade deveria reivindicar bastante para demonstrar a necessidade de criação dessas instituições de ensino na região, firmando um acordo em defesa da escola.

Após a criação dos estabelecimentos de ensino, o trabalho era de responsabilidade de um professor da comunidade, tornando-se dono de sua cadeira<sup>7</sup>. A partir daí, o professor passava a ser plena e completamente responsável por ela.

Não obstante, para a manutenção da cadeira e a frequência dos alunos às salas de aula, um aspecto importante era o grau de confiança da família depositado no professor. Por isso, ao ser indicado para o exercício da docência por meio da designação de uma cadeira, o professor tenderia a estreitar seus laços de convivência amigável com a referida comunidade, mantendo princípios morais de competência de

---

<sup>7</sup> De acordo com Faria Filho (2000, p. 28) a cadeira, era a forma jurídico-institucional de existência de uma turma de ensino primário. Materializava-se numa turma de alunos geralmente de idade bastante variada [...] podia ser subdividida em classes de acordo com o adiantamento daqueles que a frequentavam. [...] os alunos podiam pertencer ao 1º, 2º, 3º, 4º anos do curso primário.

ensino, bem como bons preceitos éticos, indo ao encontro dos costumes da época.

Sobre a constante presença de professores provenientes do próprio local de trabalho, Pinheiro (2002, p. 33) nos diz que “tais profissionais eram oriundos de grupos de confiança ou da protela dos políticos, apadrinhados e nomeados interinamente, representando uma forma de garantir a popularidade, empenho e poder na vida pública dos governantes”. Percebe-se, aqui, a estreita relação entre o poder político local e o acesso ao trabalho docente.

Mesmo com as relações necessárias para a criação das cadeiras, a precariedade para o trabalho docente se manifestava na estrutura física, que não era adequada para o exercício do magistério, e nas péssimas condições higiênicas, resultantes do improvisado dos locais em que funcionavam as escolas.

Caixotes que serviam como mesas e cadeiras, escolas funcionando em casas de residência (e não apenas nas salas, mas também nas demais dependências), falta de conforto e impossibilidade de se observarem as regras de higiene escolar, falta de material pedagógico (FARIA FILHO, 2000, p.30).

A respeito do funcionamento e da organização destes estabelecimentos de ensino, Vicentini e Lugli (2009, p.15) complementam que

as escolas eram instaladas em locais improvisados, cedidos ou alugados pelos próprios docentes que se responsabilizavam, ainda, pela sua manutenção e limpeza e, por isso, devem ser entendidas como instituições intimamente articuladas ao professor, à sua autonomia, às suas possibilidades e decisões.

Corroborando com essa condição de dificuldade estrutural e do trabalho docente nas escolas do Império, Haidar (1972) apresenta a imagem das escolas nesse período:

As casas que lhes servem de sede não oferecem nenhuma das condições requeridas para semelhante fim; vimos em cada uma delas uma multidão de meninos amontoados, apenas

podendo mover-se e respirar em salas estreitas, mal arejadas, e inadequadas para o método de ensino que se adotou. Isto pelo que toca ao lado material da escola. A sua face moral é representada por alguém profundamente descontente da sua sorte, pungido pela necessidade, queixoso da desconfiança e descrédito em que é tida sua nobre profissão e explicando o mau estado do estabelecimento com a exiguidade de seu ordenado, que mal lhe chega para as primeiras precisões da existência. **Esse é o mestre que ensina por ensinar, mas sem fé, sem gosto, sem entusiasmo no cumprimento de um difícil dever** (TORRES HOMEM *apud* HAIDAR, 1972, p.209, grifo nosso).

Nesse excerto, o teórico relata o desgosto do professorado com o ato de lecionar. Contudo, além dos problemas oriundos das más condições físicas das escolas, somava-se outro desafio para o trabalho docente: a organização confusa dos alunos que ocasionava a formação de salas de aula completamente heterogêneas. Segundo Saviani (2004, p 24),

nestas escolas de uma classe, regidas por um professor, o ensino elementar era ministrado a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. Esta ausência de homogeneidade fazia com que o professor ensinasse diferentes conteúdos em uma mesma sala tornando o ensino particular, individualizado e pouco eficiente.

Assim, as metodologias de ensino desse período foram as mais variadas, incluindo o método individual, mútuo ou lancasteriano, o simultâneo e o misto. Segundo Oliveira (2011, p.37),

no método individual, os alunos eram atendidos de forma individual pelo professor por alguns minutos durante as aulas. No método mútuo, eram escolhidos entre os alunos mais adiantados monitores que auxiliavam o professor. Segundo a autora, “o professor só ensinava aos monitores que ensinavam aos outros meninos. Era incumbência dos monitores dar a lição, passar os exercícios, corrigir e castigar os alunos, sendo que o professor dava-lhes os mesmos estudos, livros e deveres” (RESENDE, 2002, p. 36). A partir de 1840, começou ser utilizado na Província mineira o método de ensino simultâneo, em que o professor separava os alunos de acordo com o nível de aprendizagem e lecionava a cada classe separadamente, com a ajuda dos monitores. No final de 1840, o método misto passa a ser ensinado na Escola Normal de Ouro Preto. Tinha como principal objetivo unir as vantagens do método simultâneo e do mútuo e, destes, com as do ensino individual.

Muitos mestres não estavam preparados para adotar tais posturas pedagógicas citadas acima ou até mesmo para lecionar os conteúdos previstos nos currículos, isso porque, algumas vagas dos estabelecimentos de ensino eram preenchidas por pessoas não preparadas, indicadas por pais, políticos ou pessoas influentes da sociedade, conforme já citado anteriormente.

Apesar de algumas definições previstas em lei para a educação, os relatórios do Ministro do Império Lino Coutinho de 1831 a 1836 criticavam os poucos resultados dessa medida, atentando para o mau estado do ensino elementar no Brasil. Denunciava que, mesmo com o investimento (ainda que pequeno) do Estado, a responsabilidade pela má qualidade do ensino era das municipalidades – uma vez que eram ineficientes na administração e fiscalização – bem como dos professores, por desleixo e incompetência. Contudo, em alguns momentos, o ministro admitia

que houve abandono do poder público quanto ao provimento dos recursos materiais, como os edifícios públicos previstos pela lei, livros didáticos e outros itens. Também apontava o baixo salário dos professores; a excessiva complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei e que dificultavam o provimento de professores; e a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país. Podemos observar, nos relatórios do ministro, que o entusiasmo inicial com a instrução popular esbarrava não somente nas condições reais do país, mas no discurso ideológico do governo que dizia estar preocupado em levar a instrução ao povo, sem providenciar, todavia, os recursos para criar as condições necessárias para a existência das escolas e para o trabalho dos professores. [...] Desse modo a função do Estado no processo educacional do período imperial era quase imperceptível, pois vigorava uma sociedade escravagista, autoritária e preparada para atender a uma minoria encarregada do controle sobre as novas gerações. Era evidente a contradição da lei que propugnava a educação primária para todos, mas na prática não se concretizava (NASCIMENTO, s/d, s/p).

Essa situação de descaso com a educação permaneceu no Brasil durante o Império. De acordo com o censo de 1872, especificamente no estado de Minas Gerais, que é o foco dessa pesquisa, 87% da população

era analfabeta (VEIGA, 2009). Em 1888 essa realidade permanecia. O Presidente mineiro, em relatório enviado naquele ano se queixava de que,

seguramente, com dois milhões e quinhentos habitantes, Minas não pode ter população escolar inferior a 337.142 e, entretanto, a estatística das escolas oferece apenas a matrícula de 39.755, a frequência de 24.700 alunos, de ambos os sexos. Nesta proporção, creio que não temos mais de 3/8 da nossa população que sabe ler e escrever. Como explicar-se a decadência da educação popular? É que, nos primeiros tempos da nossa vida política, o ensino particular e livre substituíra em grande parte o ensino público e o excedia em vantagens (RELATÓRIO, 1888, p. 10).

Essa percepção por parte dos governantes mineiros, de que a educação não ia bem no estado, talvez tenha contribuído para que, no final do século XIX, houvesse uma maior intervenção no serviço de instrução primária. Contudo, o objetivo não era educar a população em geral, e sim formar mão-de-obra para um mercado de trabalho em ascensão. Portanto, interessavam os desejos da organização do Estado, modificando pouca coisa no que dizia respeito às condições de trabalho.

Todo esse debate em torno da necessidade de organização da educação perpassa a questão da qualificação dos professores, nos indicando que não há como analisar a maneira como a escola elementar foi institucionalizada sem relacioná-la ao processo de transformação da docência. Isso porque, nas palavras do inspetor geral de instrução pública, João Nepomuceno Kubitschek,

não basta criar escolas para que elas atraiam a frequência e produzam os benéficos resultados da instrução; é necessário também criar mestres, verdadeiros mestres, não só de nome, mas que estejam na altura da missão que a sociedade lhes confia; que possuam não só a instrução que tem de transmitir aos seus alunos, como também os métodos mais apropriados para a transmissão, e que ao mesmo tempo reúnam as condições de moralidade indispensáveis a quem é um modelo vivo presente aos olhos da infância (FALLA, 1884, p. 12).

Além da qualificação esperada do profissional do ensino, outra característica demandada dos docentes era que se tivesse uma conduta

exemplar, tornando a docência uma vocação. Assim, o que se percebe é que os educadores foram construindo mecanismos particulares, mais relacionados à dedicação do que à competência para o ato de lecionar. A disposição a qualquer hora, a prontidão para trabalhar além da sua função e um despreendimento material estavam associados ao perfil desse trabalhador.

E é nesse viés que o processo de feminização do magistério se intensificou durante o Império. Nos anos finais desse período, os regulamentos defendiam a preferência da professora para o ensino primário, como forma de oferecer à mulher uma carreira digna, além de argumentar que a moça tem mais amor e sacerdócio para trabalhar com as crianças, e também se sujeitaria mais facilmente aos baixos vencimentos.

Esse ideário de que a mulher poderia se submeter às condições de trabalho mais adversas representou a desvalorização não só do trabalho docente, como da escola num todo, o que interferiu na presença dos homens nesse espaço, uma vez que eles procuravam se legitimar socialmente e a docência não mais lhes conferiria tal status.

Assim, o desgosto pela profissão, aliado às novas oportunidades de emprego que iam surgindo nos anos finais do Império contribuiu para que os homens migrassem para outras ocupações, tais como a de farmacêutico, comerciante, médico, etc. Dessa maneira, “uma associação entre magistério primário e baixo prestígio profissional foi se instalando gradativamente, a ponto de ser visto como desonroso para o homem continuar atuando como profissional da escola elementar” (CHAMON, 2006, p.8).

A tal discurso, somaram-se ainda elementos religiosos para, assim, construir o magistério como uma atividade que implicava caridade cristã, doação, dedicação, amor, vigilância e ênfase no cuidado. Esses

elementos podem ser ilustrados na Oração do mestre, escrita por Gabriela Mistral<sup>8</sup> nos anos finais do século XIX.

Senhor! Tu que me ensinaste, perdoa que eu ensine e que tenha o nome de mestre que tiveste na terra. *Dá-me o amor exclusivo de minha escola*: que mesmo a ânsia da beleza não seja capaz de roubar-me a minha ternura de todos os instantes. [...] *Dá-me que eu seja mais mãe do que as mães*, para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da minha carne. Dá que eu alcance fazer de uma das minhas discípulas o verso perfeito e deixar gravada na sua alma a minha mais penetrante melodia, que assim há de cantar, quando meus lábios não cantarem mais (MISTRAL *apud* LOURO, 2011, p. 463).

Nessa oração, a mulher assume um papel de mãe dos alunos, alguém que se preocupa mais com os preceitos morais que ensinará do que com o conteúdo escolar, demonstrando que a postura feminina estava intimamente ligada ao ato de lecionar.

Além desse processo de feminização que tomou força nos anos finais do Império, outra situação era recorrente na realidade dos docentes: a necessidade de realizar outros tipos de serviço para complementar a renda obtida com o magistério.

Era comum os professores exercerem outras atividades na comunidade, tais como: proprietários de pequenos estabelecimentos comerciais, alfaiates, farmacêuticos, tropeiros, jornalistas, artesãos, mastros, tipógrafos, etc. Essas atividades, no entanto, só continuavam a ser acumuladas com a função de professor de primeiras letras no ensino público quando esta função não prejudicava aquelas financeiramente. Afinal, um profissional que vendia barato seu trabalho não hesitava em abandoná-lo frente a atividades ou empregos mais lucrativos” (CHAMON, 2005, p. 50).

Assim, a profissão se tornava cada vez mais desqualificada e desvalorizada. Afinal, como valorizar o profissional do ensino se o próprio ensino não era estimado? A própria contratação aleatória e ineficiente dos docentes já demonstra esse descaso. Nas palavras de Arroyo (1985,

---

<sup>8</sup> Gabriela Mistral, pseudônimo de Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga (1889-1957), foi uma poetisa, educadora, diplomata e feminista chilena. FONTE: <[http://www.antoniomiranda.com.br/iberoamerica/chile/gabriela\\_mistral.html](http://www.antoniomiranda.com.br/iberoamerica/chile/gabriela_mistral.html)> Acesso em: 14 out. 2013.

p.31) “este é um dos pontos mais marcantes na configuração do trabalhador da instrução popular, sua marca de desqualificado. Qualquer um serve”.

A falta de organização da profissão fazia com que os mestres não se importassem tanto com o processo de aprendizagem em si, até porque não havia um controle bem estabelecido para a docência. Isso porque, segundo Faria Filho (2000), a inspeção do ensino era incipiente e pouco competente no estado durante o século XIX. Segundo o estudioso,

todas as referências encontradas a respeito da inspeção nos dão conta de que os inspetores não conseguiam controlar a ação pedagógica do professor, recaindo muito mais sobre a função social da escola, que era realizada tanto pelos inspetores quanto pelos familiares dos alunos (FARIA FILHO, 2000, p.92).

Desse modo, é possível perceber que as demandas para o trabalho docente ficavam à margem das necessidades da escola. De acordo com Vicentini e Lugli (2009), desde o período colonial até o Império brasileiro, a formação docente não teve nada de específico, exigia apenas a comprovação de moralidade fornecida pelos padres ou juizes de paz da cidade, e que o professor conhecesse aquilo que deveria ensinar. Corroborando com as autoras acima, outra estudiosa da temática nos alerta que

nenhuma forma de investimento, seja em relação ao treinamento de professores, seja sobre prédios e materiais escolares, métodos pedagógicos e currículo, era feita pelo estado para a educação pública elementar. O sistema de educação pública brasileiro já nasceu no abandono (CHAMON, 2005, p.47).

Na tentativa então, de aprimorar o sistema educacional e incentivar a melhoria da qualificação dos professores, em 1835 foi criada a primeira escola normal do estado<sup>9</sup>, que tinha como objetivo preparar os profissionais para o ensino. Não obstante, o que se percebe é que as

---

<sup>9</sup> A primeira Escola Normal do Estado foi criada em Ouro Preto, em 1835, e instalada em 1839. (FARIA FILHO, 2000).

instituições educacionais como essa estavam submetidas ao poder do Estado, dependendo de verbas, muitas vezes escassas e restritas.

Além disso, a baixa procura por essas escolas de formação fez com que ambientes dessa natureza tivessem funcionamento incerto, em número insuficiente, o que resultou no fechamento e reabertura desses institutos de educação, tanto em Minas quanto em todo o país. Isso motivou o seguinte questionamento:

O que significou a pequena procura pelos cursos de formação de professores nesse momento? A hipótese de que não fosse um ofício desejável é assinalada por autores como Azevedo (1976) e Leonor Tanuri (1969), a partir das informações relativas ao desprestígio desse trabalho, associado à baixa remuneração (VICENTINI e LUGLI, 2009, p.33).

Esse desinteresse pelos cursos de formação reforça a caracterização do professor-leigo, conforme categoriza Arroyo (1985). Documentos oficiais da época demonstram que a criação da maioria das cadeiras de instrução ocorria a partir do requerimento da família, que apontava o nome do docente que gostaria que fosse nomeado. Os pais indicavam as qualidades que esperavam do mestre, entre elas, a experiência, na maioria dos casos. Quase sempre esses profissionais eram formados na arte do ofício de ensinar, ensinando.

Nas palavras do autor supracitado,

a figura do professor-leigo [...] não é apenas um mecanismo de rebaixar os custos dos serviços de educação, o que é grave; [...] É mais. É um mecanismo de descaracterização profissional dos trabalhadores do ensino. O leigo em qualquer área é o não profissional da área [...] o professor-leigo é o não profissional na área da docência, do ensino. Consequentemente não terá o reconhecimento de profissional do sistema [...] é curioso que apenas na educação essa figura ambígua foi oficializada e integrada na organização do trabalho [...] esse trabalhador é tratado como um pro-tempore, enquanto faltam profissionais de verdade [...] sempre tratado como quebra-galho do sistema [...] essa condição fecha-lhe qualquer caminho a uma possível carreira profissional (ARROYO, 1985, p.50).

Indo ao encontro dessa proposição, Chamon (2005, p.46) argumenta que

o sistema de ensino público e a relação de trabalho estabelecida por sua organização desqualificavam o mestre – professor leigo –, na medida em que desprezavam o seu saber, passando, assim, a desvalorizar o seu trabalho por meio de baixos salários pagos pelos serviços prestados. O mestre de ofício – aquele que aprendera o ofício na prática – foi desqualificado pelo sistema de instrução pública.

As citações anteriores nos levam a inferir que a desfiguração da profissão docente na atualidade vem se configurando desde o Império. Isso se identifica, por exemplo, ao depararmos com o grande abismo educacional da maioria da população brasileira que, quando muito, tinha uma casa e uma escola precária com uma professora leiga para ensinar os pobres brasileiros excluídos da sociedade.

Isso porque, no final do Império, o processo educacional contava com apenas alguns liceus<sup>10</sup> nas capitais, colégios privados bem instalados nas principais cidades, cursos normais em quantidade insatisfatórias para as necessidades do país (NASCIMENTO, s/d., s/p.).

As características estruturais dessas escolas contribuíram para que fossem assinaladas como arcaicas e ineficientes. Por isso, em 1889, com a instalação dos republicanos no poder, esses tipos escolares passam a ser vistos como inapropriados para atender aos ideais de democracia, ordem, progresso e de amor à pátria, necessitando construir um novo modelo de organização para a educação primária brasileira, baseado nas modificações ocorridas em vários países do mundo.

Nesse contexto de inovações,

o Estado fará de tudo para que seu funcionário continue com o mesmo empenho, a mesma honradez e dedicação à causa do ensino. Como se tudo continuasse inalterado. Entretanto, essas virtudes tinham um sentido bem concreto nas relações de trabalho autônomo. Era a expressão de sua relação direta com o ato educativo, com seu ofício de mestre, que exigia um compromisso com os pais, alunos e a comunidade. Essas virtudes faziam parte de sua condição de profissional que vendia o produto de seu trabalho, e vivia do ofício. Como o Estado poderia conseguir manter o mesmo empenho, zelo e

---

<sup>10</sup> Escola, instituição dedicada ao ensino, colégio (SAVIANI, 2004).

dedicação se todas essas relações tinham sido redefinidas numa nova organização do trabalho? (ARROYO, 1985, p.27).

Foram definidas novas estratégias por parte dos governantes na tentativa de manter o amor ao ato de lecionar. Os professores, que se tornaram funcionários públicos, tiveram que se submeter a demandas crescentes que apelavam para questões de fundo patriótico, modernizador e vocacional atribuídas a esse profissional.

Para Arroyo (1985, p. 75),

quando sua escola passa a ser alugada ao governo e se vende seu trabalho por um vencimento, a relação com o educativo se altera. [...] Só mesmo por patriotismo ou por outra motivação externa ao ato educativo que terá sentido o trabalho. Ensinar não é mais um ofício, é um emprego.

Todo esse processo de legitimação da profissão e a consequente transformação no interior da função docente será abordado no capítulo a seguir, quando adentraremos no universo do novo modelo educacional, na forma dos grupos escolares.

## **CAPÍTULO II - A REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA EM MINAS GERAIS: A CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES E O NOVO MODO DE “SER PROFESSOR”**

Na segunda metade do século XIX, o baixo aproveitamento dos alunos era uma preocupação para professores, inspetores e pesquisadores do ensino primário de diferentes lugares do mundo. Como tentativa de resolver os problemas educacionais daquela época, países da Europa e das Américas desenvolveram um modelo educativo denominado de escola graduada, que passa a ser considerado o mais adequado para universalização da educação primária.

Tal modelo de educação é entendido como um dos marcos de modernização e racionalização do ensino. Desse modo, a escola se tornaria mais atraente e eficiente, a educação moderna e qualificada, voltada às exigências de uma sociedade em constante processo de transformação.

Para definir essa forma de escolarização, Souza (2008, p.41) afirma que

o modelo de escola graduada, amplamente em voga nos países europeus e nos Estados Unidos desde meados do século XIX, compreendia um tipo de organização didático-pedagógica e administrativa de escola mais complexo, econômico e racional, adequado à expansão do ensino primário nos núcleos urbanos. Ele pressupunha um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula.

Essa discussão acerca da necessidade de modernização da instrução pública veio à tona, no Brasil, nos anos finais do Império, e ganhou força a partir da proclamação da República. Assim, a partir de 1889, foi proposta uma reforma para o ensino, resultante da observação e da reunião das experiências que estavam acontecendo principalmente na Europa e nos Estados Unidos, conforme citado anteriormente. Essas

mudanças eram necessárias porque o modelo de escola que vigorava até aquele momento passou a ser visto como ultrapassado e incapaz de atender aos ideais propagados pelos defensores do novo regime: democracia, ordem, progresso e amor à pátria.

Tornou-se, então, necessário o cumprimento de um novo modelo de organização para a educação primária brasileira. Sobre isso, Bencostta (2005, p. 68) afirma que “coube, ao novo regime, repensar e esboçar uma escola que atendesse aos ideais que propunham construir uma nova nação baseada em princípios europeizantes que tinha na escolarização do povo iletrado um de seus pilares de sustentação”.

Os republicanos pretendiam, a partir desse momento, disseminar seus valores, preparando a criança para viver em uma sociedade capitalista. Segundo Corseti (2002, p. 2),

a política educacional dos republicanos buscou preparar o homem adequado ao processo de consolidação do capitalismo, para que os aspectos relacionados com a disciplina, o respeito à hierarquia e à autoridade, o controle rigoroso das atividades e o uso produtivo do tempo, bem como os demais valores decorrentes de uma prática com base nesses elementos, constituíram-se em “ingredientes” permanentes do cotidiano escolar.

Nesse momento, então, se dá uma nova organização do ensino primário, por meio dos grupos escolares, que trazia no próprio nome (Grupos – agrupar) o ideal das escolas graduadas desenvolvidas em outras nações. A ideia era reunir em um só local, variados níveis de ensino, controlados por uma sistematização universal e rigorosa de um regente pedagógico: o diretor. Ele seria o elemento-chave para a transformação de uma mera reunião de escolas em uma comunidade orgânica e funcional.

O movimento de renovação da escola primária por meio do surgimento desses educandários teve um profundo significado social, político e cultural. Não representava apenas a difusão no meio popular e a “democratização” do acesso à leitura e à escrita, mas a implantação de uma instituição educativa comprometida com os ideais da república e com

as perspectivas de modernização da sociedade brasileira. Vago (2000, p. 1) aponta que, com a criação desses educandários,

potencializou-se a representação da escola como instituição de fundamental importância para o progresso [...] em face do processo de complexificação social em andamento. O cenário tornou-se propício para afirmação e legitimação de uma pedagogia moderna e científica.

Como consequência, novas demandas educacionais surgiram no Brasil, a partir da implantação da República. Portanto, as instituições de ensino primário se tornariam locais específicos para a implementação de práticas culturais dinâmicas e promissoras da disseminação de valores modernos e racionais, através de sua forma de organização e sistematização.

Nesse contexto, a organização da escola primária na forma de grupo escolar vai se consolidando com o decorrer do tempo. Esse novo projeto educativo levou a uma divisão do ensino através da seriação, contando com classes de alunos com o mesmo nível de aprendizagem, o que possibilitaria a universalização da instrução elementar.

Sob a justificativa de permitir que a educação primária brasileira alcançasse novos horizontes, as instituições de ensino exaltadas pelos republicanos- por trazerem inúmeras inovações ao ensino primário- vão se institucionalizando e sendo construídas, porém em ritmo diferenciado nos vários estados brasileiros. Segundo Bencostta (2005, p. 69), coube ao então Distrito Federal e ao Estado de São Paulo esse pioneirismo de implantação, muito em função da necessidade maior de mão de obra para o mercado capitalista.

Conhecida e divulgada a experiência de instalação e funcionamento desses primeiros grupos escolares brasileiros, muito se tem escrito a respeito deles nos diferentes estados da federação.

De acordo com Berger e Almeida (2004, p. 30), “em 1914 o Governo do Ceará começou a investir no ensino primário, se espelhando em planos adotados em São Paulo e Minas Gerais”. Segundo alguns trabalhos, a experiência paulista também foi inspiração para a criação dos

estabelecimentos de ensino no estado do Paraná. Em Mato Grosso, foram contratados professores de São Paulo. De acordo com Reis e Santos (2004, p.5), “como não havia no Estado professores considerados qualificados para executar semelhante reforma, o governo estadual resolveu buscar em São Paulo três professores paulistas para assumir tal responsabilidade”.

Outros estados também tentaram seguir o aparente bem sucedido sistema educacional paulista. Isso se devia não só ao seu pioneirismo e qualidade em termos nacionais, mas também em função da Constituição Federal de 1891, que definiu que a responsabilidade pela implementação das reformas educacionais cabia aos estados e aos municípios, já que o regime vigente não se preocupou em conceber uma diretriz nacional para organizar o ensino primário.

Nesse contexto de difusão de tal modelo educacional podemos perceber que, ao final do século XIX e início do século XX, essa perspectiva de reinvenção da escola resultou na criação de grupos escolares por todo o Brasil. O que – consequentemente – ocasionou inúmeras inovações no cotidiano das práticas pedagógicas implementadas nas escolas brasileiras.

Mais especificamente no estado mineiro, que é o foco dessa pesquisa, é possível afirmar que no ano de 1902, Estevam de Oliveira, Inspetor Técnico do Ensino de Minas Gerais, realizou uma visita comissionada ao Rio de Janeiro e São Paulo a fim de conhecer a nova organização do ensino.

Nessa viagem, segundo Faria Filho (2000, p. 27), o inspetor ficou “deslumbrado com o espetáculo de ordem, civismo, disciplina, seriedade e competência que disse observar nas instituições de instrução primária da capital paulista”. Esse profissional passou, então, a defender a criação desses educandários também em Minas Gerais, quase uma década depois da instalação dessas instituições em São Paulo.

Junto a Estevam de Oliveira na defesa pela criação dos grupos escolares em Minas Gerais estavam outros inspetores escolares e

autoridades republicanas interessadas em incorporar ao processo educacional mineiro os preceitos de ordem, moral e civismo disseminados a partir de 1889 no Brasil.

Segundo a literatura acerca dos Grupos mineiros, até meados do século XIX, o processo de criação de uma escola isolada era bastante simples: um professor ou um grupo de moradores de um dado local com número suficiente de alunos deveria solicitar a criação de uma cadeira naquela localidade, argumentando a necessidade de tal escola. Desse modo, muitos estabelecimentos de ensino eram criados irregularmente, e em locais impróprios para o aprendizado. No relatório de Delfim Moreira, também inspetor escolar, em 1904, ele escreve que:

presentemente, as escolas se acham em sua grande maioria mal instaladas, em prédio acanhados, sem necessário conforto, e nas quais não se podem observar as regras de higiene escolar. Além disso, é por demais sensível a falta de mobília e do necessário material pedagógico (MINAS GERAIS, 1904c, p.22).

Muitas críticas ao ensino mineiro do final do século XIX e início do seguinte são notificadas nas pesquisas da área da história da educação mineira. Segundo Ferreira (2010, p. 54),

autores como Faria Filho (2000) e Gonçalves (2006), revelam que em Minas Gerais, no início da República, também encontramos nos relatórios dos Presidentes do Estado, dos inspetores, e Secretários do Interior vários diagnósticos e reclamações, relacionados à instrução primária. As críticas consideravam esse nível de ensino desorganizado, com professores incompetentes, na sua grande maioria, e até mesmo desleais ao governo, devido as fraudes encontradas nos livros de matrícula e de frequência dos alunos nas escolas. Essa situação poderia evidenciar a pouca assiduidade dos alunos e ocasionar o fechamento da cadeira do professor e o impedimento do trabalho docente.

Essas irregularidades no ensino, e o crescente movimento em defesa de um novo modelo educacional preocupavam. Aliado a isso, a ascensão de João Pinheiro ao governo de Minas favoreceu a

implementação de uma reforma na instrução pública, explicitada na lei nº 439, de 28 de setembro de 1906.

Tal documento legitimou a formação dos professores e a criação dos grupos escolares. Segundo Vago (2000, p.1), a execução dessa lei representou “uma verdadeira revolução de costumes”, constituindo uma nova concepção de cultura escolar, diferente da proposta das escolas isoladas, existente até aquele momento.

A fundação desses educandários era justificada, então, não apenas para “organizar” o ensino, mas também para “reinventar” a escola. Porém, esse novo modelo de escolarização proposto pela reforma de João Pinheiro se difundia por todo o estado de Minas Gerais em ritmo distinto. Segundo Urzedo (2003, p. 1):

a marcha pela implantação dos grupos escolares mineiros na Primeira República é contínua apesar de não dar conta da demanda de todo o estado: em 1916 são criados cinco grupos escolares; em 1917 mais vinte e nove; em 1928 outros dezenove e, em 1930 entre escolas agrupadas e grupos novos quarenta e quatro.

Sobre a criação dos estabelecimentos de ensino no estado, de acordo com Pereira (2004, p. 2):

em menos de dois meses após a instituição da Reforma foi fundado o primeiro grupo escolar do Estado de Minas Gerais, na capital Belo Horizonte, que entrou em funcionamento no dia 05 de fevereiro de 1907. Em seguida foi inaugurado o segundo grupo escolar mineiro na cidade de Juiz de Fora e o terceiro em Lavras.

Em Minas Gerais, o processo de constituição de uma nova cultura escolar estava de acordo com o novo modelo de escolarização de vários outros estados brasileiros. Além do caráter republicano já mencionado anteriormente, inúmeras outras inovações foram trazidas por essa reforma. Pinheiro (1980, p. 258) afirma que

a reforma teve de ser completa e total quanto aos métodos de ensino, à disciplina escolar e à fiscalização severa do serviço, estando o governo cuidando da questão de casas escolares

apropriadas e do respectivo mobiliário, dentro de restritos recursos orçamentários.

Essa nova organização foi incorporada não apenas pelos alunos, mas também pela comunidade e tinha como objetivo “encontrar no espírito público o principal colaborador na obra grandiosa que se propõe a fazer de cada criança em idade escolar um cidadão digno de uma Pátria livre”. (MINAS GERAIS, Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas, 1906, p. 8).

Nesse sentido, foram ocorrendo transformações nos diversos segmentos do processo educativo. Talvez por isso, alguns estudiosos compreendam que a reforma educacional de João Pinheiro se sintetizaria em duas: reforma dos métodos e reforma do mestre. A reforma dos métodos defendia que era preciso estimular a curiosidade e não apenas a memorização das crianças. Já a reforma do mestre pregava a necessidade de professores mais bem preparados, uma vez que deles dependia a aplicação de bons métodos. Para Rui Barbosa

O método, em pedagogia, não é senão o sistema, indicado pela natureza, de cultivar a vida física, moral, intelectual, no período inicial e decisivo do seu desenvolvimento humano; e a vida pode ser encaminhada senão pela vida. Neste sentido, pois, não é menor o preço do mestre que o do método, porque, sem o mestre o método seria uma concepção ideal; porque o método é inseparável do mestre; porque o mestre é o método animado, o método em ação, o método vivo (BARBOSA, 1947, p. 119).

Acerca dessa modificação significativa com relação ao trabalho docente, Freitas (2011, p. 4) considera que

além de se dedicar a construção de escolas, o Estado dispensou atenção ao professor primário. Até então, o professor primário era escolhido e reconhecido pela comunidade. Havia quase ou nenhuma intervenção do governo, e apesar de já existir o curso Normal, quem reconhecia o professor era a população considerando principalmente seu conhecimento acerca do conteúdo (ARROYO, 1985). O Estado aprovou então diretrizes reguladoras do acesso ao magistério e classificação do professor. Esse aos poucos, tornou-se funcionário do Estado. O mestre passava a ser um assalariado do governo. Sua

escola deixava de ser sua para ser do governo, uma cadeira a mais do sistema público de instrução.

Desse modo, os grupos escolares criados em Minas Gerais tinham a intenção de definir regras de comportamento, valores e normas sociais. Para isso, buscou-se firmar um novo perfil para o professor que, mediante todas as inovações trazidas com a implantação desse modelo educativo, deveria se moldar e adequar às transformações que surgiam. No entanto, mesmo com esses ideais desenvolvimentistas propagados pelos republicanos, existiam os desafios e entraves para a efetivação da legislação implantada após a Reforma de 1906 em Minas Gerais.

Nesse mote, as condições se impunham sem que, na maioria das vezes, tivessem condições de se efetivar. Era como se existisse uma lei escrita e outra não escrita, que cobrava e exigia algo que praticamente seria impossível de se colocar em prática.

Desse modo, torna-se necessário conhecer melhor essas transformações na educação brasileira do início do século XX e analisar a influência delas para o trabalho docente, de modo a tentar compreender em que medida o novo regulamento para o ensino afetou a condição de trabalho desses profissionais e como eles estavam se sentindo diante do novo modo de ser professor.

### **2.1. Inovações decorrentes da implantação dos grupos escolares e as mudanças no cotidiano do trabalho docente**

Os grupos escolares criados em todo o Brasil não levaram à exclusão das escolas isoladas, no entanto, foram responsáveis por inúmeras inovações no sistema educacional primário.

Uma das modificações foi a construção de um espaço exclusivo destinado à educação escolar, que deveria se localizar, preferencialmente, em local de destaque nas cidades. Segundo Bencostta (2005, p. 70), “a construção de edifícios específicos para os grupos escolares fazia-se acontecer em ponto de destaque da cidade, bem

visíveis, enquanto signos de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime”.

A arquitetura definida para a construção dos prédios dos Grupos deveria ser capaz de reunir várias salas, todas com características semelhantes, no mesmo prédio. Essas instituições, na maioria das vezes, eram compostas por dois pavimentos com os mesmos números de salas no piso inferior e no superior.

No caso do Grupo Escolar de Muriaé, cidade localizada na Zona da Mata mineira, por exemplo, encontramos em material digitalizado no Arquivo Público da cidade, a seguinte descrição sobre a caracterização do edifício:

Edificação de estilo eclético com traços do estilo colonial, com o corpo principal em forma retangular de dois pavimentos, construído em alvenaria autoportante com reforços em concreto armado. Está implantada no alinhamento frontal do lote, sem recuos laterais, em terreno com pequeno aclave, no sentido transversal, e declive no sentido longitudinal. Possui cobertura em 4 águas, de telhas cerâmicas, escondida por uma platibanda. A fachada se divide em 3 planos, com pilastras fazendo esta divisão e destacando o plano central. As pilastras possuem capitel de figuras geométricas. Sua fachada frontal possui 3 janelas por plano em cada pavimento, com vergas em arco pleno e enquadramento em argamassa, sendo que no 1º pavimento do plano central se encontra a porta de entrada, de madeira almofadada, apresentando bandeira fixa em vidro com caixilho recortado arrematado com rendilhado de madeira (INVENTÁRIO DO GRUPO ESCOLAR SILVEIRA BRUM, 1912, s/p.).

O excerto supracitado demonstra todo o cuidado em detalhar os espaços do educandário e sua caracterização que deveria atender às exigências propostas a partir da disseminação dos Grupos. Além desses aspectos apresentados, Faria Filho (2000, p. 63) nos revela que tais edifícios possuíam pátios, que seriam

um espaço de transição, inexistente nas escolas isoladas, que permitia fazer com que os alunos saíssem da rua, dando-lhes maior segurança e afastando-os de sua influência maléfica, mas também permitia evitar que eles adentrassem à sala de aula no mesmo ritmo que vinham da rua.

Além desse espaço de transição, existiam também muros ao redor desses educandários com grades separando os jardins, a escola, o pátio de circulação, o espaço das atividades físicas, estabelecendo a diferença entre escola, casa e rua. Legitimando – portanto – a função específica de cada espaço. Faria Filho (*loc. cit.*) aponta que “o muro configuraria, simbólica e materialmente, a delimitação de um espaço próprio, apartado da rua e que se auto-institui como significativo, ao mesmo tempo em que produz aquela como lugar maléfico às crianças”.

Outra interpretação para a criação dos muros nos grupos escolares está relacionada com a tentativa de preservar quem estava do lado de dentro, ou seja, cuidar para que não existissem distrações e nem interferências do lado de fora, da rua, no processo de ensino-aprendizagem e disciplinamento das crianças. A esse respeito, a diretora do Grupo D. Pedro II, em Ouro Preto, cidade da região central do estado, escreve em relatório para a Secretaria do Interior sobre a sua preocupação com a falta de muro adequado na escola:

[...] de dois lados os muros são de pequena altura, o que expõe os alunos à curiosidade dos transeuntes, e que muitas vezes se debruçam sobre os muros, lançando pedras e outras coisas sobre os alunos, ficando o professorado em triste situação, sem saber como agir e evitar semelhante abuso (RELATÓRIO DA DIRETORA, 1910, s/p.)

Desse modo, ao analisarmos o significado que o novo espaço físico e a arquitetura dos Grupos possuem, é possível relacioná-los à responsabilidade atribuída à educação naquele momento. Ao se construir esses estabelecimentos de ensino em local de centralidade nas cidades e com estrutura qualificada, os republicanos pretendiam demonstrar que, a partir de então, a educação estaria no centro das atenções. Essa situação, possivelmente, também refletiu na carga atribuída ao professor, que deveria ser capaz de utilizar o ambiente diferenciado como um fator favorável à sua metodologia. Assim, esses profissionais não poderiam criticar o espaço destinado ao ensino denominando-o como inadequado, como ocorria nas escolas isoladas do período Imperial.

Também a composição dos espaços estava a serviço do ensino. No primeiro grupo escolar de Lavras, município situado na região do Campo das Vertentes, havia no salão de entrada a seguinte composição: “mesa grande, cadeiras austríacas, uma estante, uma mesinha com uma caixa métrica [...] um globo geographico, e nas paredes – quadros de museu escolar, mappa geométrico e outros mappas [...]” (VIDA ESCOLAR, 1907, p. 4).

Já a sala de aula estava composta com:

Uma mesa de gaveta com cadeira e estrado para o professor, um quadro negro mural, uma talha d’água potável, um tympano de mesa, uma cesta para papéis, um tinteiro com descanço-caneta e outros pequenos utensílios escolares, existindo nas paredes um mappa do Brasil, um do Estado e outro da viação férrea do Oeste e Sul de Minas (VIDA ESCOLAR, 1907, p. 4).

Segundo o Regulamento da Instrução Primária de 1906, todo esse material seria remetido às escolas, a fim de desenvolver aulas mais interessantes didaticamente. Em alguns Grupos isso realmente acontecia, como é o caso citado anteriormente, em Lavras.

Não obstante, na documentação investigada, há diversos documentos escritos por diretores, inspetores do ensino e pelos próprios professores se queixando da inexistência desses materiais. No município de Pontal (Triângulo Mineiro), em 6 de outubro de 1913, o diretor escreve sobre seus esforços para a continuidade do ensino no estabelecimento escolar e a falta de material didático fornecido pelo poder público estadual:

[...] tenho fornecido a quase todos, papel, tinta, pennas, giz, roupas, canoa para atravessarem os rios, e alimento [...] não possui a escola livros para leitura e nem para consultas. Tudo faço a minha custa. Tenho feito muitas reclamações a esta Secretaria, porém não fui ainda atendido. Como pobre que sou [...] não posso fazer o mais que é necessário para a melhor organização desta escola. Lucto sozinho [...] (RELATÓRIO DO DIRETOR, 1913, s/p).

Esse depoimento remete à dificuldade de um diretor em arcar com os custos que o novo modelo educacional exigia e que o governo estadual não atendia. Outra situação semelhante a essa ocorreu em Barbacena, na Serra da Mantiqueira. Nesse caso, é o inspetor do ensino quem escreve ao diretor esclarecendo que: “torna-se necessário providenciar para que sejam melhoradas as condições hygienicas e de conforto na sala em que funciona vossa escola, a qual actualmente não satisfaz aos requisitos regulamentares” (CARTA AO DIRETOR, 1912, s/p).

Já em Guarará, cidade inserida na região do Vale do Rio Pomba, é a professora quem se queixa. Segundo ela,

a escola não tem livros para matrículas, ponto diário e atas, nem tão pouco objetos indispensáveis como sejam: mapa, mural geográfico, pedra ou quadro negro para explicações de aritmética e exercícios numéricos; e bem assim um relógio de parede, objeto este indispensável para as escolas colocadas nestes lugares onde não há regulador público (CARTA DA PROFESSORA, 1907, s/p).

O texto acima é uma reclamação da professora, que possivelmente via seu trabalho dificultado diante da falta de equipamentos e de material administrativo e didático adequados. Segundo Oliveira (2011, p.75), “ao que tudo indica as dificuldades para o exercício do magistério, refletidas principalmente nas delicadas condições materiais das escolas primárias, geraram diversos conflitos entre professores e gestores”. Isso nos leva a crer que essa situação complexa dificultava o trabalho do professor, que deveria cumprir as obrigações previstas na lei, sem o apoio adequado das autoridades superiores.

Não obstante, mesmo com as queixas e reclamações dos professores em função da deficiência que existia para o processo educativo, as metodologias e os ensinamentos desejados propunham que os docentes adequassem suas aulas às formas mais inovadoras de ensinar. Segundo Pessanha (2004, p. 59),

com a criação dos grupos escolares em substituição à escola isolada, criou-se não apenas um lugar físico diferente, mas, principalmente, um novo lugar simbólico, capaz de operar uma mudança de sensibilidade, linguagem, comportamento, costumes e mesmo projetos e perspectivas sociais.

Em função desse novo lugar simbólico, conforme citou o autor suprarreferenciado, o professor necessitava transformar sua forma de ensinar e os objetivos de sua prática. Para Müller (1999, p. 2):

A contribuição do professor para a construção da nação deu-se basicamente através de dois processos: a difusão e a apresentação do modelo. Foi ele que divulgou e ensinou os símbolos e os mitos da nacionalidade e conformou os hábitos e atitudes de seus jovens alunos.

Nesse sentido, o que se percebe é que o docente tornou-se responsável por divulgar um novo projeto para a sociedade brasileira da época. Além disso, esse profissional também teve que se tornar exemplo, devendo ser considerado um modelo vivo das características de cidadão brasileiro projetadas pelos republicanos. Um dos documentos localizados no Arquivo Público Mineiro expressa esse sentimento por parte do diretor do estabelecimento de ensino de Muzambinho (sul de Minas) para com um de seus professores, que – segundo ele – compreendia corretamente os ideais disseminados nesse novo modelo de educação:

Attesto, sob a responsabilidade do cargo de diretor [...] que o Sr. J.F.O.J. exerceu neste estabelecimento o cargo de professor primário com dedicação e competência, revelando vocação para o magistério e nítida compreensão do actual programma de ensino dos grupos escolares do estado [...] (RELATÓRIO DO DIRETOR, 1908, s/p.).

Em contrapartida, caso um docente não atendesse às expectativas exigidas pelo Estado, ele era taxado como incompetente ou fraco. E não faltam documentos com essa caracterização para os profissionais do ensino.

Em Araguary (Triângulo Mineiro), o diretor se manifesta, relatando que “[...] os docentes não se mostram com os requisitos necessários para

o bom desempenho de seus cargos [...]” (RELATÓRIO DO DIRETOR, 1912, s/p.) Em Muriaé, no relatório sobre o movimento do educandário em 1915, o diretor dá detalhes sobre a atuação de cada professor daquele ano, criticando negativamente seis dos oito docentes especificados. Torna-se mister elucidar que, as duas professoras que não foram criticadas tinham íntima relação com o diretor. Uma, parente, e a outra familiar do idealizador do Grupo.

Vale ressaltar as palavras do diretor sobre um professor específico, que foi alvo de críticas negativas:

De todos os professores é o que mais dissabores, aborrecimentos e trabalho tem me dado. A sua classe é indisciplinadíssima, formando um verdadeiro contraste com as outras. Os alunos da mesma, meigos e dóceis, tornaram-se insolentes e grosseiros. **O mal está no professor** que gasta todo o tempo, excepto quando eu estou em sua classe, a passar-lhes grassa de compostura. O efeito é que os alumnos divertem-se com estes excessos do professor, que bate com os pés no sovalho, mette a régua na mesa, grita como um louco, **tornando-se assim ridículo aos discípulos** [...] (RELATÓRIO DO MOVIMENTO DO GRUPO ESCOLAR DE MURIAÉ, 1915, s/p, grifo nosso).

É interessante notar, no trecho acima, a intensidade atribuída pelo diretor sobre o dito mau comportamento do professor em foco. Esse profissional compara este com outros docentes e ainda cita uma série de atitudes que corroboraram para destruir a imagem do educador.

Já no município de Bias Fortes, na Zona da Mata, o diretor escreve diretamente a um dos mestres, chamando sua atenção:

De accordo com o Regul. Geral da Instrução (art. 426, cap II, tit XII) venho admoestar-vos pela desídia e pouca dedicação com que vos tendes conduzido no exercício do magistério público, esperando que d’ora avante, vos esforceis para melhor cumprir vossos deveres (CARTA DO DIRETOR, 1912, s/p).

Nesse trecho percebemos a punição do diretor, através da admoestação, a um professor que não estava cumprindo com suas funções do magistério, o que poderia ser prejudicial ao ensino.

É importante salientar que, com o surgimento dos Grupos, os professores não estavam mais sozinhos em suas casas ensinando a um número restrito e específico de alunos. Ao contrário, a reunião de vários professores em um mesmo local destinado à educação escolar primária foi considerada mais uma inovação decorrente da transformação do modelo educacional.

Essa junção dos docentes com a mesma função no mesmo espaço, *a priori*, também pode ser entendida como uma dificuldade enfrentada por eles. Isso porque esses profissionais enfrentavam uma certa concorrência com seus pares, sendo julgados e comparados uns com os outros, o que parece ter ocasionado momentos de tensão entre os profissionais que acabavam realizando intrigas entre si, com a intenção de criticar os colegas de profissão ou serem melhor avaliados em relação aos outros.

É o que se infere de um documento enviado por uma professora ao diretor da escola de São Gonçalo da Ponte (região central do estado), solicitando que se apurasse a situação de uma docente que teria deixado os alunos para se encontrar com um rapaz no lado externo da instituição de ensino. O diretor, então, recebe uma solicitação do Secretaria do Interior para prestar informações a respeito:

Tendo chegado ao meu conhecimento que a professora de S. Gonçalo da Ponte, abandonou a sua escola nos dias 27 e 28 de janeiro ultimo, da qual sahi pela janella, para estar com certo individuo, em público, e que essa senhora é quase analphabeta, recomendo-vos que, com as devidas reservas, apureis o facto, seguindo para aquele lugar, e prestando, com a possível brevidade, informações a esta Secretaria (OFÍCIO DA SECRETARIA DO INTERIOR, 1921, s/p.).

Nesse excerto, encontramos uma revelação relativa ao comportamento e à competência da professora, incriminada por uma colega de trabalho. Não obstante, outro aspecto relevante a se considerar quando se trata da denúncia de professores, refere-se à possibilidade dessas acusações serem motivadas por perseguições e/ou desafetos particulares da comunidade ou de interesses políticos, o que ocasionaria

desconforto e insegurança para esse profissional. Em uma correspondência, também da Secretaria do Interior, o responsável por esse órgão solicita que se averigüe a informação acerca de uma das professoras de um município da região centro-nordeste de Minas:

Incluso vos remetto uma representação escripta offerecida por diversos habitantes do districto de Rio do Peixe, município do Serro, contra a professora d. T. de J. e A., a fim de apurardes, com urgência, o que de verdade a respeito, devolvendo-a opportunamente com vossas informações. [...] Não sendo boas as informações que esta Secretaria tem sobre a professora [...] recomendo-vos prestar a ela a necessária assistência, devendo enviar em relatório o resultado dessa missão (CORRESPONDÊNCIA DA SECRETARIA DO INTERIOR, 1911, s/p.).

Em Grão Mogol (norte de MG), a situação parece ter ficado um pouco mais tensa para uma docente que respondia a um processo disciplinar, não sendo identificado qual foi o motivo nos documentos pesquisados. Apesar disso, sabe-se que esse processo levou a uma investigação presidida por um policial:

Achando-se em prova o processo disciplinar a que responde [...] encarrego-vos de promover uma inquirição de testemunhas sobre os quesitos abaixo. A inquirição deve ser presidida pela auctoridade policial que convidareis previamente para esse fim [...]:  
1º) a professora vive honestamente?  
2ª) pratica atos imoraes?  
3º) em caso affirmativo, quaes?  
(CORRESPONDÊNCIA DA SECRETARIA DO INTERIOR, 1911, s/p).

Já em Monte Alegre (triângulo mineiro), uma docente respondia a um processo disciplinar por ter deixado sua função: “Peço-vos intimeis a professora [...] a se defender no processo disciplinar a que responde perante o Conselho Interior por abandono de emprego [...]” (CORRESPONDÊNCIA DA SECRETARIA DO INTERIOR, 1911). Essa notificação se aproxima mais uma vez da nossa hipótese de que os professores se sentiam insatisfeitos na profissão, resultando – em fim último – na desistência do cargo.

Havia, também, os casos de discórdia entre diretor e professor, o que provavelmente influenciou no desenvolvimento de relações tensas e desgastantes entre esses profissionais. Como nesse caso notificado pela Secretaria do Interior para o Grupo da capital:

Informada a Secretaria de que o Director do Grupo [...] vive em completa desinteligência com a professora do mesmo estabelecimento, [...] recomendo-vos suprimir tal facto, que, estou certo, traz como consequência prejuízo ao ensino público (OFÍCIO DA SECRETARIA DO INTERIOR, 1911, s/p.).

Também no interior, na cidade de Muriaé, um docente estava sendo acusado pelo diretor de ausentar-se das aulas sem justificativa e de castigar dois alunos detendo-os por dez minutos na classe após o término da aula. Em resposta às insinuações do diretor, esse profissional envia uma carta à Secretaria do Interior, em 2 de maio de 1916, se justificando e se defendendo das críticas feitas:

Peço licença a V. Excia para defender-me de tão graves accusações. Em resposta ao §I- deixar de dar aula sem causa justificada, - nunca deixei de cumprir este §, e, uma ou outra vez jamais deixei de comunicar, por escripto, ao senhor José Gonçalves Couto (...). Quanto ao §II- ausentar-se da localidade sem licença da auctoridade competente, - jamais o fiz [...]

§IX- deixar de executar as instrucções que lhe forem dadas pelos inspectores e auctoridades escolares, - vou explicar. Tendo detido depois da aula dois meninos reincidentes, por espaço de 10 minutos, mandei-os, em paz, após esse tempo. Eis que, chegando os meninos à porta, o excelentíssimo senhor director do Grupo Escolar, fel-os voltar em altos brados acompanhados de gritos descortezes, ordenou-me, impondo-me, que voltasse com os meninos para a aula.

O artigo 414 § VI diz que: - Reclusão na escola depois de concluídos os trabalhos escolares, sob a vigilância dos professores, pelo espaço máximo de meia hora. Ora, Exm<sup>o</sup>Sr., quem pode dispor do Maximo, pode dispor do mínimo. Além disso, o referido director do Grupo exautorou-me duplamente: 1<sup>o</sup> por ter feito os alumnos voltarem da porta da rua, contrariando a minha ordem, pública e ostensivamente; 2<sup>o</sup> por ter-me ordenado, impondo-me arbitrariamente em frente aos alumnos que voltasse também para a aula [...] Diante disso [...] tomei o chapéo e retirei-me. Este desagradável incidente poderia ter sido evitado se o Exmo. Director chamasse-me da porta da rua e me fizesse ver, em particular a conveniência de voltar a aula [...].

Peço licença para ponderar que neste caso o Regulamento diz: Art. 73 §5º- Observar sempre em particular aos professores as irregularidades do ensino e disciplina, verificadas nas suas classes ou fora d'ellas [...] (CARTA DO PROFESSOR, 1916, s/p.).

Neste ambiente de tensão e conflitos é que o docente vai se construindo enquanto profissional. Além desse contexto complexo, cabe salientar que, com a criação dos novos estabelecimentos educacionais, outra modificação para o ensino diz respeito à autoridade e autonomia dos professores. Agora eles não as possuíam mais como nas escolas isoladas, uma vez que o professorado estava submetido a uma hierarquia de poderes nesse novo modelo, que cobrava e exigia cada vez mais deles. Nesse viés, torna-se relevante aprofundar na questão referente aos novos tipos de profissionais disseminados com a criação dos Grupos e sua influência no controle do trabalho docente.

## **2.2. A organização pedagógica nos grupos escolares: relações de poder, disputas e conflitos no cotidiano das práticas docentes**

Conforme já apresentando pontualmente em passagens anteriores, podemos perceber o fortalecimento de um novo profissional a partir da criação dos Grupos escolares: os diretores. Essa função influenciaria diretamente o trabalho do professor, facilitando-o ou, como na maioria dos casos encontrados, dificultando-o.

Com o surgimento desses educandários, alguém se tornaria responsável pelo pleno funcionamento das instituições de ensino e controlaria tudo que ocorresse, inclusive o trabalho desempenhado pelo professor. Conforme Faria Filho,

a criação da função de direção dos grupos escolares significava um momento do processo de introdução, na educação primária, de formas mais racionais de ensino, controle e administração inspiradas nos processos de organização do trabalho fabril (FARIA FILHO, 2000, p. 95).

Isso porque, a partir da introdução de uma figura de poder, o diretor, responsável por tudo o que ocorria nos Grupos, surge a necessidade de monitorar cada ambiente e cada envolvido no processo. Com isso, começa-se a determinar tempos e espaços específicos para cada atividade, a fim de garantir a excelência e agilidade no cumprimento das tarefas propostas, assim como ocorria nas fábricas em desenvolvimento naquele período.

Para isso, era função dos diretores, além do controle citado pelo autor acima, zelar pela instituição de ensino que administrava e construir uma nova cultura escolar. Que resultaria na consolidação de uma cultura urbana capaz de difundir novas práticas e condutas, modos de vida, ideias, princípios, critérios, hábitos e ritos institucionalizados pela nova organização política da sociedade republicana.

O diretor passa, então, a ser o principal responsável pelo fracasso ou sucesso das instituições que cuidavam, daí a justificativa para a intensa cobrança depositada sobre os profissionais do ensino.

Dentre as atribuições dos diretores destacam-se no art. 26 da Reforma de 1906, em Minas Gerais: "(...) fiscalizar e disciplinar os alunos, os professores e todos os funcionários que servirem sob sua direção, solicitando do inspetor escolar as providências necessárias, que esse, por sua vez, pedirá ao governo quando fora da sua alçada" (MINAS GERAIS, 1906, s/p).

Em suma, a presença desse novo profissional nos grupos escolares representou uma maior divisão das funções no interior do sistema de ensino e a possibilidade de um maior controle sobre o professorado. Isso resultou num desgaste das relações entre esses profissionais ocorrido no ambiente educacional, uma vez que, nas palavras de Gonçalves (2006, p.137):

Nesse campo de produção da escola as relações entre tais atores foram tensas e conflituosas e, em muitos casos, isso ocorreu – e ocorre – em razão da existência de questões antagônicas que colocavam em xeque, por um lado, o dever de se cumprir as prescrições dos regulamentos e dos programas estabelecidos e, por outro, a realidade que contrastava com o

que era prescrito, por não ser ela, em muitas situações, favorável a esse cumprimento, ou porque o que se apresentava à realidade escolar eram novas situações que nem sempre estavam contempladas na norma.

Essa tentativa de fiscalização, organização e sistematização da instrução pública do Estado, controlada por meio de relatórios enviados pelo diretor dos Grupos à Secretaria do Interior, representava, como aponta Faria Filho (2000), não apenas o cumprimento de uma ordem regulamentar, mas uma tentativa de dar visibilidade às escolas.

Desse modo, o regimento dos grupos escolares, Decreto nº 1.969, de 3 de janeiro de 1907, previa que os diretores estariam encarregados de enviar ao secretário do Interior, anualmente, o relatório do movimento do educandário. De acordo com Irlen Gonçalves, esse documento deveria conter:

- (a) Estatísticas dos professores, quanto à freqüência, classe que regem, alunos que devem ser aprovados, licenças obtidas, etc.;
- (b) Idem, dos alunos, em resumo, quanto à idade e sexo, matrícula, ano que cursaram, freqüência, nacionalidade, etc.;
- (c) Trabalho escolar, melhoramento a fazer na parte do ensino e na parte material;
- (d) Relação do material existente, livros de ensino e mais objetos fornecidos pelo Governo, especificando os que se utilizaram e os que precisam adquirir (GONÇALVES, 2006, p. 30).

Para analisar a prática pedagógica nos Grupos e relatá-la ao final do ano, muitos diretores apareciam inesperadamente nas salas de aula. Para ilustrar essa situação, Assis e Azevedo afirmam que o diretor do primeiro estabelecimento de ensino público do município de Ponte Nova, na Zona da Mata mineira,

muitas vezes [...] aparecia de surpresa na sala de aula para verificar o andamento das lições, a postura dos alunos nas carteiras, a disciplina da sala de aula e vistoriar o caderno que continha as anotações das professoras, bem como os planos de aula aplicados por estas (ASSIS e AZEVEDO, 2009, p.60).

Essa medida pode ser entendida como uma forma de fiscalizar o professor que não esperava pela visita no momento em que ela ocorria. Isso poderia resultar em momentos de tensão para o docente, que acabava sendo mal avaliado. Vale ressaltar que, além desses relatórios anuais, a qualquer momento o diretor poderia informar sobre o andamento das atividades do Grupo, comentando e pedindo sugestões em determinadas situações.

Em Araguary, por exemplo, o diretor do educandário escreve em ofício que “[...] os docentes não se mostram com os requisitos necessários para o bom desempenho de seus cargos [...]” (OFÍCIO PARA A SECRETARIA DO INTERIOR, 1912, s/p.). Do mesmo modo, em Queluz (Alto Paraopeba), a autoridade máxima do Grupo se manifesta sobre um professor que “não se conduz bem no exercício de suas funções, tendo faltado às aulas durante muitos dias [...] recomendo-vos visiteis aquela escola [...]” (OFÍCIO PARA A SECRETARIA DO INTERIOR, 1912, s/p.).

No município de Mariana (região central do estado), o chefe das atividades da instituição de ensino relata o caso das professoras que não conseguiram conduzir sua função conforme o esperado:

A professora Dona L.de C. Q., consentiu que sua classe se mantivesse, durante o ano em permanente algazarra e qualquer ordem ou observação da diretoria ou mesmo do Inspetor era, por ela, discutida, dentro e fora do estabelecimento, em termos grosseiros como sucedeu no dia 30 de novembro em que o Sr. Inspetor determinou houvesse encerramento das aulas embora quinta-feira.

A professora A.G. teve igual procedimento de sua colega L. e é além de tudo muito violenta e descortês para com os colegas, diretor e alunos, aos quais trata com pouco carinho antipatizando-se, de vez em quando com determinado aluno a ponto de ser necessário a intervenção da diretoria. E nos dias dos exames manteve-se inconvenientemente irritada, sendo a causa de seu procedimento o fato de ter sido, no 4º. ano, aprovada simplesmente uma, sua protegida. Lamento que essas duas professoras procedam assim ultimamente, porque são competentes e inteligentes nas quais depus muita esperança. (RELATÓRIO DO MOVIMENTO ESCOLAR, 1911, s/p.).

Os excertos supracitados demonstram a preocupação dos diretores de diferentes Grupos escolares para com os seus professores. No entanto, mediante a nova sistematização do ensino - além da figura do diretor - se intensificou nas escolas a presença dos inspetores, a fim de monitorar e controlar o ensino e mais ainda os docentes.

Faria Filho (2000, p. 93) comenta essa situação dizendo que “a inspeção foi um dos pilares de qualquer sistema de ensino que se auto-identificasse como moderno ou renovador, sendo um importante agente na institucionalização da cultura escolar os inspetores de ensino”. Essa figura dos inspetores tornou-se necessária a fim de oferecer uma fiscalização maior e mais detalhada das práticas educacionais realizadas nos grupos escolares, pois deveria ser oferecido ao Estado algum retorno do funcionamento dos mesmos. De acordo com Irlen Gonçalves:

a inspeção do ensino tinha na figura do inspetor escolar o ponto de ligação entre o poder do governo e a realidade local das escolas. O inspetor, no lugar privilegiado que ocupava, além de conhecer as proposições e interesses de quem estava governando, de um lado, e o que se praticava nas escolas, de outro, intercedeu em favor das duas realidades (GONÇALVES, 2006, p. 28).

O decreto 981, de 1906, traz as incumbências e tarefas destes profissionais. Visitas frequentes e rigorosas a estabelecimentos de ensino. Eles deveriam informar sobre as condições higiênicas dos locais, a parte técnica do ensino e o trabalho docente.

Outras funções que competiam a essa autoridade seriam: fazer cumprir fielmente o regimento das escolas; aconselhar e estimular a frequência das crianças; promover a adoção e a generalização dos melhores métodos de educação física, moral e intelectual respeitando os programas oficiais; admoestar e repreender os professores pelas suas faltas; lavrar nos livros competentes o termo de visita à escola, observando miudamente o que lhe parecer digno de louvor ou de censura; reclamar da Inspetoria Geral as medidas que entender como condizentes ao bom andamento das escolas; dirigir ao inspetor geral um

relatório trimestral em que preste conta da inspeção feita com as observações que julgue necessárias e ter em ordem o arquivo da delegacia de sua responsabilidade, ou seja, manter organizadas as informações e documentos referentes aos Grupos sob sua tutela.

No período estudado, a inspeção era seccionada nas esferas técnica e a administrativa. A inspeção técnica, cuja criação ocorreu pelo art. 18 da lei n. 439 de 28 de setembro de 1906, deveria ser realizada por agentes de confiança do governo, indicados pelo Presidente do Estado, de acordo com a competência, tanto moral quanto profissional. Estes inspetores ambulantes, como eram chamados, visitavam as circunscrições que lhes eram designadas pela Secretaria de Interior e permaneciam nestas por, no máximo, seis meses.

Com o intuito de verificar os aspectos já mencionados, as visitas realizadas por estes profissionais às escolas eram constantes. Após colher os dados necessários eram feitos os relatórios de inspeção, além de um quadro contendo características da escola como a localidade da instituição, nomes do diretor, professores, e número de alunos matriculados e frequentes. Todas essas informações eram enviadas à Secretaria de Interior.

Os relatórios que os inspetores encaminhavam ao secretário do Interior eram, em geral, extensos e detalhados, trazendo não somente a descrição das visitas feitas, mas, também, uma ingerência do inspetor no funcionamento da aula e da organização da escola. Além de ser interessante, o teor desses relatórios continha também muitas informações sobre as escolas, possibilitando ao Poder Público o conhecimento do estado de funcionamento de cada uma delas e, bem assim, da situação da instrução pública no Estado (GONÇALVES, 2006, p.30).

Já a função de inspetor administrativo era exercida pelo inspetor escolar municipal. Cabia a este a prestação de informações ao governo quando solicitadas; comunicar vagas de professores; propor ao governo criação ou suspensão do ensino; dar posse aos professores primários; justificar as faltas dos professores aos estabelecimentos de ensino; conceder licença por período de até trinta dias; nomear examinadores;

fiscalizar os exames e promoções dos alunos; abrir, numerar e rubricar livros das escolas públicas; participar de festejos nas escolas e atestar o exercício das professoras das escolas isoladas.

O trabalho realizado pelos inspetores foi uma alternativa para vistoriar, controlar e orientar a atividade dos professores, tanto nos critérios referentes à moral quanto no que diz respeito ao profissionalismo e à competência de ensino.

Isso se percebe, por exemplo, em São João da Vereda, distrito de Montes Claros (norte de Minas), no ano de 1918, quando o inspetor municipal orienta como a professora deveria ensinar:

Sobre isto chamei a atenção da professora, indicando-lhe vários meios de corrigir o inconveniente [...] A professora deverá ter em vista que é indispensável, para bem habilitar os seus alunos, no modo de expressão [...], nas atitudes, nas maneiras, fazer as aulas de organização de que há pouco falou o Director do Grupo Escolar de Lavras, como foi publicado no 'Minas Geraes'. Conseguindo dos discentes maior desenvolvimento, maior desembaraço, a custo de muito insistir no assunto, facilitada estará sua missão nos misteres do ensino propriamente dito (CARTA DO INSPETOR, 1918, s/p.).

Em Muriaé, várias considerações foram apresentadas pelos inspetores para o melhor funcionamento do educandário, dentre as quais destacamos as seguintes:

O programa é inteligentemente executado e consigno neste uma recomendação, relativa às aulas de escripta: prestem os ditactas toda a atenção às mesmas aulas, corrigindo as posições prejudiciaes dos alumnos e procurando obter os melhores trabalhos (RELATÓRIO DO INSPETOR DE ENSINO, 1913, s/p).

Faço as seguintes recomendações: inicie-se o ensino de cartografia e de desenho; [...]. logo que o tempo o permitta, executem-se os exercícios de gymnastica, determinado no programa (RELATÓRIO DO INSPETOR DE ENSINO, 1915, s/p).

Aconselhei ao professor a não submeter a exames os alumnos do 4º ano sem o imprescindível grau de adiantamento [...] Dei-lhe instrucções sobre a prática dos programas e tomei parte no desenvolvimento das respectivas aulas (RELATÓRIO DO INSPETOR DE ENSINO, 1915, s/p).

Em Lavras, o caso de uma docente vista como despreparada para lecionar foi notificado pelo inspetor, em um de seus relatórios:

Poucos momentos depois os gritos e psios estridentes da professora, toques de tympano, murros na mesa – tão fortes quão numerosos – restabeleciam a anarchia que a nossa presença fizera cessar e então ninguém mais conseguia ao menos impor ligeira ordem aos alunos. Devo consignar – de acordo com informações do referido director – que alguns paes já o ameaçam de retirar do grupo aos seus filhos, que se acham sob a regência dessa professora. Julgo baldado qualquer esforço para que ella progrida; todavia, si entenderdes conveniente, lhe prestarei assistência technica, procurando colimar tal escopo (SECRETARIA DO INTERIOR, 1917, s/p).

Já em um dos Grupos da capital, Gonçalves relata a visita de um inspetor que julga o trabalho de uma mestra, relatando

não ter encontrado nela o “suficiente preparo pedagógico”, pois, na observação que fez na sua classe de segundo ano masculino, encontrou “completa indisciplina”, denotando, com isso, “impossibilidade de um ensino metodizado e vantajoso, segundo as exigências do Programa”. A ela dedicou maior atenção, prestando assistência técnica durante três dias, auxiliando-a em algumas lições e mostrando praticamente a manutenção da disciplina, silêncio e atenção entre os alunos (GONÇALVES, 2006, p.145).

Além dos docentes, também os diretores eram inspecionados por esse profissional que visitava as escolas periodicamente. A guisa de exemplificação temos o caso de um inspetor que caracterizou a administração de um Grupo da cidade de Ouro Preto como antiquada, em que o empenho e a dedicação do diretor não eram suficientes para o bom andamento dos trabalhos naquele estabelecimento de ensino. Nas palavras do inspetor:

Apezar de seu esforço, apesar de fazer do Grupo Escolar a sua única preocupação e o objecto de seus especiais cuidados, mando a justiça que venha informar-vos de que não tem sido bôa a sua direcção no Grupo, onde encontrei diversas anormalidades, consequencia da orientação pouco criteriosa da directoria. Homem educado na antiga escola, é para se lamentar que não tenha ainda emancipado ao todo, dos malefícios, efeitos de sistemas antiquados, hoje inteiramente

condenados, para vir de identificar com os novos métodos hoje, tão vantajosamente empregados. [...] o director estranho ao Grupo não traz vantagem alguma para o ensino, apesar de ter remuneração superior a dos professores (RELATÓRIO DO INSPETOR, 1909, s/p.).

Em síntese, conforme explicitado nas últimas citações, as funções atribuídas aos inspetores e diretores estavam relacionadas ao controle e à vigilância das atividades nos Grupos. Com essa fiscalização do cotidiano escolar por meio desses profissionais, era necessário tentar garantir a qualidade do ensino através de práticas pedagógicas sistematizadas. Para o sucesso dessa nova forma de escolarização brasileira, torna-se fundamental fazer menção ao papel realizado pela escola junto à sociedade através dos professores, que é o foco principal dessa dissertação.

### **2.3. O processo de constituição da profissão docente: práticas pedagógicas e condições de trabalho dos professores públicos primários**

Ao estudar a profissão docente no início do século XX percebe-se que ela era majoritariamente composta por mulheres. Isso porque, o intenso processo de urbanização do Brasil na passagem do século XIX para o século XX resultou na ampliação do espaço ocupado pela mulher na sociedade. Necessitando da mão de obra feminina, o Estado possibilitou a entrada das mulheres no mercado de trabalho, surgindo assim uma nova organização social.

Nesse período, os homens abandonavam o magistério para ocuparem profissões mais rentáveis. Talvez por isso, o ambiente de trabalho mais acessível para as mulheres passou a ser a escola. Desse modo, essas profissionais foram chamadas para a vida pública, mas acabam exercendo uma função extremamente vinculada à vida privada, uma vez que ao magistério são atribuídas características femininas, como uma extensão do amor, cuidado e zelo materno.

Isso já era pregado no novo regulamento para o ensino, e também adotado pela sociedade da época. Conforme trecho de um periódico do município de Patrocínio (Alto Paraopeba),

a regeneração de todos os costumes, a salvação moral dos nossos dias depende, particularmente, da mulher. Saiba ela conduzir-se, saiba impor-se, saiba manter a natural ascendência que deve ter sobre os homens, saiba, afinal, fazer-se respeitada, à vista da sua superioridade de sentimentos afetivos, de amizade, de amor e de dedicação, mas tudo isso com certo orgulho bem compreendido, que reinará, no mundo, aquela tranquilidade de costumes, de que tanto precisamos (JORNAL CIDADE DO PATROCÍNIO, 1926, s/p.).

Ainda de acordo com Faria Filho (2000, p. 109 - 110), essa presença marcante da figura feminina como educadora dos grupos escolares “era justificada pelo governo mineiro como uma maneira da mulher seguir uma carreira digna, visto que era detentora dos atributos mais específicos ao trabalho docente, o instinto materno era tido como um desses”.

Essa característica era esperada até mesmo pelas crianças. Pode-se compreender esta prerrogativa na fala de um ex-aluno do primeiro educandário público de Ponte Nova, ao lembrar sua professora:

Dona M. do N. foi minha professora durante os quatro anos de meu curso primário. (...) Via nela um reflexo de minha mãe. Complementava-me 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).

Essa situação fazia com que as professoras servissem de exemplo para a sociedade republicana que se constituía. No entanto, mesmo que a maior parte do corpo docente fosse composta por mulheres, devemos ressaltar que também existiam homens nessa função. Independentemente do sexo, é possível perceber que o Regulamento da

Instrução Primária de 1906 traz importantes considerações acerca do trabalho a ser realizado por esses profissionais.

O cargo de professor seria designado a quem tivesse, no mínimo, 18 anos de idade, e capacidade comprovada para a função. Para iniciar os trabalhos docentes no educandário, os professores recém-contratados deveriam atestar suas habilidades e qualidades profissionais.

Nos documentos consultados encontramos três tipos de declarações certificando a competência do trabalhador para o exercício de seu cargo. Uma das primeiras docentes contratadas em Muriaé apresentou uma espécie de atestado de bom comportamento e de filiação, de saúde e de antecedentes: “Atesto que a Excma. Sra. Dona J. O. de M., filha legítima do Dr. F. de M. é uma moça distintíssima” [...] goza de boa saúde, não tem doenças infecto-contagiosas e já foi vacinada. [...] se acha livre de culpas criminaes nesta comarca onde reside e é professora” (CADERNO DE OFÍCIOS DE MURIAÉ, 1912, s/p).

Sob observação atenta dessas circunstâncias, podemos supor que essas exigências são características da busca pela qualidade difundida pelo novo modelo escolar republicano. Entretanto, ter boa procedência familiar, gozar de boa saúde e não ter antecedentes criminais não eram os únicos requisitos exigidos do professor. Também era fundamental o desempenho dos alunos, que estaria intimamente relacionado ao trabalho desenvolvido em sala de aula pelo professor. Além disso, funções burocráticas e administrativas passaram a permear a prática docente.

Desse modo, lecionar não era mais a única função do docente, nem tampouco se restringia ao ensino das lições. Outras tarefas faziam parte do trabalho dos professores, tais como: apresentar inventário da mobília e dos livros existentes em sua classe; escriturar livro de ponto diário; auxiliar a direção no período de matrícula; comunicar as faltas dos alunos; proceder aos exercícios escolares conforme exigências do regimento interno; manter a ordem e o silêncio; não se retirar da escola enquanto não se esgotassem as horas destinadas às aulas; zelar pela conservação do material escolar; remeter boletins à Secretaria de Interior

no primeiro dia de cada mês e ao fim de cada semestre letivo. Esses profissionais também deveriam atender a atributos específicos relativos à personalidade, sendo bondosos com seus alunos e, ao mesmo tempo, disciplinadores.

É o que nos mostra uma citação de um periódico que circulava no município de Lavras, em 1907, em que um dos artigos destaca o trabalho de uma professora:

Nenhuma animosidade existe da minha parte contra a mesma professora, que desejo continue no seu lugar, zelosa, em cumprimento de seus deveres, assim concorrendo para o bom conceito que deve ter o estabelecimento de ensino de que faz parte (O INCENTIVO, 1907, s/p.).

Já em Muzambinho, é o diretor quem escreve sobre as qualidades de um docente, atestando que:

O Sr. J.F.O.J exerce neste estabelecimento o cargo de professor primário com dedicação e competência, revelando vocação para o magistério e nítida compreensão do actual programma de ensino dos grupos escolares do estado [...] (OFÍCIO DO DIRETOR, 1908, s/p.).

É interessante salientar que a ideia da docência como sacerdócio era inculcada nos mestres da época, que se viam como principais atores do movimento de renovação da escola. É o que se infere do trecho de uma carta de dois professores do município de Santo Antônio do Riacho dos Machados, no norte de Minas, em que eles escrevem que:

Considerando nós o magistério como um sacerdócio e confessando-nos animados da melhor boa vontade e dedicação no cumprimento exato de nossos deveres como preceptores da mocidade, rogamos a V. Excia o obsequioso favor de enviar-nos prontamente, não só os regulamentos e as leis como também quaisquer outras que, supomos, foram neste sentido promulgadas posteriormente, e modificam e revogam, em parte, algumas disposições de nossas leis anteriores relativas à instrução pública primaria em nosso florescente e futuroso Estado.  
Si tudo isto pedimos, é **porque bem conhecemos a responsabilidade que pesa sobre os ombros daqueles que se incumbem de educar a mocidade: formar-lhe o coração, esclarecer-lhe o espírito, desenvolver-lhe o físico.** Mas,

para que ao professor se peçam contas de sua responsabilidade, dêem-se-lhe, antes de tudo, ao menos o material escolar indispensável para a comodidade dos alunos e o material pedagógico recomendado para o ensino de cada especialidade.

[...] Felizmente, **a conformidade é uma das mais preciosas virtudes que deve habitar o coração do professor, e que por ela, e só por ela, alcançará a paz e a coragem de que carece em meio de seus fadigosos trabalhos.**

A escola é o foco da instrução da mocidade, a instrução é a luz do progresso [...] (CARTÁ DE PROFESSORES, 1926, s/p. grifos nossos).

Nesse excerto, são apontadas características do modelo esperado para os professores da época. Contudo, os docentes não só falam da representação do professor ideal, mas também reclamam das condições precárias do trabalho, deixando clara a ideia concebida por esses docentes sobre o ato de lecionar.

E qualquer professor deveria se adequar a esse sistema. Fosse ele nomeado como efetivo, interino, substituto, ou adjunto. Com relação a essa nomeação dos professores, de acordo com o Regulamento da Instrução Primária de 1906, o mestre efetivo seria nomeado pelo Estado, sendo formado preferencialmente pela Escola Normal ou por pessoa com competência comprovada. Dessa maneira, passaria a ser proprietário de sua cadeira dentro do Grupo a que fosse designado.

Os professores interinos exerceriam as mesmas funções dos efetivos, todavia sem serem os titulares de uma cadeira e com um vencimento menor que um professor efetivo.

O professor substituto seria nomeado pela Secretaria de Interior para regência da classe de um professor efetivo por determinado período de tempo, tendo direito ao mesmo ordenado do docente a qual supria no afastamento. Esses docentes contratados como substitutos podiam ser nomeados pelo inspetor escolar ou diretor do estabelecimento de ensino, até que outra pessoa fosse designada pela Secretaria de Interior para ser interino.

Os professores adjuntos substituíam os professores durante licenças ou qualquer outro impedimento, bem como assumiam a regência de uma sala de aula na ausência do educador efetivo. Exerciam as

mesmas funções dos efetivos havendo diferença quanto aos recebimentos. Muitas vezes estes profissionais permaneciam lecionando nos Grupos escolares até que fossem nomeados como efetivos.

Além das novas atribuições e definições para a profissão docente, outra inovação ocorrida foi a organização do ensino por meio da divisão das classes de alunos em séries, de acordo com a idade e seu nível de aprendizagem. Como consequência disso, o professor deveria preparar, direcionar e dedicar sua aula de acordo com o estágio de desenvolvimento do discente da sua classe.

As disciplinas ministradas durante o ano seguiam uma normatização do Regulamento Geral da Instrução, pretendendo atingir as propostas da nova legislação. De acordo com Ferreira (2004, p. 4),

para realização desses ideais, os grupos escolares possuem um programa específico que inclui “Leitura, Escrita, Língua Pátria, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Geometria e Desenho, História Natural, Física e Higiene, Trabalhos Manuais e Exercícios Físicos”. Assim, com um programa de ensino obrigatório, os grupos escolares têm como objetivo “produzir” alunos que saibam ler e interpretar, escrever com arte e ortografia, conhecer a pátria e sua posição no mundo, confiar no valor do próprio esforço e na disciplina, adquirindo conhecimentos capazes de conduzi-los ao aperfeiçoamento moral e material.

O que se vê nesse excerto é a instituição de algumas disciplinas que anteriormente não compunham o currículo das escolas. Essa medida possivelmente acarretou certo desconforto nos educadores que não haviam sido formados para lecionar alguns conteúdos ou não se sentiam preparados para atender aos propósitos prescritos nos programas.

Nesse cenário de intensas mudanças, as metodologias utilizadas para a consecução dos novos objetivos e práticas também sofreram alterações. A substituição do ensino baseado nos livros e em aulas expositivas por aulas práticas e dinâmicas, por exemplo, preconizava que os professores desenvolvessem atividades que proporcionassem aos alunos explorar o ambiente, a natureza e os objetos ao seu redor.

Nesse sentido, adotava-se, então, o método intuitivo de ensino, também chamado de Lição das Coisas. Essa forma de trabalho, fundamentada na ideia de processos naturais de aprendizagem, chama a atenção para a necessidade de: cultivar as faculdades na ordem natural de seu desenvolvimento; começar pelos sentidos; não dizer nada à criança que ela não possa descobrir sozinha. Assim, os sentidos, que fornecem a percepção dos objetos, é o que leva à formação de conhecimentos.

Essa nova prática de ensino concreto previa que a formação deveria partir do particular para o geral, do concreto para o abstrato. Oliveira (2006, p. 14) aponta que:

O processo de ensino deve ser intuitivo, visando desenvolver no aluno a faculdade de observação, habituando-o a pensar por si mesmo. Exercitando-lhe a memória, cumpre evitar que ele decore automaticamente, como papagaio, ele deve reproduzir por suas palavras, sem escravizar-se aos livros.

Portanto, as salas de aulas dos grupos escolares deveriam ser preenchidas com todos os tipos de materiais escolares capazes de despertar no aluno a curiosidade, de modo a permitir que o mesmo aprendesse tocando, sentindo, fazendo. Mapas, globos terrestres, coleção de insetos e gravuras são exemplos dos materiais indispensáveis aos Grupos escolares.

Uma diretora do Grupo de Belo Horizonte definiu esse método da seguinte forma:

O ensino intuitivo não pode ser preparado subjetivamente. É inspirado pelas circunstâncias, e proporciona-se à inteligência de quem aprende. É obra só de iniciativa pessoal entre mestra e alunos. E também é só por meio do ensino intuitivo 'bem compreendido' que podem se desenvolver as faculdades mentais do menino. E é esse 'desenvolvimento mental' o fim verdadeiro da escola primária, e não como geralmente se entende, 'dar conhecimentos' que só podem ser obtidos pela experiência individual. A professora primária nada tem que ensinar, tem apenas de 'guiar metodicamente' o aluno na observação dos fatos para a indagação da verdade e a compreensão das leis naturais. Mas nesta fase incipiente de nossas reformas é também à mestra indispensável maior

abnegação para que se torne superior a censuras e ainda mais a louvores descabidos a respeito do que os profanos em matéria de ensino chamam 'adiantamento do aluno'; pois que quase ninguém se lembra de que as leis que regem o desenvolvimento do espírito são tão fatais como as 30 que presidem ao desenvolvimento da matéria e que portanto não podem ser impunemente violadas (RELATÓRIO DA DIRETORA, 1909, s/p.).

Nesse trecho é possível notar o encargo dirigido ao professor, sendo prevista a necessidade de "guiar metodicamente" a criança. Daí subentende-se que o professor deveria ser uma ponte para o aprendiz, acompanhando o crescimento intelectual do aluno.

Se analisarmos o período histórico em que isso acontece, perceberemos que esse novo método imposto aos profissionais do ensino representava uma novidade, a qual os docentes não sabiam como tratar, uma vez que foram formados (quando foram formados) para a reprodução de conteúdos, simplesmente.

Dessa forma, eram adotadas diferentes estratégias para incentivar o uso do método da Lição das Coisas. Gonçalves (2006, p. 29) explana acerca da atitude de uma diretora ao relatar que, em BH,

algumas professoras que tinham dificuldades com a aplicação do método intuitivo, conforme orientação do Regulamento em vigor, ficavam depois do término das aulas, duas vezes por semana, para com ela praticar o novo processo de ensino.

Outra mudança adotada pelos grupos escolares foi o uso da lousa individual, que era utilizada pelo aluno para que ele pudesse treinar a escrita, fazer exercícios e utilizar o caderno apenas para "passar a limpo". Dessa maneira, economizava-se papel, tinta, lápis e caneta. O surgimento e uso do quadro negro durante as aulas também foi um elemento modernizador. Isso porque, através desse objeto, a lição era transmitida simultaneamente a vários alunos, o que resultaria em novas possibilidades de organização das crianças em sala de aula. O professor também teve que aprender e se adaptar a esses novos instrumentos que passaram a fazer parte do cotidiano da sala de aula, o que provavelmente

gerou certo receio nesse profissional que não conhecia outra forma de ensinar além do caderno individual e da sabatina, arguição.

Sobre o ambiente escolar, a substituição dos bancos improvisados (com tijolos, pedaços de pau, caixotes de querosene) por carteiras individuais ou de duplas também resultou num estranhamento dos docentes que se defrontaram com um novo processo de organização das salas de aula.

Com a instalação dos grupos escolares, outra novidade que merece destaque é a proposta de adoção de uma educação pública, laica, e que deveria propiciar tratamento igual para ambos os sexos. No início do funcionamento desses educandários, contudo, a educação para meninos e meninas não se efetivou indistintamente em todos os locais.

Segundo a Revista de Historiografia Muriaeense (Hastenreiter, 1979, p. 83), por exemplo, no Grupo Escolar Silveira Brum

o ensino era ministrado rigorosamente, debaixo de uma disciplina enérgica, sendo os meninos educados para os deveres cívicos e as meninas educadas para os deveres domésticos. Eram princípios básicos do Grupo a instrução primária, seguido da educação pelo amor à Pátria, pelo respeito às Leis e pela obediência às regras da Moral. Os alunos do sexo masculino recebiam instrução pré-militar, devidamente uniformizados, com exercícios obrigatórios de ordem unida e de culto à Bandeira Nacional.

Em Ponte Nova, Assis e Azevedo (2009, p.75) relatam que o primeiro grupo escolar do município “no ano de 1916 funcionava com turmas separadas pelo sexo dos alunos, sendo a maioria destas turmas de 1º ano num total de cinco das oito cadeiras existentes nesta instituição”.

Além do espaço físico diferenciado, as disciplinas também mudavam conforme o sexo. De acordo com a legislação estadual,

haveria cantos e hinos patrióticos, trabalhos manuais, ginástica e evoluções militares para os meninos, além de corte, costura, e trabalhos de agulha para o sexo feminino, a que se davam também noções de economia doméstica (MOURÃO, 1962, p.28).

Apesar dessa distinção entre os sexos que ocorria em alguns grupos escolares, algumas das inovações trazidas por esse novo modelo de escolarização eram comuns na quase totalidade dos educandários. Exemplo disso foi a significativa presença de valores relacionados com a exaltação da pátria, da moral e do civismo.

Bencostta (2004) nos aponta que existia uma preocupação em inculcar consciências patrióticas nos discentes. Assim, calendários normatizadores foram instituídos para que se comemorassem datas cívicas. De acordo com Faria Filho:

O hasteamento da bandeira, as festa cívicas e mesmo a inauguração dos grupos escolares eram momentos organizados e pensados como espetáculos formativos, não apenas de comportamento, mas de sensibilidade e sentimentos em face da cidade, do regime republicano, da cultura das classe pobres, dentre outros (FARIA FILHO, 2000, p. 86).

O espírito nacionalista de ordem e progresso deveria estar presente em todas as demais disciplinas. Segundo Souza (2006, p. 131),

os exercícios militares, os batalhões infantis, hinos e canções patrióticas, a educação física e as poesias constituem outros exemplos da forma pela qual a escola primária buscou cumprir essas finalidades cívico-patrióticas.

Preocupados em exaltar os valores cívicos, hinos e símbolos, entendemos que os Grupos escolares organizavam seus conteúdos de modo a promover a formação do cidadão baseado nos interesses republicanos e, para isso, o professor deveria estar apto a modernizar e civilizar seu trabalho, por meio de conteúdos e metodologias que respondessem aos interesses da República. Nas palavras de Yazbeck (2007, p.120), “na concepção da nova legislação de 1906, a escola seria um dos pilares que sustentariam a estrutura republicana, através da difusão do ideal de pátria e dos princípios morais, identificadores da nação”.

Todas essas modificações mencionadas, sejam elas pelas relações estabelecidas entre alunos, diretores, inspetores, professores e

funcionários, pela definição do currículo ou ainda pela arquitetura e localização dos prédios, foram responsáveis pela implementação de uma nova cultura escolar. Novas formas de se trabalhar com a escola primária e um novo ritmo de vida foram resultados da reunião dos professores em um mesmo espaço educativo.

Assim sendo, os Grupos passaram a ter visibilidade aumentada nos municípios brasileiros tanto pelas construções monumentais edificadas para abrigá-los ou por sua centralidade espacial, além do ritmo de vida imposto à sociedade.

Essas transformações, às quais foram submetidas às instituições escolares, resultaram num novo modo de educar. É em meio a esse cenário complexo e dificultoso que muitos docentes começaram a abandonar seus cargos, temporária ou definitivamente, uma vez que não encontravam condições de realizar sua função da maneira esperada.

Uma das formas utilizadas pelos docentes foram as licenças médicas, que – supostamente – poderiam representar o mal-estar a que estavam submetidos esses profissionais, uma vez que alguns documentos apontam para o desgaste dos profissionais do ensino na execução de suas tarefas. A fim de entender um pouco mais acerca dessa situação é que nos dispusemos analisá-la mais profundamente no próximo capítulo, que tratará das medidas legais para o trabalho docente, o afastamento dos professores de sua função pedagógica e a consequência disso para o ensino.

### **CAPÍTULO III - O ADOECIMENTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS EM MINAS GERAIS: LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E LICENCIAMENTO MÉDICO NOS GRUPOS ESCOLARES**

Com a criação e disseminação dos Grupos escolares, o exercício da profissão docente vai passar por importantes modificações, no que se refere à maneira de trabalhar do professor, o que trouxe implicações na vida desse profissional da educação. Há uma preocupação excessiva com a

valorização da conduta para além da competência profissional, em nada destoando da legislação vigente e das práticas, ainda vigentes no século XIX, relativas à conduta moral do professor, vendo neste, muito mais do que um agente da instrução, um exemplo a ser seguido (CARVALHO & VIEIRA, 2008, p.148).

Para atingir aos objetivos propostos ao professorado e como forma de contribuir para o bom funcionamento das aulas nas novas escolas que se criavam, a legislação do ensino regulamentou e fiscalizou o trabalho docente. A lei número 439, de 1906, que criou os Grupos, apresentou inovações relacionadas ao lugar físico diferenciado, aos ensinamentos desejados e às metodologias de ensino, conforme apresentado no capítulo dois.

A partir do estabelecimento de um novo modelo educativo, os professores, ao serem reconhecidos como funcionários públicos, estavam munidos de um conjunto de diretrizes legislativas informando direitos/benefícios, deveres e penalidades.

Não obstante, ao que parece, os docentes eram muito mais cobrados em suas obrigações do que favorecidos com seus direitos, uma vez que essas concessões também serviam para controlar esses docentes. Nas palavras de Freitas (2011, p. 113):

Os professores, assumindo a condição de funcionários, se viam inseridos numa carreira profissional, dessa forma começavam a esperar que o Estado oferecesse condições de trabalho adequadas. Assim, para responder a essas

expectativas, o Estado instituiu os direitos, usando-os também para avaliar o professor no desempenho de seu cargo.

Desse modo, o professor estaria sendo observado por todos os aspectos, até mesmo no que tange a seus direitos. Já com relação aos deveres, se analisarmos alguns pontos centrais observados na lei, é possível perceber medidas obrigatórias que se referem a comportamentos, tais como as de caráter higienista, disciplinar, nacionalista, pedagógico, entre outros. Levando em consideração as propostas do higienismo<sup>11</sup>, o Decreto 3.191 de 1911 estabelece que o professor deveria:

Art. 133. Paragrafo 5º: Ter a seu cargo e zelar o material escolar, livros e utensílios pertencentes à classe que dirigir.

Paragrafo 6º Ao abrir a aula, verificar o asseio dos dentes, cabellos, orelhas, mãos e vestuário do aluno, fazendo observações e dando conselhos aos que não estiverem devidamente asseados (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 203).

Ou seja, o professor deveria zelar pelo material a ser usado, bem como pela higiene do aluno, verificando as atitudes básicas de cuidado com o corpo. Em 1924, outro adendo à legislação previa que os educadores também deveriam “orientar, no recreio, os exercícios dos alumnos; velar para saúde delles e cuidar da hygiene e conservação do prédio e dos móveis” (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 304).

Além das propostas de higienização, os aspectos referentes ao patriotismo também compunham os documentos oficiais como função do professor. A lei previa que o docente deveria:

Art. 132 [...]

---

<sup>11</sup>O higienismo é uma doutrina que nasce com o liberalismo, na primeira metade do século XIX quando os governantes começam a dar maior atenção à saúde dos habitantes das cidades. É uma corrente que defendia a necessidade de manter determinadas condições de salubridade no ambiente da cidade mediante a instalação de adução e tratamento da água, esgotos, iluminação nas ruas, e assim poder controlar a saúde dos moradores. FONTE: JÚNIOR, 2007.

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

III Inspirar e desenvolver nos alumnos o amor e a applicação ao estudo e inculcar-lhe pela palavra e pelo exemplo sentimentos vivos de honestidade, de patriotismo e de justiça (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 203).

Aliada a essa prática e contemplando a questão pedagógica e disciplinar, o regulamento, em seu artigo 138, preconizava que os professores ainda deviam ser

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

Nesse artigo, percebemos a cobrança sobre o caráter do docente, que deveria se preocupar em servir de exemplo a toda a comunidade escolar. Essa determinação se estendia para além de todos os outros aspectos observados na legislação quanto aos seus deveres, incidindo sobre questões de ordem pessoal e valores morais.

Determinadas normas coíbiam algumas atitudes dos professores. Os Decretos nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906, e nº 3.191, de 9 de junho de 1911, negavam aos professores o direito de exercer a docência em outra instituição; ter moradia fixa fora do local onde lecionava; ausentar-se do trabalho por mais de três dias consecutivos, sem licença; cumprir algum outro ofício público que não tratasse do ensino, exceto com a ciência da Presidência do Estado.

Outras proibições também estavam presentes nos mais diversos textos da lei. O artigo número 367 do Regulamento de Ensino de 1924 restringia as ações relacionadas ao ensino e às metodologias, vedando aos professores:

[...]5º leccionar disciplinas não mencionadas nos programmas;  
6º empregar, no ensino, methods pedagógicos desaprovados pelo Conselho Superior da Instrucção;  
7º modificar ou alterar o horário escolar;

8º ceder o prédio escolar para diversões ou para outro fim estranho ao ensino;  
13º castigar fisicamente os alunos (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 307).

Percebe-se, então, um conjunto de procedimentos que não deveriam ser adotadas pelo professor. Isso porque a violação de algumas das normas previstas nessas leis poderia ocasionar diversas punições aos professores, tais como admoestação/repreensão, multa, suspensão do exercício, dos vencimentos e demissão.

A admoestação, assim como a repreensão, “era uma espécie de advertência que poderia ser dada de forma escrita ou verbal, pela autoridade competente, ao professor que, por negligência ou por má vontade, não cumprisse bem seus deveres” (OLIVEIRA, 2011, p. 59). Era, portanto, uma maneira de tentar intimidar o docente, caso ele não atendesse a alguma das demandas esperadas.

Sobre as multas, no artigo 241 do Regulamento de 1906 estava escrito que:

A pena de multa de 10\$000 a 50\$000 será imposta ao professor que reincidir em faltas pelas quaes já tenha sido reprehendido; que infringir qualquer disposição deste regulamento a que não esteja comminada pena especial; que não executar instrucções de seus superiores; que deixar de trazer em ordem a matrícula dos alumnos, ou deixar de tomar nota no livro de ponto diário dos alumnos faltosos (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 194).

Já a suspensão do exercício e dos vencimentos era aplicada se o professor tivesse sido condenado em processo disciplinar perante o Conselho Superior<sup>12</sup>. E, enfim, a demissão que, nos termos da lei, em 1906, em seu artigo 243, seria

imposta ao professor que já tiver sido suspenso três vezes; que praticar actosimmoraes; que fomentar immoralidade entre os alumnos; que for condemnado por crime a que o Codigo Penal

---

<sup>12</sup> O Conselho Superior era um órgão que atuava na fiscalização do ensino. Seus membros eram pessoas que atuavam junto ao governo. Entre esses membros, a legislação citava, inclusive, o próprio Presidente do Estado e Secretário de Instrução. FONTE: FREITAS E DURÃES (2011).

impõe a perda do emprego; que abandonar, sem licença, o exercício da cadeira por mais de trinta dias; que, finalmente, estiver no caso previsto no art 118 da Constituição do Estado (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 194);

Esse controle que não existia nas escolas isoladas, aliado à nova carga e regulação do trabalho docente proposta com a instituição dos Grupos escolares, fez com que esses profissionais reivindicassem melhores condições de trabalho. A dificuldade de atender às exigências propostas na legislação, muitas vezes levava os professores a pedirem licença do cargo, ou abandonar suas cadeiras.

É importante compreender mais profundamente como essa situação afetava o cotidiano do trabalho docente e das instituições escolares criadas na época. Para isso, torna-se mister realizar uma análise específica acerca dos afastamentos dos professores nos diferentes municípios mineiros. A necessidade de deixar as atividades pedagógicas, temporária ou definitivamente, pode representar o mal-estar que esses profissionais sentiam no exercício do seu ofício.

### **3.1. As licenças médicas como sinal de mal-estar na profissão do professor primário no início do século XX: o caso dos municípios mineiros**

A fim de caracterizar o afastamento docente das tarefas escolares nesse período, e apoiados na revisão bibliográfica realizada, buscaremos analisar a situação que estava ocorrendo em cerca de oitenta municípios mineiros, de modo a buscar compreender como essa realidade se manifestou na história dos professores e das instituições de ensino.

Antes, porém, de adentrar a realidade dos locais pesquisados, realizamos uma breve pesquisa acerca do território mineiro e seus municípios no século passado a fim de compreender o alcance atingido com esse trabalho em termos de abrangência regional/municipal.

Nesse sentido, descobrimos, de acordo com a primeira divisão regional estabelecida pelo IBGE na década de 1940, que no início do

século XX, Minas Gerais se juntava a Goiás e Mato Grosso para formar a região do Centro. No mapa a seguir, podemos perceber como estava subdividido o estado mineiro durante a Primeira República:

Principais Regiões de Minas Gerais (1889/1930)



Retirado de: VISCARDI, C. M. R. Elites políticas mineiras na Primeira República Brasileira: um levantamento prosopográfico, CD-RUN dos *Anais do III Congresso Brasileiro de História Econômica e IV Conferência Internacional de História de Empresas*, Curitiba: ABPHE, 1999. p.14.

Além da questão espacial já exposta, foi possível compreender que os números da população no século XX aumentaram significativamente, tanto em MG quanto em todo o país. Todo o crescimento populacional ocasionou mudanças referentes à divisão político-administrativa, econômica e social. Essa condição alterou a área, o número dos estados e a economia de toda a federação.

Especificamente em Minas Gerais, estado central dessa pesquisa, percebemos que o estado também sofreu modificações em sua divisão territorial, política e econômica. Apesar das mudanças, conseguiu reunir as condições mais importantes para efetivar o processo de transformação capitalista que caracterizou a economia brasileira no período estudado. Isso é justificável, principalmente, por sua produção agrícola, resultante de uma dimensão espacial e população volumosa.

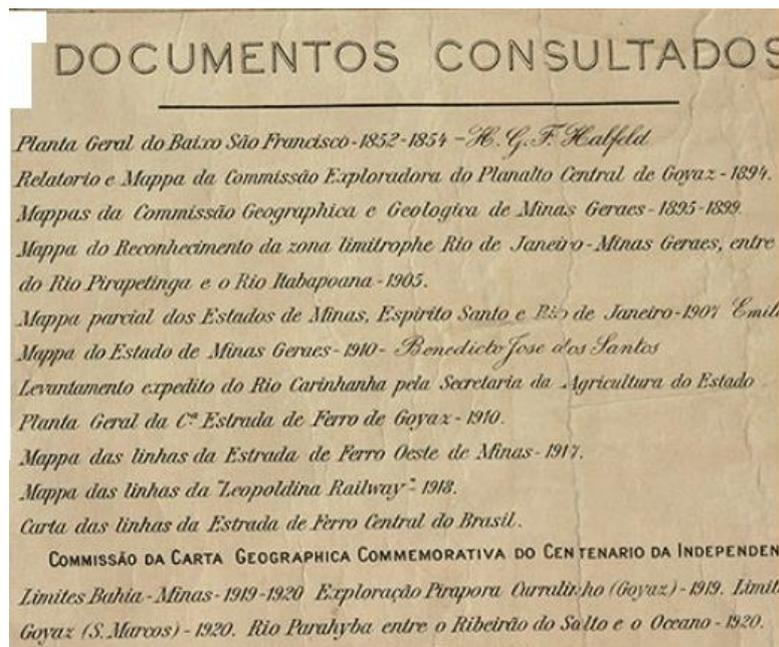
Acerca da divisão do estado em municípios, o “Álbum Chorographico Municipal do Estado de Minas Geraes”<sup>13</sup> apresenta dados significativos referentes a essa localidade nos anos iniciais do século XX. Um mapa reproduzido pelo Álbum retrata o estado nesse período:



Carta do Estado de Minas Geraes confeccionada em Comemoração do Primeiro Centenario da Independência. 1922. FONTE: <http://www.albumchorographico1927.com.br/texto/carta-de-minas-1922>.

---

<sup>13</sup> Tal material, editado pelo Serviço de Estatística da Secretaria de Estado da Agricultura, em comemoração ao centenário da Independência do Brasil, apresenta ainda um retrato da situação político-administrativa, das redes de comunicação e transporte e da valorização do patrimônio histórico e paisagístico de Minas Gerais do início do século 20. Apenas 11 exemplares do álbum têm localização conhecida. Ele é composto de 178 pranchas que correspondem a cada um dos municípios do estado à época.



Alguns documentos consultados para a confecção da Carta do Estado de Minas Geraes.

FONTE: <http://www.albumchorographico1927.com.br/texto/carta-de-minas-1922>.

O álbum suprarreferenciado, editado em 1927, nos informa que até a década de 1930, o estado de Minas Gerais contava com 178 municípios. Isso representa que, nessa dissertação, foi possível investigar cerca de 45% das cidades mineiras da época, analisando situações referentes ao desconforto na profissão docente em aproximadamente 80 localidades.

Brevemente exposta essa questão territorial e municipal de MG no início do século XX, podemos investigar mais profundamente o desconforto na profissão docente em algumas cidades específicas.

Para isso, foi possível perceber que, muitos trabalhos realizados acerca da criação dos Grupos escolares mineiros, no início do século passado, ressaltam o absenteísmo dos professores do exercício de sua função. A respeito disso, Gonçalves (2006, p.155) relata a dificuldade enfrentada por uma diretora em um dos Grupos criados na capital, em 1909: “a gestão da diretora Anna Guilhermina tinha sido conturbada em razão das várias faltas das professoras, dado o grande número de pedidos de licença e das faltas não justificadas ao trabalho por parte de algumas delas”. Também em outros Grupos escolares do estado essa

situação se manifestava por diversos motivos. Podemos inferir da bibliografia consultada e dos documentos encontrados que essa situação ocorria por necessidade real devido a adoecimento, ou às vezes por motivo de desconhecimento dos professores acerca da regulamentação da profissão, ou até mesmo como uma tentativa de fuga. Em vários municípios informações nos levam a formar tais hipóteses.

Há guisa de exemplificação, Carvas e Azevedo (2011) comentam que, dos documentos pesquisados em seus trabalhos, foram as licenças do professorado que se apresentaram em maior quantidade no estudo acerca do educandário criado na cidade de Ponte Nova. A partir da documentação analisada, os pesquisadores perceberam que entre os principais motivos de pedido de afastamento e licenças na época estavam relacionados aos problemas de saúde das professoras ou de seus familiares, gestação das docentes, e viagens particulares.

Vieira (2011) encontra dados a respeito do primeiro estabelecimento de ensino de Mariana e informa que “na prática dos professores eram comuns as licenças de saúde, ou licenças para cuidar de doentes na família [...] as licenças eram tidas como um problema para o bom funcionamento do Grupo” (p.98).

Pereira (2005) retrata a situação no educandário de Lavras e percebe que o fato de um professor sair de licença perturbava o funcionamento da escola. Ele também relata a notícia de uma professora que havia saído de licença por seis meses, em decorrência de uma “depressão nervosa”. Outra observação apresentada pelo autor se trata do problema ocasionado ao diretor pelo afastamento dos docentes. Segundo o autor, “o diretor, mesmo ciente da importância do papel dos professores em uma escola, já previa as dificuldades que enfrentaria: as inúmeras faltas e licenças dos professores” (p.203). Nessa passagem, é possível refletir acerca do problema enfrentado nos Grupos a partir das ausências constantes dos professores. O que motivaria esse montante de faltas e licenças dos docentes? Insatisfação com a profissão, más

condições de trabalho, desconhecimentos da Lei e das burocracias republicanas, podem oferecer algumas hipóteses sobre tal questão.

E essa situação parece ter sido recorrente em vários Grupos de MG no período de 1906 a 1930. Em visita ao Arquivo Público Mineiro, por exemplo, foi possível encontrar pedidos de licenças de professores de grupos escolares de Muriaé, Sabará, Belo Horizonte, Ponte Nova, Ouro Preto, Pitangui, Leopoldina, Cataguases, Mar de Espanha, Abre Campo, Ubá entre outros.

Sobre o fornecimento dos atestados, é importante salientar que, nesse período, no Brasil, existiam poucos médicos, o que fazia com que esses documentos fossem atestados por diferentes profissionais oriundos de áreas afins da medicina, como no caso do farmacêutico, dentistas, etc. (FIGUEIREDO, 2005). Em alguns casos era o Juiz de Paz da cidade que concedia a licença, como ocorreu em São Pedro da União, na região sul do estado, em 1907:

Eu, abaixo assignado, 1º Juiz de Paz e suplente do inspector escolar, na forma da lei, etc. Attesto que a professora publica desta localidade [...] acha-se doente, e necessita da licença de seis mezes para tratar de sua saúde. Attesto mais, que nesta localidade, não tem médico e nem pharmaceutico que possa attestar a sua moléstia. E, por ser verdade, firmo o presente em fé dos meus cargos (ATESTADO DO JUIZ DE PAZ, 1907, s/p.).

Na citação acima, o juiz de paz substituiu o médico em função da ausência desse profissional no município. Ao que parece, essa prática era bastante comum pela falta de profissionais da saúde. Também nessa época ainda não existia a Classificação Internacional de Doenças<sup>14</sup> (CID), por isso o principal suporte desses profissionais que concediam as licenças eram os manuais de medicina popular, entre eles o do doutor Pedro Luiz Napoleão Chernoviz, de 1868:

---

<sup>14</sup>Essa dificuldade de classificar as doenças provavelmente ocorria pelo fato de que, naquele período, a Classificação Internacional de Doenças (CID) era apenas uma classificação de causas de morte. A CID foi adotada internacionalmente em 1893 passando a ser utilizada como uma Classificação de Causas de 77 Mortes. Somente a partir da Sexta Revisão, em 1948, esse instrumento estatístico se ampliou bastante, classificando, também, doenças propriamente ditas e motivos de consulta. FONTE: LAURENTI (1994).

O Formulário ou guia médico (primeira obra de Chernoviz) vendeu trezentos exemplares no primeiro dia e teve 19 edições, num intervalo de quase oitenta anos. O Dicionário de medicina popular (lançado um ano depois do Formulário), com publicações entre 1842 e 1890, vendeu três mil exemplares. O “Chernoviz” foi lido e utilizado por pessoas de diferentes categorias sociais e profissionais, para as quais facilitou o entendimento da hermética ciência médica. Figuram aí os donos de boticas, os patriarcas e líderes políticos e religiosos que freqüentemente cuidavam de pessoas doentes e necessitadas (dos quais o famoso padre Cícero é um exemplo), e as matriarcas da elite latifundiária do Império, que cuidavam das pessoas da casa, dos seus agregados e da escravaria. O “Chernoviz” também serviu como subsídio científico aos autodidatas e às pessoas leigas que exerceram ofícios de cura, chamados pelos médicos acadêmicos de charlatães ou curiosos (GUIMARÃES, 2005, p.502).

Por motivo dessa inexistência de uma classificação geral das doenças, nem todos os textos dos atestados vinham acompanhados da explicitação da enfermidade, mesmo isso sendo uma exigência do Regulamento de 1906. Além, é claro, da dificuldade de diagnóstico e do pouco contingente de médicos do período.

Na consulta às pastas do Arquivo Público Mineiro, encontramos dados específicos das licenças médicas nos anos de 1906 a 1912, e 1916 a 1919. Os documentos recolhidos para essa pesquisa, conforme mencionado na metodologia dessa dissertação configuram-se numa amostragem, tendo em vista que, para esse trabalho não foi possível esgotar as fontes existentes nas pastas do APM, uma vez que nem todos os documentos desse acervo estão organizados de modo a destacar todos os atestados e pedidos de licença disponíveis.

#### **QUADRO 1: PEDIDOS DE LICENÇA DE ALGUNS GRUPOS ESCOLARES MINEIROS NO INÍCIO DO SÉCULO XX:**

<b>ANO</b>	<b>NÚMERO DE LICENÇAS</b>	<b>CIDADES<sup>15</sup></b>	<b>TEMPO MÉDIO DE AFASTAMENTO (dias)</b>
1906	230	Dores do Indaya Jatobá Leopoldina JF Santa Quitéria	60 60 60 90 90
1907	171	Ouro Preto Pitanguy Tiradentes	90 90 90
1908	108	Patrocínio Evaristo D'Avila Queluz	30 180 180
1909	16	Ferro Oliveira	30 30
1910	27	Lavras Novas Mercês do Pomba	30 30
1911	227	St. Antonio do Monte Vila de S. Manuel Pitanguy Santa Barbara Bello Horizonte Carangola	30 45 60 90 180
1912	147	Rio Branco Três Corações do Rio Verde JF	90 150 365

<sup>15</sup>Alguns dos municípios citados nos documentos tiveram seus nomes alterados, razão pela qual alguns deles não se encontram entre os atuais municípios do estado de Minas Gerais.

1916	139	Turvo Itabira do Mato Adentro Silvianópolis	30 90 90
1917	407	Serro Barbacena Carangola Lafayette Ouro Fino Sapuchay Rio Piracicaba	15 90 90 120 120 180 245
1918	387	Diamantina Boa Vista do Tremedal Formiga Ponte Nova Tiradentes Grão Mogol	60 90 90 90 90 120
1919	12	Ubá Belo Horizonte	60 90

FONTE: Arquivo Público Mineiro.

Ao realizar uma análise da tabela, percebemos que há grande diversidade no número de afastamentos, tendo sido notificados casos de afastamento de doze a quatrocentos e sete pedidos, nos mais variados municípios do estado<sup>16</sup>. Apesar disso, percebemos que era significativo o número de professores doentes na época. Na tentativa de ilustrar alguns dos casos relatados na tabela, os excertos abaixo exemplificam situações de licenças sem explicação da doença:

Informo a V.Excia. que é de justiça conceder-se a M.L.D [...] a licença que pretende obter: elle está gravemente enfermo e

<sup>16</sup>Isso pode ser justificado, entre outros motivos, pela metodologia desse trabalho, em que se realizou um apanhado aleatório das pastas consultadas no APM em virtude do tempo e enfoques dados na pesquisa.

completamente inutilizado, em consequência da própria doença para o exercício do magistério [...] Ponte Nova/MG (ATESTADO MÉDICO, 1907, s/p).

M.S, professora efectiva [...] vem solicitar dois meses de licença, por incomodo de saúde. Pomba/MG (ATESTADO MÉDICO, 1907, s/p).

Attesto que a M.D.S [...] está soffrendo de uma affecção interna, precisando para o seu tratamento de alguns meses de completo repouso. São Thiago/MG (ATESTADO MÉDICO, 1908, s/p).

Attesto que a Excma. Sra. M. E.M, [...] foi obbrigada a suspender temporariamente as aulas por grave incomodo de sua saúde. Pindohyba/MG (ATESTADO MÉDICO, 1908, s/p).

De accordo com o artigo 72 (II) do regulamento em vigor, para os devidos effeitos, venho participar a V.Excia. que por gravidade de moléstia, como V. Excia. sabe, não foi possível, e nem é, continuar a exercer as funções do cargo de professor, senão depois do restabelecimento. Pau Grosso/MG (ATESTADO MÉDICO, 1909, s/p).

Attesto sob juramento do meu cargo, que o professor público deste districto, cidadão M.M.A., acha-se soffrendo gravemente de sua saúde, impossibilitando-o de exercer o magistério, attesto necessidade de obter alguns meses de licença para o seu tratamento. Araponga/MG (ATESTADO MÉDICO, 1909, s/p).

Em Muriaé, também encontramos documentos que não explicitavam as enfermidades sofridas pelos docentes, mas apontavam para a condição de afastamento dos mesmos da sala de aula:

A professora efectiva deste grupo, d. M. B. B. L., esteve em gozo de licença para se tratar e [...] foi substituída pela normalista C. S. (CADERNO DE OFÍCIOS, 1922, s/p).

Por esta directoria, conforme requereu foi concedida ao professor efectivo – H. S. a licença [...] foi, durante os dias em que esteve em gozo de licença, substituído pelas adjunctas – E.V., e E. C. S. (RELATÓRIO DO MOVIMENTO ESCOLAR, 1919, s/p).

Por portaria número 1 datada de 4 de janeiro deste anno, concedi à professora, conforme requereu, a licença, a contar desta data e designei a estagiaria J. M. para substituí-la durante a licença (CADERNO DE OFÍCIOS, 1929, s/p).

Ao lermos documentos como os suprarreferenciados, percebemos que a imprecisão de informações nos atestados é constante,

demonstrando que não havia um padrão único para esses documentos. Não há um diagnóstico, uma informação clara da doença, do responsável pela licença, o tempo de afastamento, nem outros aspectos. Nos excertos anteriores, também não há detalhamento do tempo de afastamento do docente.

Já em alguns atestados encontrados, estava explícito o período necessário para o tratamento do enfermo, que variava muito, podendo durar alguns dias, meses ou até anos. As citações a seguir apresentam alguns desses prazos solicitados:

Attesto a fé de meu grau que A.F.M está de cama, a um mez, em consequência de grave moléstia da qual só poderá ficar restabelecido de 15 a 20 dias a contar desta data. Pindohyba/MG (ATESTADO MÉDICO, 1908, s/p).

Attesto sob a fé do meu cargo, que a Excma. Sra. L. B. não pode entrar em exercício do cargo a que foi nomeada por estar enferma, precisando de seis mezes para o seu tratamento. Sabará/MG (ATESTADO MÉDICO, 1909, s/p).

D. C. M.[...] esteve em gozo de licença para tratamento de saúde concedido pelo governo de 2 de janeiro a 2 de abril [...], antes de findar a licença pediu mais 6 mezes [...] Muriaé/MG (CADERNO DE OFÍCIOS, 1912, s/p).

O abaixo assignado, formado em Medicina e Cirurgia pela R. Universidade de Nápoles e pela faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, atesta que a Sra. E.S.P. necessita, por motivos de saúde, de dois mezes de repouso absoluto. Montes Claros/MG (ATESTADO MÉDICO, 1914, s/p).

Mediante tantos pedidos de afastamento, alguns citados anteriormente, Gonçalves (2006, p. 203) retrata que as reivindicações por afastamento do trabalho

eram muito comuns naquela época, e, para constatar isso, basta manusear os arquivos do período para levantar um sem-número desses pedidos. O pedido de licença, por si só, provavelmente geraria uma pergunta: por que motivo está sendo pedida a licença?

Na tentativa de responder à indagação do autor proposta na citação acima, algumas hipóteses foram feitas a partir das investigações

realizadas para esse trabalho. Considerando as doenças indicadas em alguns documentos, inicialmente, podemos propor dois grupos. Um deles, composto pelas doenças físicas, ocasionadas por distúrbios provocados por algum excesso de esforço, exagero alimentar, acidente, contaminação, criando uma indisposição e/ou impossibilidade de trabalhar, assim como no caso de uma gravidez adiantada. E também poderiam existir as doenças de fundo nervoso, causadas por enfermidades psicológicas ou que se agravam sob essas condições. Esse é o objeto da discussão proposta a seguir.

### **3.2. O magistério público primário em processo de adoecimento – problemas físicos e psicológicos do professorado mineiro**

Em pesquisa mais aprofundada nos documentos referentes ao afastamento dos docentes por motivos físicos, localizamos uma série de documentos relatando a presença de doenças como: reumatismo, doenças do estômago e/ou intestino, infecções variadas, além dos pedidos de afastamento por motivo de gravidez. É importante salientar que as causas de afastamento supracitadas não estariam, necessariamente, relacionadas ao problema de mal-estar docente. Uma vez que várias razões poderiam justificar o afastamento do professorado, conforme já citado em outras passagens do texto.

Nesse trabalho é explorada a questão do adoecimento físico para comprovar essa ideia de que o mal-estar docente é uma das facetas da situação de licenciamento médico. Isso porque assim como havia os mestres que se afastavam por questões psicológicas; problemas pessoais; ou por fuga da profissão, também ocorriam os processos de afastamento devido a doenças que não necessariamente tinham relação com aspectos de cunho mental. Desse modo, é importante elucidar que não é possível afirmar com absoluta convicção quais eram os profissionais que realmente necessitavam se ausentar por questões comprovadamente médicas e quais faziam do licenciamento uma forma

de abandonar as tarefas, ainda que temporariamente. Esse fato ocorre devido à ausência de possibilidade de confrontar as informações, uma vez que – para o período em foco – são os documentos nossa única fonte.

Nesse mote, nos empenhamos em relatar nessa pesquisa, informações que indicam que o docente necessitou se ausentar por motivos de adoecimento físico ou algum outro tipo de necessidade, como uma gestação, por exemplo. Assim, em Muriaé, o ofício do diretor, em momentos diferentes, relata o afastamento de duas professoras gestantes, afirmando que:

A abaixo assignada, [...], achando-se próxima a dar à luz como podeis certificar-vos pelo attestado medico junto, vem pedir-vos permissão para se ausentar dos trabalhos escolares por cinco mezes (CARTA DO DIRETOR, 1916, s/p.).

Attesto que M.B.L, casada, professora effectiva do Grupo Escolar Silveira Brum, desta cidade, se acha em adiantado estado de gravidez, necessitando, para melhor termo de sua gestação, de três mezes de liberação de qualquer trabalho, muito principalmente daquelle que se occupa nesta occasião (CARTA DO DIRETOR, 1918, s/p.).

Nessa última citação, o diretor ratifica que a função docente poderia dificultar a gravidez da professora, mais do que outros tipos de trabalho. Também nesse município, encontramos um documento que aponta um problema físico, de fratura, ocasionado em um docente durante sua atuação na escola:

Evaristo Pereira de Carvalho, Doutor em medicina pela faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, clínico residente nesta cidade, [...] attesta e jura, se preciso for, que o Sr. H.S., se acha sob meus cuidados profissionais desde o dia 27 deste mês e necessita para restabelecimento de saúde permanecer por alguns dias no leito em repouso, devido a forte contusão no flanco esquerdo que recebeu numa queda em aula (ATESTADO MÉDICO, 1918, s/p.)

Já em Formiga (oeste do estado), um dos atestados relata que a professora “acha-se com uma affecção uterina<sup>17</sup>, necessitando de ser operada [...] que avalio em seis meses para seu completo restabelecimento [...]” (OFÍCIO DO DIRETOR, 1909, s/p.). Também em Araçuaí (região do Jequitinhonha), há um documento do médico local diagnosticando “que M.R.C está soffrendo de endometrite<sup>18</sup>” (ATESTADO MÉDICO, 1917, s/p.).

Em Pau Grosso (região metropolitana de Belo Horizonte), o médico assegura: “Attesto, in fidegradus, que a Sr. M.A.A, professora publica [...] soffre de grave inflamação de conjunctive occular<sup>19</sup>, e que lhe são necessários dois mezes para se tratar convenientemente” (ATESTADO MÉDICO, 1909, s/p.).

Em São José do Carrapicho, também na região metropolitana de Belo Horizonte, o inspetor escolar escreve à Secretaria do Interior: “Attesto, sob a fé de meu cargo, que a professora desta localidade, D.R.E. se acha soffrendo, influenza<sup>20</sup> e Sarnas<sup>21</sup> [...] 13 de julho de 1907, O inspetor escolar” (RELATÓRIO DO INSPETOR, 1907, s/p.).

Também na Zona da Mata, em Pirapetinga, o médico comprova: “depois de ter examinado M.A.A. [...] verifiquei que está soffrendo de um Catastro intestinal chronico<sup>22</sup>, com grande perda de forças” (ATESTADO MÉDICO, 1917, s/p.). Enquanto que, no Grupo de Montes Claros, uma docente se afastava por motivo de reumatismo<sup>23</sup>:

---

<sup>17</sup>Doenças do útero. FONTE:<http://www.liberherbarum.com/Minor/BZ/Sn0444.HTM>

<sup>18</sup>Inflamação e/ou irritação do endométrio (revestimento do útero). FONTE: <http://www.api.adm.br/smf4/index.php?topic=351.0> Acesso em: 20 de julho de 2012.

<sup>19</sup>Inflamação da conjuntiva, membrana transparente e fina que reveste a parte da frente do globo ocular e o interior das pálpebras. FONTE: [http://www.cbv.med.br/home/txt\\_leigos.asp?cod=16](http://www.cbv.med.br/home/txt_leigos.asp?cod=16)

<sup>20</sup>Tipo de gripe, uma doença infecciosa aguda causada pelo vírus Influenza, de distribuição universal, e que há séculos cursa com epidemias entre os seres humanos. FONTE:[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-37132009000500001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-37132009000500001&script=sci_arttext)

<sup>21</sup>A sarna é uma doença de pele contagiosa causada por um ácaro e que provoca coceira intensa. FONTE:<http://www.minhavidacom.br/saude/temas/sarna#.UfJuf6z9woM>

<sup>22</sup>Termo geral para um grupo de doenças inflamatórias crônicas de causa desconhecida envolvendo o trato gastrointestinal. FONTE: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/colite/doenca-cronicas-intestinais.php>

<sup>23</sup>Reumatismo é considerado uma doença das articulações, músculos, ligamentos e tendões. FONTE: <http://drauziovarella.com.br/letras/r/reumatismo/>

A.R.G.C., professora da primeira cadeira do sexo feminino, na cidade de Montes Claros, achando-se doente de reumatismo, [...] tendo aproveitado as férias para vir a esta capital consultar e medicar-se [...] precisa de licença de três meses [...] (OFÍCIO DO INSPETOR, 1916, s/p.).

Não obstante, apesar da existência de pedidos de licença relacionados a aspectos físicos e de higiene, também se pode notar a existência de problemas de origem psicológica, que poderiam ser resultado das transformações ocorridas no modelo educacional vigente, uma vez que os professores, a partir da criação dos Grupos, têm que se adequar a um novo modelo de ensino que os transforma em funcionários públicos e os enquadra num formato específico de profissional.

Conforme apresentado anteriormente, no momento histórico analisado, com a instalação dos Grupos escolares, a prática educativa apresenta uma alteração substancial na ação pedagógica, propagando uma educação organizada na seriação do ensino e no maior controle do trabalho docente.

A insegurança vivenciada no exercício das novas funções requeridas no trabalho pedagógico desenvolvido nos Grupos escolares, associada às mudanças oriundas do poder político, também poderia interferir no aumento dos pedidos de licença dos professores. Isso se justifica pelo fato de que normas criadas por um governo eram modificadas por outro, não havendo um processo contínuo referente à escolarização pública. Conforme elucida Müller (2000, p.4) os “professores e professoras viviam em permanente insegurança política, pois poderiam ser sumariamente demitidos caso seu partido perdesse as eleições municipais”.

Outro fator que poderia representar o mal-estar desses profissionais era a exigência de garantia de boa conduta profissional e pessoal no exercício das funções. Isso porque, segundo Müller (2000, p. 4):

a professora, recém ingressa na escola pública e cada vez mais tornando-se maioria, teve também de ser “civilizada” e disciplinarizada. Sendo a professora a responsável por transmitir elementos de civilidade e moralidade aos seus alunos, sua conduta moral foi esquadrinhada e posta em parâmetros bem definidos e delimitados. Entretanto, por outro lado, estava permanentemente ameaçada de ver sua credibilidade posta em dúvida. Uma calúnia, por menos consistência que tivesse, poderia trazer danos sérios à sua vida pessoal e profissional. A existência de diversos atestados encontrados nos Arquivos, enfatizando a conduta moral das professoras ou candidatas ao posto de professora, comprova que, nos primeiros anos deste século, esse era seu maior atributo, o, então chamado, decoro profissional.

Além das contingências citadas pela autora suprarreferenciada, outra provável causa para o aumento das estatísticas de pedidos de licença dos professores no início do século XX seria o despreparo dos mestres no exercício das novas funções designadas com a expansão da escola seriada. Sobre a assimetria entre a formação docente e a ação pedagógica, Julia aponta que:

O professor primário não ministra um curso magistral, mas seu papel é fazer as crianças trabalharem, circular entre as carteiras para verificar como se desenvolvem as atividades de cada grupo [...], mandar um aluno para a lousa para a correção, constantemente dar conselhos ou ordens a fim de melhor administrar a sucessão dos exercícios que cada aluno não chega a realizar necessariamente no mesmo ritmo. Na memória dos professores primários, as lições da escola normal não os preparavam, de modo algum, para esta gestão cotidiana das práticas da sala de aula (JULIA, 2001, p. 32).

Além de questões como essas, também em alguns municípios, foi possível localizar informações sobre a insegurança ou insatisfação dos professores com relação ao local de trabalho. Em Espírito Santo da Água Limpa, na região da Zona da Mata, por exemplo:

Diz A.M.S.R, professora da escola [...], que achando-se privada das necessárias comodidades, não só para o exercício de suas funções, como para o desenvolvimento intelectual de sua numerosa família, por ser esse lugar muito atrasado, onde não se encontra muitas vezes o indispensável para a vida [...] vem a supplicante requerer seu afastamento (OFÍCIO DA PROFESSORA, 1909, s/p).

O clima de uma cidade no Leste de Minas foi motivo de pedido de afastamento de uma docente, haja vista que, segundo o ofício localizado, “a supplicante não pode continuar em Porto de Santo Antonio, pelo motivo de não ser o clima desse lugar propício à sua saúde, obrigando a supplicante a pedir licença para seu tratamento, como ultimamente” (OFÍCIO DO DIRETOR, 1918, s/p.).

Já em Bonfim (Região Metropolitana de Belo Horizonte), o professor escreve à Secretaria do Interior alegando que “por motivos de perturbação na sede escolar do districto [...] fui obrigado a retirar-me daquelle lugar para não ser victima de populares armados [...]” (OFÍCIO DO PROFESSOR, 1913, s/p).

É provável que todas essas complicações pudessem ser desencadeadoras do processo de adoecimento docente. Talvez por isso, mediante a tantas pressões impostas sobre esses profissionais, os atestados referentes às doenças psicológicas ressaltam entre os documentos oficiais naquele momento. Oliveira (2011, p.97) corrobora com essa assertiva, afirmando que “em alguns casos, as moléstias apresentadas nos atestados médicos como justificativa para os pedidos de licenciamento mantinham uma relação com doenças de fundo nervoso”.

Ainda segundo essa pesquisadora, “o Dicionário de Medicina Popular Chernoviz enumera como as principais doenças nervosas, além de outras, a asma, ataques nervosos, câimbra, cólica, convulsões, enxaqueca, histerismo, hipocondria, melancolia e nevralgia” (OLIVEIRA, 2011, p.98). Enfermidades como essas, e outras mais que caracterizam problemas de fundo emocional foram localizadas nas fontes investigadas para esse trabalho.

A título de exemplificação, em Montes Claros, o médico atesta que seu paciente sofria de dispepsia, entendida no material de Chernoviz como “antes de mais nada, do terreno nervoso, ou dos fenômenos gerais, que hajam determinado não somente a dispepsia, mais ainda as outras

perturbações” (CHERNOVIZ, 1892, p. 1.591). A autoridade em medicina escreve: “Attesto que o professor N. R. M. foi por mim examinado, e medicado por soffrer de dyspepsia, e precisa destes meses para tratamento”. Montes Claros/MG (ATESTADO MÉDICO, 1907, s/p.)

Em outros municípios, essa doença também aparecia nos documentos oficiais da época. Em Pouso Alegre (Sul de Minas), Recreio (Zona da Mata) e Maravilhas (Metropolitana de Belo Horizonte), respectivamente, foi identificada a presença desse mal:

Attesto que M.G.P. acha-se soffrendo de uma dyspepsia gastro-hepática e de febre para cujo tratamento precisa de uma licença de 6mezes [...] Pouso Alegre/MG (ATESTADO MÉDICO, 1919, s/p.).

Attesto que E.C. [...] acha-se soffrendo de dyspepsia nervosa com alterações de nutrição, necessitando um descanso de sessenta dias [...] Recreio/MG (ATESTADO MÉDICO, 1909, s/p.).

Attesto [...] soffre de dyspepsia nervosa, tornando-se nervosthenico diariamente, a ponto de seu estado de enfraquecimento gerar sintoma sério [...] conveniente tratamento, pelo menos de 3 a 4 meses, não podendo mesmo, em consequência da fraqueza da memória e intelligencia exercer a sua profissão de professor [...] Maravilhas/MG (ATESTADO MÉDICO, 1920, s/p.).

Nesses três casos supracitados, a doença dispepsia estava associada a outro transtorno físico e/ou mental. Em Maravilhas, essa situação é ainda mais complexa, uma vez que a memória e a inteligência do professor, tidas como fundamentais para o magistério, ficaram comprometidas.

Já no município de Itajubá, no sul do estado, um professor sofria de hipertensão<sup>24</sup>, doença que foi interpretada como passível de intensificação mediante as tensões e pressões psicológicas (CHERNOVIZ, 1898). O atestado solicitava prorrogação de licença

---

<sup>24</sup>A hipertensão arterial ou “pressão alta” é a elevação da pressão arterial para números acima dos valores considerados normais. A pressão arterial varia, aumentando quando se exercita ou em situações tais como ansiedade, nervosismo, e diminui quando você está relaxado ou quando dorme. FONTE: [www.ebah.com.br/content/ABAAAADSEAG/cartilha-hipertensao-arterial](http://www.ebah.com.br/content/ABAAAADSEAG/cartilha-hipertensao-arterial)

médica: “Attesto que a Sr. M.S.S., continuando a sofrer de hipertensão arterial necessita para o seu tratamento e restabelecimento que lhe seja prorrogada a sua licença por mais seis meses” (ATESTADO MÉDICO, 1927, s/p.).

Já em Ubá, na Zona da Mata, um dos atestados encontrados também aponta para uma enfermidade que poderia ser agravada por motivos emocionais: “Attesto que o Sr. M.N.S. está acometido de uma gastropatia<sup>25</sup> e bronquite<sup>26</sup> subaguda, que exigem repouso e o impossibilitaria do serviço profissional por seis meses, seguramente” (ATESTADO MÉDICO, 1909, s/p.).

Doenças como essas, que poderiam se intensificar por motivos de fundo nervoso, também ocorreram em Muriaé:

O abaixo assignado, médico formado pela faculdade de Medicina do Rio de Janeiro atesta que a sra. L.M. está com uma pharyngite<sup>27</sup>, guardando o leito, por este motivo é impossibilitada de deixá-lo até seu restabelecimento (ATESTADO MÉDICO, 1918, s/p.).

Nessa mesma cidade foram encontrados outros documentos, apontando para a ocorrência de doenças comprovadamente de fundo nervoso. Como é o caso de uma professora que sofria de “uma nevrite e paralytia facial em consequência, necessitando de trez meses de licença e tratamento, para seu restabelecimento” (CADERNO DE OFÍCIOS, 1914, s/p).

De acordo com o Dicionário de Medicina da época, e até os dias atuais, essa doença pode ser entendida como uma lesão inflamatória ou degenerativa dos nervos, da qual decorre paralisia, comprometendo a atividade no sistema nervoso. Também outra professora sofria de Astenia, mal em que o indivíduo reclama da falta de coragem ou manifesta estado

---

<sup>25</sup>Doença ou distúrbio do estômago. FONTE: <http://www.saudebemestar.org/2013/03/gastropatia.html>

<sup>26</sup>Inflamação dos brônquios, canais que conduzem o ar inalado até os alvéolos pulmonares. FONTE: <http://drauziovarella.com.br/letras/b/bronquite/>

<sup>27</sup>Doença infecto-contagiosa que gera uma inflamação na garganta. FONTE: <http://www.tuasaude.com/faringite/>

de prostração física ou psíquica relacionado à depressão e à deficiência da memória. O atestado do professor muriaeense afirma então que:

Dr. Guilherme de Abreu Lima, formado pela faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, atesta que M.A.F acha-se enferma, soffrendo de uma asthenia, necessitando alguns mezes de repouso e um tratamento conveniente [...] (ATESTADO MÉDICO, 1916, s/p.).

Outra moléstia entendida na época como caracterizada por motivos psicológicos era a anemia e, segundo Chernoviz: “a anemia vem de ordinário acompanhada de perturbações nervosas variáveis: fraqueza geral, vertigens, tendência por vezes para a syncope, zumbidos de ouvidos, tonturas de cabeça, cephaleia, nervralgias, irritabilidade do caráter” (CHERNOVIZ, 1892, p. 1.410). Em Muriaé, um atestado aponta que: “E. M. [...] acha-se soffrendo de uma anemia profunda em consequência de uma hemorrhaghia interna [...]” (CADERNO DE OFÍCIOS, 1913, s/p).

Em Rio das Pedras (Norte de MG) e Barbacena, essa enfermidade também compunha os pedidos de licença oficiais, acompanhada de outros problemas. Os documentos a seguir nos permitem tirar essa conclusão:

L.P.B., professor público de Rio das Pedras [...] pede seis mezes de licença [...] com a attestado médico junto, prova estar soffrendo de dispepsia e anemmia palustre, precisando interromper o exercício do magistério [...] (OFÍCIO DO DIRETOR, 1907, s/p.).

Attesto que a Sra. D. A. F. soffre de anemia acompanhada de phenomenus nervosos [...] precisa de repouso por 90 dias [...] Barbacena, 3 de janeiro de 1907 (ATESTADO MÉDICO, 1907, s/p.).

Nesse último caso, é interessante destacar a ocorrência de fenômenos nervosos na docente, o que nos permite compreender que seu estado psicológico estava afetado. Nesse sentido, em Ponte Nova, um documento faz referência ao esgotamento nervoso, doença ocasionada por um “um susto, pesar profundo ou alguma outra paixão

violenta e caracterizada por uma suspensão completa das faculdades mentais. Causada por paixões vivas, ciúme, contrariedade e grandes prazeres” (OLIVEIRA, 2011, p.98). Segundo o texto do documento, o docente necessitava de um tempo para se restabelecer do problema nervoso que o acometia:

O abaixo assignado, médico pela faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, atesta que a professora L.M.V. está sofrendo de esgotamento nervoso, e que precisa de sessenta dias para conveniente tratamento de sua saúde (ATESTADO MÉDICO, 1916, s/p.).

Já na cidade de Mar de Hespanha, também na Zona da Mata mineira, em 1º de outubro de 1913, na ausência de um médico, era o farmacêutico que afirmava: “D. M.S.R [...] está doente de uma palidez com desânimo, desde o dia 24/08” (ATESTADO DO FARMACÊUTICO, 1913, s/p.). Nesse caso, a ocorrência do desânimo na docente pode significar que a professora encontrava-se afetada por problemas de fundo psicológico, o que impactou em suas atividades profissionais.

Em Mariana, uma docente também sofria por problemas de fundo emocional, ela achava-se “sofrendo de dyslexia nervosa<sup>28</sup>, precisando de seis meses para tratamento médico” (ATESTADO MÉDICO, 1913, s/p.).

Conforme citado nos exemplos anteriores, era comum a existência de pedidos de afastamento por doença física ou psicológica do profissional do ensino. Não obstante, vale ressaltar que havia também os pedidos de licença para a resolução de problemas externos à profissão, como – por exemplo – para acompanhar alguém da família que se achava doente ou para tratar de negócios. Esses casos serão abordados com mais profundidade no tópico a seguir.

### **3.3. Outros tipos de licença e as consequências do afastamento docente para a organização pedagógica dos educandários mineiros**

---

<sup>28</sup>Dificuldade de aprendizado da Linguagem: em Leitura, Soletração, Escrita, em Linguagem Expressiva ou Receptiva, em Razão e Cálculo Matemáticos, como na Linguagem Corporal e Social. FONTE: <http://www.dislexia.com.br/>

No decorrer das pesquisas nos acervos disponíveis, pudemos observar que existiam outros motivos para o afastamento docente, além dos problemas de saúde. Essa espécie de licença (para tratar de problemas externos) também merece nossa atenção, uma vez que, em casos como esse, não é possível descrever se essa solicitação seria uma necessidade real dos docentes nos Grupos ou se seria uma espécie de fuga, sinalizando o desgosto pelo emprego, haja vista que nessa situação, o professor poderia se afastar do trabalho sem comprovação médica.

Além disso, esses pedidos poderiam representar que o magistério primário não era uma função primordial para alguns professores, que aparentemente realizavam outros trabalhos para garantir uma sobrevivência mais confortável. Para Durães (2002, p. 182):

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

Tal situação também pode ser detectada em alguns documentos localizados nas fontes pesquisadas, como é o caso de um ofício enviado pelo diretor do primeiro Grupo escolar de Muriaé, em que

o referido professor, depois de uma ausência de dois meses e alguns dias, chegou a esta cidade no dia 20 de abril, vindo de Leopoldina onde se achava tratando de advocacia. Aqui chegando, em vez de reassumir seu exercício, aceitou o lugar de professor da Escola Normal local (OFÍCIO DO DIRETOR, 1915, s/p.).

Nesse documento o diretor denuncia o exercício ilegal do professor, que abandonou as funções pedagógicas no educandário que lecionava, para resolver problemas de advocacia num outro município. Além disso, a troca de função no mesmo cargo chama a atenção nesse

excerto, uma vez que, tal profissional optou em lecionar na Escola Normal, não assumindo sua função como docente primário.

Também nessa cidade é possível encontrar indícios de que os professores pediam licença de seus cargos para acompanhar familiares em alguma circunstância específica.

A seguir, um médico atesta a necessidade de afastamento de um docente em 1917, alertando que “o abaixo assignado, médico, formado pela faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, atesta que a sra. L.M.V. está com uma pessoa de sua família residente fora desta cidade gravemente enferma exigindo sua presença” (ATESTADO MÉDICO, 1917, s/p.).

Essa situação parece que também ocorria nas demais localidades do estado. Em Muzambinho, “o Sr. L.C.C. [...] pede uma licença de três mezes, por ter necessidade de ausentar-se daquela cidade a fim de acompanhar sua senhora, que se acha enferma” (CARTA DO DIRETOR, 1913, s/p.).

Havia também, conforme citado anteriormente, os pedidos de licença para tratar de negócios ou de questões particulares. Em Juiz de Fora, o diretor comenta sobre uma professora que se afastou para resolver assuntos de seu interesse:

Os trabalhos escolares correram com regularidade, há qual  **muito mais completa seria si não se dessem tão frequentes substituições, em consequência de licenças às docentes**[...] No decurso do ano lectivo de 1911, estiveram licenciadas as professoras M. R. B. de M. C., por 6 mezes, para tratamento de saúde; I. B., por 1mez, idem, idem; F. B., por 3mezes, idem, L. R.tambem por 3 mezes, idem, idem;  **M. L. da S. T., por um anno, para tratar de negócios.**

[...]

A professora d. M. J. P. esteve em gozo de licença para tratar de interesses durante 6 mezes; **terminada esta licença, pediu e obteve exoneração do seu cargo** (OFÍCIO DO DIRETOR, 1915, s/p. grifo nosso).

Nesse trecho, o diretor expõe a sua opinião com relação aos faltosos, alegando que o ensino seria mais efetivo se isso não acontecesse com tanta frequência. Também é apresentada uma série de

licenciadas, entre as quais uma, ao finalizar sua licença, preferiu exonerar-se do cargo, o que pode representar, supostamente, a aversão dessa profissional à função da docência, motivada por alguma causa desconhecida.

Conforme sinalizado anteriormente, muitos pedidos de afastamento docente estavam presentes nos documentos enviados às diretorias e Secretaria do Interior. É interessante salientar que, em algumas dessas fontes, localizamos questionamentos do diretor sobre como agir diante de situações adversas que surgiam com os pedidos de licença, visto que nesse momento histórico as atitudes a serem tomadas mediante um caso de licença médica ainda não estavam bem estabelecidas, pois a legislação para o processo de licenciamento médico dos docentes era confusa, o que dificultava a ação das autoridades superiores.

Uma dessas situações, ocorrida em 7 de dezembro de 1912, em Muriaé, foi o caso de uma professora interina que poderia perder sua cadeira devido à sua solicitação de licença. O inspetor regional respondeu ao diretor da instituição de ensino que:

Dona A.S.F. [...] pede sessenta dias de licença para tratamento de saúde, apresentando atestado médico. Sendo professora interina, não tem direito a licença. Entretanto, como facto de ser interina não a isenta de moléstias [...] poderá deixar de ir ao Grupo, justificando depois suas faltas para o effeito de não perder a cadeira. Mas tão somente para este effeito, porque de recebimentos nada perceberá (CADERNO DE OFÍCIOS, 1912, s/p).

Esse documento apresenta um grave problema relacionado ao licenciamento médico vivenciado nos grupos escolares: o fato da docente ser professora interina, ou seja, não ser efetiva, não garantia a ela o respaldo necessário em caso de adoecimento. Esse fato remete à precarização do trabalho vivenciada pelos docentes já naquele momento.

Também em Muriaé, o diretor informa o caso de outra docente:

[...] A meu ver, si esta professora não se submeter a rigoroso tratamento médico, e por muito tempo, ficará impossibilitada de exercer o magistério: com esta, já são quatro vezes que pede

ella, sempre pelo mesmo motivo, como se poderá ver dos attestados médicos existentes nessa Secretaria, permissão para se ausentar deste estabelecimento, - da primeira vez, por 6 mezes - de abril outubro de 1914; da 2ª, por três mezes – de 1º de fevereiro a 30 de abril de 1915; da 3ª – por 60 dias – de outubro a dezembro, também de 1915; e agora, por 6 mezes. No meu relatório do anno passado, referindo-me a esta professora, disse:  
Em consequência de grave enfermidade que, há quase dois anos, a reteve no leito durante muitos dias, ficou com o cérebro um tanto quanto enfraquecido; por este motivo não tem podido desempenhar satisfatoriamente os deveres de seu cargo, a ponto de [...] estar sempre fora de seu exercício, com grande prejuízo para o ensino [...] (OFÍCIO DO DIRETOR, 1916, s/p.).

No caso explicitado acima, o diretor se queixa dos vários pedidos de licença da docente e propõe que ela se trate rigorosamente. E, ainda, faz menção ao seu comportamento, alegando que a profissional estava com o cérebro enfraquecido, o que a prejudicava nas atividades pedagógicas.

Outro destaque relativo às licenças de trabalho dos professores do Grupo muriaeense chama a atenção pelo fato de que o diretor apresenta seu posicionamento contrário ao consentimento da licença de quatorze meses de uma docente do educandário, pois

não há inconveniência nenhuma em ser concedida a licença solicitada a supplicante [...] por uns 4 ou 5 mezes, porquanto trata-se de uma senhora robusta, forte. [...]

Acresce ainda, a seguinte circunstância: **essa licença de quatorze mezes pedida pelo supplicante, o que foi mais por um capricho da professora por acinte a essa directoria** que, tendo verificado que os alumnos da classe da peticionaria, na sua quase totalidade, se desenvolvesse minimamente atrasados, principalmente em leitura, - disse, mais uma vez, à referida professora que fizesse com que os mesmos tivessem mais adiantamento. Foi o sufficiente para que a professora, fazendo seu grande barulho, me desacatasse, desautorasse, em plena aula, aos gritos e murros pela mesa, à vista de todos os alumnos, dizendo que se retirava do Grupo sem dar satisfação ao director, a quem não obedecia, ou então pediria uma licença nas mesmas condições, a auctoridades superiores.

Si o disse, melhor o fez: logo depois pediu ao Sr. Inspector escolar 30 dias de licença (do que eu não teria conhecimento si a referida auctoridade não tivesse comunicado).

A peticionaria [...] tem um colégio particular que funcionaria de manhã, do qual é a única professora, - ficou excessivamente nervosa de uma irritabilidade insupportável, a ponto de publicamente, dizer os maiores desaforos a esta directoria,

pelo simples facto da referida auctoridade, dentro do regulamento, ter lhe chamado mais uma vez a atenção para irregularidades verificadas em sua classe [...] São Paulo do Muriaé/MG (OFÍCIO DO DIRETOR, 1917, s/p, grifo nosso).

Nessa citação, podemos perceber o conflito entre diretor e professora, que nos remete ao conceito de táticas e estratégias de Certeau, já trabalhado na introdução dessa dissertação. No excerto supracitado, o desentendimento entre os profissionais acabou por gerar o delongado pedido de afastamento da docente da sala de aula, o que poderia representar a tentativa de fuga, uma forma encontrada pela docente para driblar o desconforto vivenciado em sua função. Assim como nessa situação, podemos supor que outros desentendimentos ocasionados pela tensão das relações profissionais podem ter resultado em pedidos de licença dos professores, que deveriam se adequar às exigências das autoridades superiores.

Aparentemente, situações como essas geravam certo embaraço nos administradores escolares e professores, como aconteceu em Mar de Hespanha, em que o diretor também escreve para a Secretaria do Interior, se mostrando contrário à licença de uma profissional do ensino. Nas palavras dele:

Levo ao vosso conhecimento que a requerente [...] não precisa de licença para tratamento de saúde, pois o que Ella pretende é prorrogação de licença até que lhe seja concedida a aposentadoria requerida, devendo, portanto, a sua licença ser para tratar de negócios e não de saúde (OFÍCIO DO DIRETOR, 1923, s/p.).

No município de Monte Alegre, a situação comunicada à Secretaria do Interior faz menção a uma professora que fechou sua escola por mais de um ano em virtude de uma licença prorrogada:

Foi concedida a professora desta cadeira, d. A. G. V., um ano de licença, tendo esta vencida foi concedido mais um ano!

Creio que este estado de coisas não pode continuar, pois muito tem prejudicado a educação de nossas filhas, em vista do abandono desta cadeira.

Desejando, portanto que a educação aqui não passe por alto, venho confiando em vossa boa vontade pedir-vos para que providencieis no sentido de ser preenchida a cadeira do sexo feminino, nem que seja interinamente, estando pronto para vos informar, conforme vossa resposta de pessoa apta aqui nesta cidade, para este fim.

Contando certo que V. Exia tomará a devida consideração no que acabo de expor, aproveito o ensejo para protestar-vos a minha subida estima e grande apreço (CADERNO DE OFÍCIOS, 1916, s/p).

Para o remetente deste ofício, não identificado no documento, o sumiço da docente comprometeria a educação das meninas da cidade, o que era necessário solucionar o mais rápido possível. Na continuidade da leitura dos documentos, percebemos, em Ponte Nova, que o diretor

communica, neste ofício, que a professora d. E.M., em 9 do corrente, lhe requereu uma licença de 30 dias; não deferio, porém, o seu pedido e consulta, tendo em vista o art.387 do Reg., si deve conceder, remetendo à Secretaria os documentos provando a gravidade da moléstia da professora; ou si esta deve requerer a V. Excia; ou, ainda si é melhor pedir depois abono das faltas (CADERNO DE OFÍCIOS, 1913, s/p).

A resposta que ele obteve da Secretaria do Interior foi que:

Provada a gravidade da moléstia, o Sr. Director poderá conceder a licença que é a 1ª requerida pela Sra. e, depois de seu exercício no grupo, mas como as licenças devem ser requeridas antes de ser gozadas, poderia a mesma Sra. a requerer no mez vindouro o abono de suas faltas (CADERNO DE OFÍCIOS, 1913, s/p).

Já em Sabará (na região metropolitana de Belo Horizonte), no ano de 1914, o então diretor, se queixa do excesso de faltas e licenças dos professores, alegando que essa situação dificultava os trabalhos. Nas palavras do administrador do Grupo:

As faltas e licenças dos professores muito têm prejudicado o ensino.  
Há professoras bastante relapsas no cumprimento de seus deveres. Entre essas, as Sras. D. I. L., N. de L., R. do C. e F. de A. G.B..  
[...]

As falhas que constantemente se repetem nesta casa de ensino, bem como as licenças prolongadas de algumas professoras não trazido sérios embaraços à ordem, disciplina e progresso dos alunos.

[...]

As docentes efetivas D. D. R. C. M. P. e M. L. M. P. licenciaram-se por sete meses no fim do ano letivo, havendo antes, gozado de trinta dias de licença concedidos pelo Sr Inspetor Escolar. São preparadas, trabalhadoras e inteligentes, sendo, porém, fracos seus predicados disciplinares, fato que vem a muito determinando o declínio de sua ação instrutiva e a queda da disciplina de suas cadeiras (CADERNO DE OFÍCIOS, 1914, s/p).

Nessa queixa, o diretor reclama das constantes faltas dos professores, o que prejudicava a disciplina e progresso dos alunos nos educandários. Outro caso que incomodava os organizadores dos Grupos era o fato dos docentes não aguardarem a autorização da licença para se ausentarem dos trabalhos. Em Belo Horizonte, por exemplo, o diretor envia ofícios à Secretaria do Interior apresentando tal situação e recebe como resposta a seguinte orientação:

[...] continuam os casos de professores de grupos escolares deixarem o exercício das funções, entrando antecipadamente em gozo de licença ainda não concedida, mas apenas requerida.

Chamando, de modo geral, a vossa atenção para esta convenção do regulamento, recommendo-vos que previnaes os professores [...] nos arts. 322, 375, 385 e 428 do regulamento escolar, cumprindo salientar que fora da regra serão tolerados os casos excepcionaes, devidamente justificados perante esta Secretaria [...] (CADERNO DE OFÍCIOS, 1918, s/p).

Essa situação de frequente adoecimento aparenta ser agravada pelos constantes pedidos de prorrogação da licença, conforme podemos inferir de documento do município de Leopoldina, na Zona da Mata. Isso porque, em 1913, uma professora estava de licença há vários meses, através da solicitação de prorrogação constante de seu afastamento. O diretor escreve, então, às autoridades superiores, relatando que:

[...]D. O. pede uma segunda prorrogação da licença, em que se acha para tratamento de saúde. Nada pode esta directoria oppor, já porque justifica ella sua pretensão com o attestado de um médico, já porque ella está ausente a sete mezes [...] não

pode esta directoria ajuizar da necessidade que tem ella de tal prorrogação. [...] (OFÍCIO DO DIRETOR, 1913, s/p.).

Em Mariana, o diretor também pede informação para o episódio da docente que:

Tendo em data de 7 de janeiro próximo findo requerido uma licença por seis mezes para tratar de sua saúde seriamente combalida, como prova com attestado médico que juntou ao seu requerimento, acontece que esta licença ainda não lhe foi concedida e, constando a supplicante que o seu requerimento e mais os documentos [...] foram enviados [...] vem renovar o seu pedido de licença.

A supplicante impedida por doente de exercer por enquanto o magistério, na ausência da licença requerida [...] teve necessidade de munir-se de uma licença por trinta dias. [...] (OFÍCIO DO DIRETOR, 1913, s/p.).

Em muitos casos, não encontramos os pareceres da Secretaria, mas percebemos que essa prática de procurar auxílio com os superiores era comum entre os diretores dos educandários. Em documentos consultados, encontramos a informação de que poderia ser necessária a solicitação de uma comissão específica para analisar certas situações, como a de um professor que queria deixar a condição de licenciado para se aposentar:

Diz J.T.N., professor público que, achando-se inhibido de continuar no magistério, devido a uma moléstia grave em sua pessoa, vem por isso requerer a nomeação de uma comissão para examiná-lo e, assim poder o supplicante requerer a sua aposentadoria de accordo com a Lei. Santa Vista de Caldas/MG (OFÍCIO DO DIRETOR, 1909, s/p.).

Esse caso relatado acima demonstra que, por motivo de adoecimento, o professor ensejava deixar sua profissão e aposentar-se, no entanto não foi possível encontrar o real motivo desse afastamento, nem tampouco se o docente já estaria apto a encerrar seus trabalhos. Apesar dessas lacunas, sabemos que os pedidos de licença eram frequentes e se acumulavam nos documentos oficiais.

Não obstante a falta de informações que comprovem a real situação vivenciada pelos profissionais na época e os motivos concretos dos afastamentos, é possível notar que essas licenças estavam presentes nos documentos oficiais, podendo – em alguns casos – representar o desconforto na profissão docente primária no início do século XX. Essa situação ocasionaria problemas ao corpo docente (por necessitarem se ausentar do serviço) e ao diretor, que deveria se encarregar de substituir os faltosos.

Essa situação gerou a necessidade do Estado de instituir normas também para o processo de afastamento do docente, com o intuito de minimizar o processo de licenciamento e regularizá-lo.

Sobre a possibilidade de conseguir as licenças, o Artigo 377 de 1911, previa que

as licenças poderão ser concedidas por motivo de moléstia, provada por atestação de profissional e que inhabilite o funcionário de exercer o cargo, ou por qualquer outro motivo justo e atendível (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 256).

A respeito de quem estaria apto a fornecer esses documentos, o artigo 376 do Regulamento de Instrução de 1911 instituía de quem era a competência para conceder licença:

São competentes para conceder licenças a todos os empregados e funcionários do ensino:  
I – O Presidente do Estado, até dois anos;  
II – O Secretário de Estado dos Negócios do Interior, até seis meses;  
III – O Director Geral da Instrução Pública, até 60 dias (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1911, p. 256).

Apesar da definição das autoridades competentes para fornecer a licença ao professor, percebemos que outros profissionais também realizavam tal ato, conforme já citado anteriormente, o que – mais uma vez – comprova a ambiguidade da lei, demonstrando que era como se houvesse uma lei escrita e outra não escrita. Isso porque, ao se contrapor a nova regulamentação para o ensino com os documentos referentes ao

cotidiano escolar, é possível inferir que o novo modelo educacional não acontecia conforme as exigências previstas na lei.

Além dessa dificuldade de cumprir com a exigência relacionada aos profissionais que poderiam fornecer as licenças, outro objetivo da regularização do afastamento docente foi a legalização dos vencimentos de quem se ausentasse do trabalho mediante atestado. A esse respeito, o Regulamento definiu que:

Art 378. As licenças por motivo de moléstia, para tratamento de saúde, serão concedidas com o ordenado simples por metade do tempo marcado no art. 376, à vista de atestado médico, com firma devidamente, reconhecida, em que se declarem a natureza e a gravidade da moléstia, junto pelo impetrante ao respectivo requerimento.

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

Outro ponto interessante que será regulamentado na legislação de 1924 diz respeito à possibilidade de permissão de licenciamento para os professores que fossem efetivos, apenas. Quanto aos demais não há ações que legitimem o afastamento. Além disso, o artigo também define que os vencimentos dos profissionais licenciados seriam mantidos por um tempo determinado, com certas restrições em alguns casos:

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

§1º As licenças por motivo de moléstia darão direito à percepção de metade dos vencimentos, até um anno, podendo ser prorrogadas até mais um anno, vencimentos.

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

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

Ainda que os mestres efetivos pudessem sair de licença conforme previsto na lei, essa permissão envolvia certas restrições, como se infere

no artigo 389, que estipula que não será concedida licença aos funcionários que:

- a ) não tiverem tomado posse e entrado em exercício de seus cargos;
- b ) estiverem fóra do exercício dos respectivos cargos, salvo em caso de prorrogação da licença no gozo da qual se acharem;
- c ) a solicitarem nos últimos três meses do anno lectivo, excepto por motivo de moléstia grave devidamente provada;
- d ) a pedirem, depois de designados para commissões de qualquer natureza, ou já em exercício das mesmas, salvo caso de moléstia provada em inspecção médica;
- e ) não juntarem aos requerimentos informações das auctoridades incumbidas de lhes attestar o exercício;
- f ) não tiverem satisfeito as exigências dos arts. 392 e 393 (MINAS GERAIS, Regulamento de Ensino, 1924, p. 312).

Medidas como essas serviriam para legitimar o afastamento dos professores, dados os frequentes pedidos de licença apresentados à Secretaria do Interior. As legislações organizadas a partir da Proclamação da República concederam direitos e deveres aos profissionais do ensino. Apesar disso, as determinações eram bastante complexas e controversias, em alguns aspectos. Freitas (2011, p. 112) confirma essa situação, alegando que, naquele contexto,

por um lado o governo instituía os direitos e, por meio deles, tentava estimular o professor primário a se comprometer com o magistério e atuar dentro dos moldes republicanos, por outro lado não interessava ao Estado propiciar o afastamento do cargo a um professor (licença ou folga) e ter que contratar outro para seu lugar. Para evitar a solicitação constante desse benefício foi adotada outra estratégia. O artigo n. 478 sustenta nossa reflexão da seguinte forma: Art 478. Aos professores do ensino primário que não tiverem interrompido o exercício durante vinte, dez e cinco annos, poderão ser concedidas férias especiaes, com todos os vencimentos, por um anno, seis mezes e quatro mezes, respectivamente.

Conforme é pontuado no excerto supracitado, o artigo 478 previa bonificações ao professor que não se ausentasse de seus trabalhos. Essa medida pode ser entendida como uma tentativa de reverter os constantes pedidos de licença.

Mediante todas essas informações, é possível supor que essa complexidade do trabalho docente, além das novas tarefas exigidas ao professor público primário, bem como as precárias condições de trabalho, agravadas pelas relações tensas no cotidiano do trabalho escolar, tornou o espaço escolar um ambiente propício para o desencadeamento de determinados problemas de saúde do profissional.

O que se percebe, portanto, após a leitura da bibliografia e consulta aos acervos é que as práticas pedagógicas difundidas com a criação dos Grupos escolares em MG foram fatores relevantes para a situação de mal-estar a que estavam submetidos os professores. Vale ressaltar que provavelmente as complexas condições de trabalho tenham gerado e/ou agravado alguns tipos de doenças, ratificando a hipótese de que o adoecimento e a insatisfação com o magistério foi e ainda é um desafio vivenciado pelos professores, no exercício da profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada buscou compreender o processo de adoecimento docente em Minas Gerais nos anos de 1906 até 1930, com o fim da Primeira República. O estudo mostrou que, nesse momento histórico, houve um movimento de modificação no sistema educacional mineiro, impactando nas relações entre professores, políticos e comunidade local. Tal transformação foi motivada tanto pelas legislações do ensino da época, quanto pelas formas de aceitação e/ou rejeição dos docentes às normatizações previstas a partir da divulgação do novo modelo para o ensino.

As alterações nas dinâmicas relacionais do ensino se tornaram tensas, conflituosas e carregadas de disputas de poder. Recusas, licenças médicas, reivindicações, ausência ao trabalho, negociações, desentendimentos, são algumas ações que demonstram esse conjunto de dificuldades presentes no cotidiano do trabalho docente.

Assim, com o auxílio da literatura e consulta a documentos da época, é possível perceber que, historicamente, a profissão docente é marcada pela precarização do trabalho. Em alguns casos, os professores se queixam das más condições de trabalho aliada à má remuneração. Isso nos fez deduzir que, possivelmente, esses profissionais estavam insatisfeitos com suas funções, uma vez que os intensos pedidos de afastamento dos serviços pode representar o estresse resultante das más condições de trabalho. Aliada a essa possibilidade, pudemos inferir que os profissionais utilizavam das licenças médicas como táticas para fugir das tensões do cotidiano escolar.

Por outro viés, também podemos entender o processo de licenciamento docente não como uma afronta ao sistema educacional que passou a vigorar, mas como desconhecimento das novas exigências, despreparo do profissional ou insegurança do docente. Além disso, pudemos notar a existência de doenças físicas, que – não necessariamente – teriam relação com o desconforto vivenciado na profissão docente.

Essas suposições não puderam ser respondidas com convicção, em função do tempo e das fontes para essa pesquisa. Apesar disso, é sabido que a Proclamação da República e a implantação de um novo modelo escolar na forma de Grupos escolares provocaram mudanças no âmbito educacional, impulsionadas pelas legislações e pelas transformações nas relações escolares.

Não obstante, mesmo com as novas exigências para o ensino, a precariedade do trabalho nas escolas públicas primárias permaneceu. Era como se houvesse uma lei escrita e outra não-escrita. Esses impasses geravam consequências para os docentes, que muitas vezes não se adaptavam ao novo modelo escolar vigente e se afastavam de suas funções.

Pode-se inferir que o novo modelo educacional não representava melhoras significativas para o professorado. Uma contradição passa a permear o universo escolar nessa época: as políticas de governo definiam um padrão ideal do bom professor. Em contrapartida, a alta expectativa sobre esse profissional ocasionava uma tensão entre o que se esperava do docente e as condições de trabalho oferecidas a ele.

Isso se percebe ao analisar os documentos referentes à licença dos professores primários dos educandários públicos de MG no início do século XX, em que o pedido de afastamento das salas de aula dos Grupos estava presente em muitos documentos, nos levando a crer que havia algo errado no universo da docência.

Pelo exposto no presente texto, podemos perceber que o estresse vivenciado pelos professores era e é resultante das inúmeras dificuldades enfrentadas no exercício do magistério. As experiências vivenciadas no cotidiano da atividade docente podem ter contribuído para o adoecimento desses profissionais, expressando o expoente máximo da insatisfação dos educadores com o trabalho desempenhado.

Em resumo, o estudo realizado nos leva a crer que os desafios vivenciados pelos docentes hoje são resultados de problemas históricos, construídos por uma sociedade desigual. As ideias debatidas nesse texto

vão de encontro ao idealismo defendido pelos “mitos” da boa educação em outros períodos históricos. O senso comum elucidava um professor utópico, valorizado socialmente e profissionalmente, contudo, a realidade não era essa. E ainda hoje, os nós do tempo persistem. Nesse mote, a história da educação auxilia na compreensão de questões atuais, não com o intuito de solucionar os problemas que surgem, mas, com a intenção de lançar luz a aspectos já vivenciados em outros momentos históricos, capazes de orientar possibilidades e caminhos.

Assim, é importante elucidar que os trabalhos sobre o mal-estar docente apontam que o professor está sofrendo. As renormatizações para o trabalho desse profissional ao longo da história têm alterado significativamente o meio conhecido da ação docente, resultando numa crise de identidade do professorado, que não compreende mais qual a sua função no processo pedagógico.

A educação está em greve. Muitos docentes não encontram condições efetivas de refletir sobre sua prática, tornando-se profissionais solitários, acríticos e úteis aos interesses apenas das classes dominantes. O professor de hoje não tem tempo para refletir sobre o seu lugar na sociedade, até porque a sociedade também não tem tempo para ele.

Outrossim, essa condição nos leva a crer que os profissionais precisam de investimento de qualidade na formação inicial e continuada, além de políticas públicas que garantam boas condições de trabalho, que também são indispensáveis para a superação dos problemas resultantes do mal-estar docente. Por isso a necessidade de se criar um ambiente de saúde no âmbito da escola para que os professores não precisem mais se afastar da profissão, fugindo de si mesmos e de sua prática por meio do adoecimento, como já acontecia em outros períodos de tempo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Documentos pesquisados em Arquivos:

**ARQUIVO DE MURIAÉ.** Inventário do Grupo Escolar Silveira Brum. 1912.

**ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO.** Atestados médicos; Ofícios enviados e recebidos da Secretaria do Interior; Relatório do movimento escolar. 1906 a 1930.

**ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO.** Relatórios de Diretor; Cartas de Professor; Termos de Visitas Oficiais; Termos de Visitas Particulares. 1912-1927.

**ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO.** Atas de Instalação e Exames; Relatórios do diretor; Termos de Assentamento e Posse; Visitas Oficiais e Particulares; diplomas; requerimentos; nomeações; decretos; licenças; procurações; frequência dos professores e/ou alunos. 1906-1930.

**ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO.** JORNAL CIDADE DO PATROCÍNIO. 1926.

**ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO.** JORNAL O INVENTIVO. 1907.

COSTA, F. **VIDA ESCOLAR.** v. 2, 15 de nov. 1908.

**FALLA** que o exm. sr. dr. Antonio Gonçalves Chaves dirigio á Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes na 1.a sessão da 25.a legislatura em 1.o de agosto de 1884. Ouro Preto, Typ. do Liberal Mineiro, 1884.

MINAS GERAIS. **Regulamento a que se refere o Dec. 1.960 (Regulamento de Instrução Pública).** Imprensa Oficial. Belo Horizonte, 1906.

MINAS GERAIS. **Regulamento a que se refere o Dec. 3.191 (Regulamento de Instrução Pública).** Imprensa Oficial. Belo Horizonte, 1911.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 3.191 de 1911.** Imprensa Oficial. Belo Horizonte, 1911.

MINAS GERAIS. **Regulamento de Ensino Primário.** Imprensa Oficial. Belo Horizonte, 1924.

MINAS GERAIS. **RELATÓRIO do Presidente da Província Antônio Luiz Affonso de Carvalho (Arquivo Público Mineiro),** 1871.

MINAS GERAIS. **RELATÓRIO do Presidente da Província (Arquivo Público Mineiro)**, 1881.

MINAS GERAIS. **RELATÓRIO do Presidente da Província (Arquivo Público Mineiro)**, 1888.

MINAS GERAIS. **RELATÓRIO do Inspetor Escolar (Arquivo Público Mineiro)**, 1904.

MINAS GERAIS, **Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas (Arquivo Público Mineiro)**, 1906.

Livros, artigos, dissertações/teses e periódicos:

ALVES, C. M. C. **Os arquivos e a construção de categorias de análise na história da educação**. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/mc02claudiaalves.rtf>>. Acesso em: 24 de mai. 2012.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

ARANDA, S. M. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

ARROYO, M. G. **Mestre, Educador, Trabalhador: organização do trabalho e profissionalização**. Tese de livre docência - Fae UFMG. Belo Horizonte, 1985.

ASSIS, T. R.; AZEVEDO, D. S. **Grupo Escolar Antônio Martins (1913-1930): Trajetória, Memória e Cultura Escolar**. Universidade Federal de Viçosa, 2009.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.30, n.107, p.349-372, mai/ago. 2009.

BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras completas**. v.10, I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BARRETO, E. S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da**

**formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306.

BENCOSTTA, M. L. A. Desfiles Patrióticos: Cultura cívica nos grupos escolares de Curitiba (1903–1917). In: **Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação Escolar em Perspectiva Histórica**, 3. Paraná, 2004. Anais. CD – ROM.

BENCOSTTA, M. L. A. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: BASTOS, M.H.C. & STEPHANOU, Maria (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 68–76.

BERGER, I. Le malaisesocioprofessionneeldesinstituteursfrançais. In: **RevueInternationale de Pédagogie**, 3, p. 335-346, 1957.

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, Paraná, 2004. Anais. CD – ROM.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da História ou O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAND, R. M. W. **O mal-estar e os riscos da profissão docente**. Disponível em:<[www.ceamecim.furg.br/vii\\_pesquisa/.../86.docSimilar](http://www.ceamecim.furg.br/vii_pesquisa/.../86.docSimilar)>. Acesso em: 06 de abr. 2011.

CABRAL, T. E. M.; AZEVEDO, D. S. **A instalação e constituição do Grupo Escolar nas cidades de Muriaé e Ponte Nova (1907 - 1930): análise de acervo e memórias**. Viçosa. Relatório PIBIC/FAPEMIG, 2012.

CARVALHO, R. A. de; MACHADO, R. R.; BERNARDO, F. de O. O programa de ensino primário de 1906 como espelho do projeto civilizador republicano. In: **Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 8, São Luís do Maranhão. São Luís do Maranhão: UFMA, 2010, p. 1-20. Anais.

CARVALHO, R. A. de.; VIEIRA, L. C. **Meninos cidadãos e cidadãos meninos**. Disponível em: <[http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm\\_pdf/RAPM07A122008\\_meninoscidadaoecidadaosmeninos.pdf](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/RAPM07A122008_meninoscidadaoecidadaosmeninos.pdf)>. Acesso em: 11 de out. 2012.

CARVAS, G. M. A; AZEVEDO, D. S. **A instalação e constituição do Grupo Escolar Antônio Martins na cidade de Ponte Nova (1907-1930): análise de acervos e memórias**. Viçosa: Relatório PIBIC/CNPQ, 2011.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. **Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil**. Psico, 39, 2008, p.152-158.

CATANI, D. B. Estudos de História da Profissão Docente. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_.; FARIA FILHO, L. M. de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: história e historiografia da educação brasileira nos anos de 1980 e de 1990. In: GONDRA, J. G. (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAMON, Magda. **Trajatória de feminização do magistério. Ambigüidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHAMON, Magda. Trajetória de Feminização do Magistério e a (Con)Formação das Identidades Profissionais. In: **Seminário De Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente**, 6, 2006, Rio de Janeiro, UERJ. Disponível em:[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/trajetoria\\_de\\_feminizacao.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf). Acesso em 05 de abr. 2012.

CHERNOVIZ, Pedro Luiz Napoleão. **Dicionário de medicina popular e das sciênciasacessoriais para o uso da família**. Paris: Casa do autor, 8ª ed. 1868.

CHERNOVIZ, Pedro Luiz Napoleão. **Formulário e Guia médico**. Paris: Casa do autor, 15ª ed, 1892.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador**. Petrópolis: Vozes, 3. ed, 2001.

CORSETI, B. A escola pública no Rio Grande do Sul e o projeto político republicano (1889/1930): a escola pública, a formação de professores e o controle disciplinar. In: Congresso Brasileiro de História da Educação: História e Memória da Educação Brasileira, 2, 2002, Natal. **Anais**. Natal: Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002, p. 1-12.

DHEIN, C. J. F. e DEL PINO, M. A. B. **Mulheres-professoras e mal-estar docente: A relação entre gênero e a doença**. Disponível em: [http://www.ufpel.edu.br/cic/2010/cd/pdf/CH/CH\\_01572.pdf](http://www.ufpel.edu.br/cic/2010/cd/pdf/CH/CH_01572.pdf).>. Acesso em: 28 de mar. 2011.

DUARTE, A. e AUGUSTO, M. H. **O trabalho docente e a mudança organizacional da escola: o potencial participativo do professor.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 20 de ago. 2011.

DURÃES, S.J. **A escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906).** Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 284 f., 2002.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** São Paulo: EDUSC, 1999.

FARIA FILHO, L. M. de. **Dos Pardieiros aos Palácios – cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República.** Passo Fundo: UPF, 2000.

FEITOSA, A. E. F. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas.** cap. 3º ed. Petrópolis: Dep. etAlli, 2008. p.101-117.

FERRARI, Salvador Geraldo. **Do interior de um médico.** Ponte Nova, 1997.

FERREIRA, Hedmar de Oliveira. **Escola Honorato Borges: sua história e importância para a cidade de Patrocínio.** Cadernos de História da Educação - nº. 3 - jan./dez. 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente: desafios.** Cultura Vozes. Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2010.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. Os manuais de medicina e a circulação do saber do século XIX no Brasil: mediação entre o saber acadêmico e o saber popular. **Revista Educar:** Curitiba: Editora UFPR, n. 25, 2005.

FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992, p. 171- 197.

FRANÇA, Sebastião Fontineli. Uma visão geral sobre a educação brasileira. In: **Integração,** v. 1, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, V. G. P. A reforma da instrução pública em Minas Gerais (1906) e a idéia de modernidade. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação: Invenções, Tradições e Escritas da História no Brasil**, 6, Anais. Vitória: UFES, 2011, p.1-10.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.31, n.2, p.189-199, mai/ago. 2005.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores no Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

GONÇALVES, I. A. **CULTURA ESCOLAR: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918).** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Táticas de professores e alunos da escola primária em Minas Gerais.** Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/irlengoncalvesp02.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/irlengoncalvesp02.rtf)>. Acesso em: 14 de jan. 2013.

GUIMARAES, Chernoviz e os manuais de medicina popular no Império. **Revista História, Ciências, Saúde.** Manguinhos: v.12, n.2, mai./agos. 2005.

Haidar, M. de L. M. **O ensino secundário no Império Brasileiro.** São Paulo: Grijalbo/EDUSP, 1972.

HASTENREITER, J. H. **Revista de Historiografia Muriaeense.** Muriaé/MG, ano II, nº 2, mai. 1979.

HYPOLITO, A. M; VIEIRA, J. S; PIZZI, L. C. V. **Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente.** Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, jul/dez. 2009, p.100-112.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas: Editora Autores Associados, 2001, p. 9-43.

JUNIOR, E.G. **Higienismo e positivismo no Brasil: unidos e separados nas campanhas sanitárias (1900 - 1930).** Disponível em: <[http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/dialogia/dialogia\\_v2/dialogqv2\\_e\\_divaldogois.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/dialogia/dialogia_v2/dialogqv2_e_divaldogois.pdf)>. Acesso em: 13 de mai. 2013.

LE GOFF, J. **História e memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011.

LIMA, D. R. P. de; SILVA, A. M. P. da. Sinais do “desconforto” no exercício da docência pública em Recife e Olinda (1860-1870). In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: “História, sociedade e educação no Brasil”, 9, **Anais**. João Pessoa: UFPB, 2012, p. 4006-4025.

LUCIANO, F. L. **Gênese e expansão do magistério público na Província de Santa Catarina**. Disponível em: <[www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/054\\_fabia.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/054_fabia.pdf)>. Acesso em: 10 de fev. 2012.

MAZZOTTI, A. J & GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 147-178.

MORAES, R. R. A.; VIEIRA, S. L. Sistema público federal de ensino: um olhar sobre a organização da educação brasileira no despertar do século XX. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 8, 2010, São Luís do Maranhão. **Anais**. São Luís do Maranhão: UFMA, 2010, p. 1-19.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República**. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisa Educacional de Minas Gerais, 1962.

MÜLLER, M. L. R. **As construtoras da nação: professoras primárias na primeira república**. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/111\\_maria\\_lucia\\_r.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/111_maria_lucia_r.pdf)>. Acesso em: 20 de fev. 2012.

MULLER, M. L. R. **As construtoras da nação: professoras primárias na primeira república**. Niterói: Intertexto. 1999. 217p.

NASCIMENTO, C. V. do. **Do mestre à professora: saberes e práticas docentes em seu processo de profissionalização – 1872/1906**. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo3/completos/do-mestre-a.pdf>>. Acesso em: 02 de mar. 2012.

NASCIMENTO, M.I.M. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_imperial\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html)> Acesso em: 20 out. 2013.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições escolares – por que e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2010, 87p.

OLIVEIRA, E. de. **O processo de produção da profissão docente: profissionalização, prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários em Minas Gerais (1871 - 1911)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, I.B. de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Cap. 3º ed. Petrópolis: Dep. etAlli, 2008. p.49-64.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **Políticas públicas e reformas curriculares: as escolas primárias no Paraná na primeira república**. Revista E- Curriculum, São Paulo, v.1, n1, dez/jun. 2006.

PASCHOALINO, J. B. de Q.. **Matizes do mal-estar dos professores: um estudo de caso de uma escola pública do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

\_\_\_\_\_. **O PROFESSOR DESENCANTADO: Matizes do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

PEREIRA, Jardel Costa. Cultura e vida escolar: O Grupo Escolar de Lavras (1907-1918). In: Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação Escolar em Perspectiva Histórica, 3, 2004, Paraná. **Anais**. CD-ROM.

PEREIRA, J. C. **Grupo Escolar de Lavras: produzindo uma instituição modelar em Minas Gerais (1907-1918)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PEREIRA, V. R. **A síndrome de Burnout e a concepção reichiana de saúde do educador**. Debate Grupo de Trabalho sobre Formação dos Professores, n.º 08, da Universidade UFU, 2000.

PESSANHA, Eurize Caldas *et al.* Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, set/out/nov/dez 2004, número 27, p 57-69.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas a era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

PINHEIRO, João. **Idéias políticas de João Pinheiro. Cronologia, introdução, notas bibliográficas e textos selecionados por Francisco**

**de Assis Barbosa.** Brasília: Senado Federal; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1980.

REIS R. M. dos; SANTOS, N. L. dos. A Implantação dos Grupos Escolares em Mato Grosso. In: Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação Escolar em Perspectiva Histórica, 2004, 3, Paraná. **Anais.** CD-ROM.

RÉMOND, R. **Por uma história política.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/FGV, 1996.

ROBERTSON, S. Teachers' work, restructuring and postfordism: constructing the new 'professionalism'. In: HARGREAVES, A.; GOODSON, I. **Teachers' professional lives.** London/Washington DC: Falmer Press, 1996.

SÁ, N. P. A profissão docente: do servidor público ao proletário. In: Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação no Brasil: história e historiografia, 1, 2008, Aracaju. **Anais.** CD-ROM.

SAVIANI, D.. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J.L. (Orgs.) **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual.** Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

SAVIANI, Dermeval, ALMEIDA, Jane Soares de, SOUZA, Rosa Fátima de, F. VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004 - Coleção Educação Contemporânea.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Pesquisa Histórica da Educação do Tempo Presente. **Revista Lusófona de Educação**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Portugal. ISSN: 1645-7250, n.10, 2007, p. 27-40.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R.. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã Editora, 2009.

SILVA, F. de L. **A prática educativa de professoras no Grupo Escolar Augusto Severo (1908-1920).** Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/438FrancinaideSilva.pdf>>. Acesso em: 23 de jul. 2012.

SILVA, L. R. C. *et al.* **PESQUISA DOCUMENTAL: alternativa investigativa na formação docente.** Disponível em:

<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124\\_1712.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf)>. Acesso em: 30 de dez. 2011.

SIMÕES, R. H. S.; SALIM, M. A. A.; TAVARES, J. X. Formas de adoecimento de professores capixabas no século XIX: diálogos com o passado no presente. In: BARROS, M. E. de B. et. al. (orgs.). **Trabalho e saúde do professor: cartografias do percurso**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 182p.

SOUZA, R. de C. de. De alunas a professoras: o percurso escolar de algumas professoras de Grupos Escolares de Belo Horizonte na primeira metade do século XX. In: Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino Americana, 8, 2007, Buenos Aires. **Anais**. Buenos Aires: UBA, 2007, p.1-25.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 2).

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: RÉ-S- Editora Ltda, 1998.

TAVARES, M. T. G.; TORRES, R. dos S. **A educação escolar goçadalense no século XIX; nas marcas do passado, pistas para a compreensão do presente**. Disponível em: <[http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/539MariaTeresa\\_e\\_Ro\\_sanedosSantos.pdf](http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/539MariaTeresa_e_Ro_sanedosSantos.pdf)>. Acesso em: 06 de mar. 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 3. ed, 1987.

URZEDO, Maria da Felicidade Alves; FILHO, Eloy Alves. **Grupos escolares em Goiás e Minas Gerais: tempos diversos, objetivos comuns**. II Congresso em Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 2003, Uberlândia. II Congresso de Pesquisa e Ensino em História em Minas Gerais. Uberlândia: UFU, 2003, v. 1.

VAGO, Tarcísio de Moura. Cultura escolar, cultivo dos corpos: a gymnastica como prática constitutiva de corpos no ensino primário de Belo Horizonte (1906- 1920). In: **23ª Reunião Anual da ANPED, 2000. Caxambu, MG, 23ª Reunião da ANPED - Programas e Resumos**. São Paulo: ANPED, 2000.

VEIGA, C.G. **O processo de popularização da docência**. Brasil, século XIX. 2009.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, J. D. **Identidade Expropriada: Retrato do Educador Brasileiro**. Brasília: CNTE, 2004.

VIEIRA, L. C. **Das escolas isoladas ao Grupo Escolar: a instrução pública primária em Mariana – MG (1889-1915)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2011.

VISCARDI, C. M. R. Elites políticas mineiras na Primeira República Brasileira: um levantamento prosopográfico. CD-RUN dos **Anais do III Congresso Brasileiro de História Econômica e IV Conferência Internacional de História de Empresas**, Curitiba: ABPHE, 1999.

WHITROW, G. J. **O tempo na história: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

YASBECK, L. Um Projeto Modernizador: O Grupo Escolar numa cidade de Vocação industrial. In: **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893- 1971)**. Org. Diana Gonçalves Vidal. Campinas: Mercado das Letras, 2006.