

**FORMAÇÃO DOCENTE EM MINAS GERAIS: A ÉTICA DOCENTE NOS  
PRECEITOS DA REVISTA DE ENSINO NO CENÁRIO DE 1925–1940**

***LA FORMACIÓN DOCENTE EN MINAS GERAIS: LA ÉTICA DOCENTE EN LOS  
PRECEPTOS DE LA REVISTA DE ENSINO EN EL ESCENARIO DE 1925-1940***

***TEACHER TRAINING IN MINAS GERAIS: TEACHING ETHICS IN THE PRECEPTS  
OF THE REVISTA DE ENSINO IN THE SCENARIO OF 1925–1940***



Betânia de Oliveira Laterza RIBEIRO  
e-mail: betanialaterza@ufu.br



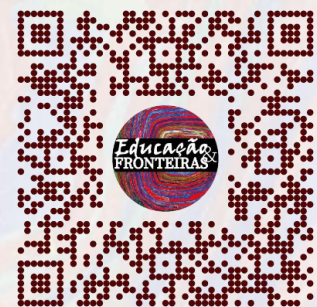
Elizabeth Farias da SILVA  
e-mail: lizbet@uol.com.br



Maria Zeneide Carneiro Magalhães de ALMEIDA  
e-mail: zeneide.cma@gmail.com

**Como referenciar este artigo:**

RIBEIRO, B. O. L.; SILVA, E. F.; ALMEIDA, M. Z. C. M. Formação docente em Minas Gerais: A ética docente nos preceitos da Revista de Ensino no cenário de 1925–1940. **Rev. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 12, n. esp. 1, e023011, 2022. e-ISSN: 2237-258X. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v12in.esp.1.17131>



| **Submetido em:** 20/12/2021  
| **Revisões requeridas em:** 15/01/2022  
| **Aprovado em:** 18/02/2022  
| **Publicado em:** 22/04/2022

---

**Editora:** Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

**RESUMO:** Este estudo aborda a Revista de Ensino de Minas Gerais como uma estratégia de formação docente no período de 1925 a 1940. O objetivo do estudo é analisar a ética profissional docente e o papel da professora na publicação. A análise visa compreender o tom dos discursos direcionados ao corpo docente. As fontes utilizadas incluíram textos de cunho pedagógico-prescritivo, artigos de opinião, crônicas e outros gêneros, examinados para identificar os princípios orientadores da formação e da visão do magistério e da professora. O referencial histórico e teórico-conceitual dialético permitiu articular os contextos estaduais e nacionais com os princípios para a formação docente presentes na Revista de Ensino. Os textos revelam a presença de elementos religiosos nas orientações para o magistério e o corpo docente, indicando a existência de uma “ética religiosa” subjacente ao ensino primário em Minas Gerais, onde o papel de professor/professora era equiparado a um sacerdócio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Ética Católica na formação docente. História da educação mineira.

**RESUMEN:** *La formación docente en Minas Gerais entre 1925 y 1940 estuvo abierta a estrategias diferentes al curso Normal. Estos textos transmitieron elementos de construcción y proyección de una imagen social del director principal en un nuevo orientación para la enseñanza Normal. Las fuentes incluyeron textos de contenido pedagógico- preceptivo, como artículo de opinión y otros. La imagen de la maestra esbozada por la revista señala que la mujer es más apta para enseñar porque Dios así lo quiso y por qué sus “limitaciones” intelectuales. La revista naturalizó la condición de la mujer como madre y maestro. Los textos insinúan una carga de elementos religiosos en ellos las prescripciones para la enseñanza y pueden leerse como evidencia de ética Los religiosos católicos como transferencia de la enseñanza primaria en Minas Gerais: la enseñanza era el sacerdocio.*

**PALABRAS CLAVE:** *Formación docente. Ética católica en la formación docente. Historia de la educación minera.*

**ABSTRACT:** *This study addresses the Revista de Ensino de Minas Gerais as a teacher training strategy from 1925 to 1940. The study aims to analyze the professional ethics of teachers and the role of female teachers in the publication. The analysis seeks to understand the discourses' tone toward the teaching profession. The sources used included pedagogical-prescriptive texts, opinion articles, chronicles, and other genres, examined to identify the guiding principles for teacher education and the vision of teaching and the female teacher. The historical and dialectical theoretical-conceptual framework allowed for articulating state and national contexts with the principles for teacher education in the Revista de Ensino. The texts reveal the presence of religious elements in the guidelines for teaching and the teaching profession, indicating the existence of an underlying "religious ethics" in primary education in Minas Gerais, where the role of the teacher was equated with the priesthood.*

**KEYWORDS:** *Teacher education. Catholic ethics in teacher education. History of mining education.*

## Introdução

A formação de professores em Minas Gerais entre 1925 e 1940 foi estudada por Biccás, que analisou a *Revista do Ensino* publicada em Minas Gerais em três períodos (início em 1890, 1925–1940 e 1946–1971), até sua extinção em 1971 após 239 edições. Essa revista foi criada com o objetivo de auxiliar na formação de professores do ensino primário. Os estudos histórico-críticos de Biccás (2005) reconhecem tais características da revista, além de destacar sua função de promover o governo de Minas Gerais como um grande incentivador da educação pública e disseminar ideias sobre formação de educadores. Em outras palavras, a revista tinha o propósito de veicular propaganda e disseminar pseudo-pedagogia.

Com base nas descobertas de Biccás, este trabalho se propõe a refletir sobre a influência da *Revista de Ensino* como estratégia de formação docente no período de 1925–1940. Surge a pergunta: qual ética profissional docente permeava as intenções dos autores dos artigos publicados? Explorar essa questão exigiu analisar os textos que prescreviam condutas, atitudes e deveres aos leitores. É importante compreender os textos destinados às professoras, pois representam nossas fontes históricas, e devem ser examinados a partir de um referencial teórico-conceitual dialético para conectar elementos contrastantes, como o contexto local e o nacional. Essas fontes e essa abordagem nos ajudam a entender as contradições entre os princípios defendidos por autores e editores e a formação docente. Vale ressaltar como a figura da professora, como agente da instrução, era representada nos planos de implementação das diretrizes governamentais.

A compreensão expressa neste texto é baseada em consensos estabelecidos por estudos históricos sobre a formação de professores no Brasil. Exemplos desses consensos incluem os desdobramentos do processo de formação, como a criação e reforma de escolas para o curso Normal, ou seja, a expansão do número de vagas destinadas à formação de professores; as reformas na instrução que enfatizaram a formação de educadores como uma matéria a ser regulamentada; e o investimento em periódicos específicos voltados para prescrever os comportamentos e ações adequados aos docentes em Minas Gerais.

## A formação de normalistas

Muitos problemas dificultaram a criação e a disseminação de um modelo de Escola Normal, ou seja, as tentativas de estabelecer um programa de formação de professores visando a constituição de um corpo docente para o Ensino Primário. Essa questão já preocupava mesmo antes da criação de instituições para formar educadores da escola primária (TANURI, 2000). De fato, a seleção de professores era uma preocupação anterior às iniciativas de formação magisterial normal e ocorria simultaneamente à oferta de vagas. Uma palavra-chave nos ajuda a compreender essa simultaneidade: *carência*. Às vezes, a escassez era de prédios escolares para abrigar uma escola de formação normalista; outras vezes, era de estudantes em número suficiente para sustentar um curso. Em essência, o problema residia na lacuna deixada pela monarquia ao não priorizar a alfabetização da população; quando essa preocupação se tornou urgente e legalmente exigida, faltava quase tudo para concretizar o projeto de uma educação em massa. No caso do corpo docente, o problema era estrutural: havia poucas escolas em poucas cidades (geralmente capitais) e eram mantidas pela Igreja, ou seja, cobrava-se pelos estudos, o que excluía muitas pessoas da possibilidade de obter a formação necessária para ocupar as vagas nas escolas primárias a serem criadas.

O alvará de 6 de novembro de 1772 regulamentou o ensino no Brasil, estabelecendo exames para os professores da escola de Primeiras Letras do reino português. Conforme mencionado por Tanuri (2000, p. 62), a Lei das Escolas de Primeiras Letras de 1827 (15 out.), era para serem criadas “[...] escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. Os artigos 7 e 12 afirmavam que, quando houvesse a intenção de criar cadeiras, seria necessário realizar um exame público perante os presidentes do conselho, que então informariam ao governo para tomar as providências na nomeação dos selecionados.

A lei que estabeleceu os exames de seleção foi discutida na Câmara. Havia parlamentares que acreditavam que as mulheres deveriam ser dispensadas do exame. Além disso, a lei impunha um ônus aos professores das capitais das províncias, uma vez que eles precisavam arcar com os custos da formação, segundo o método mútuo, devido à falta de interesse das pessoas em seguir a carreira docente (SAVIANI, 2009, p. 144). Portanto, a exigência de preparo para os professores era uma formalidade estabelecida antes mesmo da criação de cursos de formação, embora não se mencione a base pedagógica do ensino.

Em 1834, o Ato Adicional transferiu às províncias a responsabilidade pela instrução pública, o que resultou na fragmentação das ações relacionadas e provocou um debate sobre a

descentralização, incluindo a formação docente. Conforme mencionado por Azevedo (1996, p. 556), a instrução elementar se desenvolveu de forma arrastada “[...] através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada”. Nas províncias, diz Saviani (2009, p. 144), havia tendência a “[...] adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais”.

Em 1835, a província do Rio de Janeiro estabeleceu a primeira Escola Normal do Brasil, localizada em Niterói. Em 1836, foi a vez da Bahia criar sua escola Normal, seguida por Mato Grosso em 1842. No ano de 1846, a província de São Paulo fundou sua própria escola Normal, enquanto o Piauí estabeleceu a sua em 1864 e o Rio Grande do Sul em 1869. Esse movimento de criação de escolas normais se consolidou, com províncias do Sul, como o Paraná e do Norte, como Sergipe, instituindo suas escolas normais no mesmo ano de 1870. Outro exemplo desse processo ocorreu com as escolas normais do Espírito Santo e do Rio Grande do Norte, criadas em 1873, com apenas um ano de diferença. A Escola Normal da Paraíba foi criada em 1879, seguida pela de Santa Catarina em 1880. Goiás estabeleceu sua escola Normal em 1884, o Ceará em 1885 e o Maranhão em 1890.

Essas escolas tiveram períodos de fechamento e reabertura com certa intermitência. Por esse motivo, foram criticadas por pessoas como Couto Ferraz, que as considerava caras, com baixa eficiência qualitativa e com pouca expressão quantitativa (havia poucas escolas e poucas turmas formadas). Couto Ferraz, enquanto estava à frente da província do Rio de Janeiro, fechou a escola de Niterói em 1849. Ao mesmo tempo, ele prescreveu a existência do professor adjunto (previsto no regulamento de 1854, quando ele ocupava o cargo de ministro). Esse professor atuaria como assistente de regência e esperava-se que se aprimorasse nas matérias e práticas. Essa experiência foi uma tentativa de formar mais professores sem depender da escola Normal. No entanto, a formação baseada apenas na observação e prática assistencial não foi bem-sucedida, resultando na continuidade da abertura de escolas normais, e em 1859 a escola de Niterói foi reaberta.

É importante considerar que o modelo para organizar e operar escolas normais foi resultado da reforma da instrução pública de São Paulo em 1890. O texto da reforma estabelece: “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890, n.p.). Mas docentes tais “[...] só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los” (REIS FILHO, 1995, p. 44).

Com isso, as escolas eram marcadas pela “[...] insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (SÃO PAULO, 1890).

Com efeito, as reformas eram urgentes. Em São Paulo, a reforma concentrou-se no currículo existente e, na prática de ensino na Escola Normal da capital paulista. A reforma determinou a criação de uma escola modelo que seria anexada à Escola Normal, representando a maior inovação da reforma. Os custos de instalação e centralização do preparo docente, juntamente com a prática de exercícios, destacaram a necessidade de garantir a preparação pedagógico-didática e a organização curricular para uma formação efetiva. Os efeitos dessa reforma foram sentidos em outras cidades do interior de São Paulo, assim como em capitais e cidades do interior de outros estados. Isso ocorria porque seus educadores se dirigiam à cidade de São Paulo, onde entravam em contato com a formação, a prática docente e os docentes paulistanos e paulistas.

Caso sejam precisas as afirmações de que tais desenvolvimentos acarretaram no estabelecimento do padrão de escola Normal que seria posteriormente adotado em outras regiões, decorridos dez anos a partir da proclamação da República, as reformas foram encerradas. Manteve-se o padrão de dominar o conhecimento para transmiti-lo. A renovação ocorreu, de fato, por meio da associação entre ensino e pesquisa nos institutos de educação, como o do Rio de Janeiro, no Distrito Federal, instalado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho, e o de São Paulo, inaugurado em 1933 por Fernando de Azevedo. A criação de ambos estava fundamentada no ideário da escola nova como fonte de inspiração.

Em Minas Gerais, segundo a exposição de Araujo (2008, p. 323) sobre as condições das escolas normais no século XIX, havia oito delas no final do Império. A Escola Normal de Ouro Preto foi criada em 1840, seguida pela de Diamantina, estabelecida por volta de 1869 e 1870. Além disso, foram fundadas as escolas normais de Campanha, Montes Claros, Paracatu, Sabará, São João Del Rei e Uberaba, todas datando do início da década de 1880.

Estatisticamente, havia em 1888, 576 alunos nas referidas escolas normais (presumível mais de 337.000 alunos), porém a frequência atingiria somente um pouco mais de 7%, ou seja 24.700, embora o número de matriculados fosse de 39.775 alunos.

As mudanças no cenário ocorreriam com as reformas da Escola Normal no século XX. O Secretário do Interior, Francisco Campos, dedicou “esforços na preparação do professorado”, enfatizando a importância da Escola Normal como local de formação de futuros professores e o “[...] Curso de Aperfeiçoamento na Escola Normal Modelo em 14 de junho de 1928” como

lugar para preparar “professores já em exercício”. O ponto culminante desse movimento aconteceu em 1929, quando, conforme mencionado por Souza (2001, p. 30), a Escola de Aperfeiçoamento foi inaugurada. Não por acaso, Campos utilizou a imprensa, especialmente a *Revista do Ensino*, para difundir a reforma e comunicar as mudanças planejadas com o objetivo de preparar os professores para as transformações desejadas, principalmente em relação à sua formação.

### **Revista do ensino como estratégia formação docente**

Como uma publicação de conteúdo pedagógico destinada aos leitores ligados à instrução pública, como diretores, inspetores e professores, a *Revista do Ensino* desempenhou um papel importante na formação de docentes para as escolas primárias de Minas Gerais, conforme sugerido por Biccás (2008, p. 27). Segundo a autora, a revista procurou ser uma estratégia de formação entre os anos de 1925 e 1940. Sendo um periódico produzido pela diretoria de instrução pública, a revista refletia uma combinação de preocupação e ação em relação à formação docente, sendo vista como uma estratégia de formação.

Com o objetivo de fazer com que os docentes incorporassem recomendações, modelos e práticas, os articuladores e editores da *Revista do Ensino* esperavam que os professores a lessem efetivamente. Para isso, houve estímulo à leitura por meio dos chamados concursos, pressupondo a participação do corpo docente. Esperava-se que os professores relatassem as "experiências e práticas pedagógicas" que adotavam de acordo com as "novas referências pedagógicas" divulgadas na revista. Nesse sentido, foi criada a seção "Nossos concursos", ativa de 1929 a 1930, na qual eram divulgados os nomes dos vencedores “[...] em jornais oficiais e da imprensa comercial”. Como prêmio, levavam “livros de autores consagrados”, que cumpriam propósitos dos editores: prescrever a “boa leitura” para os professores (BICCAS, 2005, p. 164).

No período de 1928 a 1930, a *Revista do Ensino* buscou “[...] coordenar um movimento de mudanças na cultura pedagógica do professorado”. Esse esforço se refletiu na criação de seções como “Nossos concursos”, “A voz da prática”, “Atos oficiais”, “Seção centro pedagógico Decroly”, “Escola moderna”, “Daqui e dali” e outras. De 1932 a 1940, essas seções se consolidaram, mesmo que tenham mudado de foco e nome. Além disso, a revista passou a publicar textos traduzidos (BICCAS, 2005) que abordavam temas que a estabeleciam “[...] como uma espécie de caixa de utensílios, fundados na pedagogia como a arte de ensinar”.

Textos com títulos como “Como deve ser a professora para exercer, com êxito, a arte de ensinar” prescreviam conteúdos. Por essa razão, a revista desempenhou um papel central na definição de exemplos de conduta docente, modelos de ação pedagógica e outras sugestões e aplicações. (REVISTA DO ENSINO, 1926, n. 12).

A prescrição dos textos tinha como foco principal o comportamento dos professores e a maneira como lecionavam e organizavam seu trabalho. Assim como na vida fora da escola, a propagação de um modo de ser que deveria ser adotado, incorporado e replicado tinha impacto na atividade escolar. Conforme afirma Biccás (2005, p. 159), “pela seleção, frequência e objetivos dos temas abordados e publicados, pode-se dizer que os editores da Revista, inspirados pela moderna pedagogia, estavam empenhados na formação e instrumentalização dos professores, ensinando-os a ensinar”. Durante quase dois anos, as edições da revista exploraram temas como as concepções de criança, professor, escola e método.

Também apresentavam “orientações pedagógicas” voltadas para o trabalho com “linguagem, aritmética, estudos sociais (geografia e história), entre outros”. O trabalho incluía sugestões de “modelos de lições” e de materiais úteis para serem utilizados em sala de aula, como textos que estimulassem a imaginação e a reflexão metalinguística, como fábulas, poemas e histórias, além de atividades que desenvolvessem a sensibilidade e a criatividade, como músicas e desenhos. Também eram abordados o planejamento da aula e seus procedimentos metodológicos (BICCAS, 2005).

Acreditamos que, principalmente no período de 1925 a 1930, fica evidente que a *Revista do Ensino* propôs um modelo de docência e conduta docente, ao oferecer sugestões de “modelos de ação pedagógica” e “atividades para a aplicação de novos métodos”; ao propor “[...] modelos e roteiros de lições desenvolvidos por professores experientes que atuavam em escolas de Minas Gerais” (BICCAS, 2008, p. 163). Torna-se claro que houve tentativas de disciplinarizar a formação docente e a conduta pedagógica do professor, incluindo gestos e atitudes. Nesse contexto, outro texto significativo é “Meus deveres”, que aborda os deveres da professora ou do professor. Trata-se de uma enumeração de setenta itens, que abrangem diversos aspectos do universo da instrução escolar. Os deveres podem ser agrupados de acordo com os exemplos a seguir.

- A escola: se está “bem installada”, se tem “museu”, se tem “Biblioteca infantil”.
- Sala de aula: se tem “bom gosto no arranjo e decoração” e se é organizada “perfeitamente [...] a classe”.



- Docência em sala de aula: classe como “centro de atividade” e onde “todos trabalham”, aplicação de “centros de interesse”, “ensino simultâneo” coerente com cada estudante, emprego de “processos intuitivos” e “methodo ideo-visual ou global”, cuidado do “ensino da língua pátria”, “ilustrar as lições” na lousa.
- Escola e família: promover a “colaboração” entre essas instituições, ensinar medidas de combate ao alcoolismo e tabagismo, de cuidados com a higiene no “logar de honra”, a “minha classe”, e conhecer a “vida escolar e extraescolar” dos discente.
- Leitura de formação: “Manual do Escoteiro”, “regulamento” e “programas do ensino primário”, “historias e poesias” para aulas de língua, ida à “biblioteca”, assinar “revista pedagógica”.
- Escrita: cuidar da “escripturação da escola”, seja “compondo o meu livro *O menino?*”
- Atividades pedagógicas: “excursões escolares”, “comemorações e festas escolares”, “exposição escolar, prestando as honras da casa”, “exposição retrospectiva de trabalhos dos alumnos”.
- Conduta em sala de aula: manter “uma escola moderna, onde não ha castigos physicos”, harmonizar “a liberdade dos alumnos, a auctoridade de professora”, usar “meios proprios para manter a disciplina”, separar “a energia da violencia” e conciliar “a energia com a polidez”.
- Conhecimentos e capacidades docentes: desenhar (ter de “cór e com acerto o mappa do Brasil”), ser didático (“tornar interessantes as lições de historia”), ter domínio musical cívico (“cantar o himno nacional”, fazer “saudação á bandeira”), ter condicionamento físico (fazer “exercícios de gymnastica, com precisão e energia”), ter saberes teórico-metodológicas (“conheço a Eschola activa pelo methodo Decroly”), teórico-pedagógicos (“*psychologizar* a educação”) e de avaliação (“conhecimentos em relação a *tests*”).
- Conhecimentos e capacidades pessoais: estar pronto a “prestar a um ferido os primeiros cuidados e fazer um curativo”; ser capaz de “formar um jardim ou uma horta”; de fazer “costura e “outros trabalhos”; “preparo facilmente [de] uma pequena refeição”.
- Autocrítica: estar atento à “higiene” e “educação” da voz; a não “falar demais”; a ser “liberal e tolerante, discreta e criteriosa”; à “vida economica”, dentre outros pontos (COSTA, 1928, p. 8–9).

No original, o tom assertivo da enumeração de deveres acima foi apresentado como uma pergunta, sugerindo aos professores que se questionassem a si mesmos. Com esse recurso retórico, o autor evitava parecer prescritivo, mantendo-se no nível de sugestão. Por exemplo, ele evitava o uso do verbo “*dever*” ao abordar questões tão diversas e complexas como alcoolismo e tabagismo. No caso de professoras casadas e mães, refletir sobre tais questões seria impraticável em meio à rotina dividida entre o lar e a escola. Além disso, a quantidade de leitura e escrita parecia incompatível com o tempo disponível para lidar com tantos aspectos pedagógicos e didáticos. Por fim, a sugestão de refletir sobre a condição de liberal parecia pouco adequada à realidade das mulheres e mães, considerando a lógica conservadora e patriarcal da família e a influência do marido.

Outros textos incentivavam a autorreflexão, continuamente colocando o leitor em xeque por meio da publicação de conteúdos que se reiteravam de forma distinta, mas interligada. Em determinado momento, o objeto de reflexão do professor era também abordado por aqueles que escreviam para a revista. Nesse sentido, a orientação editorial da revista, que visava ajudar a formar professores, e a coerência interna do conteúdo questionavam a suposta imparcialidade de Costa como prescritor. O recurso da pergunta não o livrava das críticas.

O argumento se baseia em trechos textuais como o seguinte, que trata do autoexame:

O professor ha que ser um eterno *insatisfeito consigo mesmo*. O estudo, a *meditação*, a virtude de não vacilar em retroceder sempre que se sentir desviado da verdadeira rota [...] [com] o acrisolamento dos atributos morais, a paciencia, a *fé intemerata de um evangelizador* (PAZ, 1932, p. 58; grifo nosso).

Também na passagem a seguir, é reforçado o pensamento de que a docente deveria estar atenta à sua voz, pois ela é um instrumento central no trabalho pedagógico:

Não é raro uma professora ter uma voz bem modulada fóra da escola e mudal-a quando aparece diante dos meninos. Nas horas de trabalho, sua voz é alta, estridente e aspera ou, então, lammienta. A professora que, em todas as circunstancias, falla com clareza, calmamente e sem muito barulho, possui uma qualidade que muito contribue para dominar os alumnos (REVISTA DO ENSINO, 1926, p. 92).

A reflexão proposta até o momento sobre o trabalho docente também se aplica a outro aspecto: a condução da aula em sala de aula de acordo com os métodos de ensino. Vejamos o que é mencionado:

Si as professoras gastassem mais tempo em *organizar as aulas*, formar-se-iam melhores habitos que tornariam o trabalho mais bem feito e mais eficiente. Muitas vezes o methodo de apresentar o assumpto é mal delineado e a introdução do periodo escolar é uma arenga hysterica seguida de canção physico e mental da parte dos alunos. Frequentemente, a desordem continúa durante o tempo marcado para o estudo e, com poucas excepções, ninguem tira particular proveito delle (REVISTA DO ENSINO, 1926, p. 93).

É importante observar a ideia de inculcar presente nos textos. A autorreflexão sugerida pelas perguntas levava a uma reflexão subjetiva individual, ou seja, as especulações e eventuais respostas teriam abordagens distintas de professor para professor. No entanto, reiterar preceitos nos textos seria uma ação complementar, podendo ou não convergir para os pontos aos quais os docentes chegariam por meio da reflexão. Enquanto o professor reservava para si as conclusões oriundas de suas reflexões suscitadas por suas próprias indagações, os redatores faziam uso do conceito da prática docente para fundamentar suas proposições.

Além de ser um instrumento de formação de professores, a *Revista do Ensino* também se prestava a afirmar e propagar a visão do governo de Minas Gerais sobre a instrução pública, alinhada com a reforma de Francisco Campos, cujo “[...] discurso [era] de tom liberal e modernizante” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2014, p. 149). No entanto, na prática, pode-se dizer que havia uma visão tradicional do professor, com uma certa imagem social e identidade atribuída à função docente no ensino primário, e que era esperado que essa função fosse exercida por mulheres. Artigos como “A nova orientação do ensino normal”, de João Massena, exemplificam esse argumento. Vejamos como ele justifica por que o magistério primário deveria ser desempenhado por mulheres:

Penso, pois, que foi á mulher que a Providencia confiou o grato e ao mesmo tempo penoso encargo de dirigir a infancia. E por estas razões, quando encontro um joven e espevitado professor, ensinando as primeiras letras, tenho a impressão de esbarrar com um absurdo. A mulher, pelas limitações naturaes de sua intelligencia, pelo absoluto predominio do seu coração sobre o seu cerebro, pelos sentimentos de maternidade que são innatos na sua divina organização, é a professora ideal para as tenras criancinhas. Repetindo essas palavras antigas, quero mostrar que continuo ainda a pensar como então pensava (MASSENA, 1929, p. 7).

O autor tinha consciência de que em seus pensamentos perpetuava uma concepção antiga de professor, expressa por “palavras antigas”, contradizendo o seu texto que se intitulava como “nova orientação” para o ensino normal. Assim, ele afirmou o que via, ou seja, a sua

visão e o que sustentava, como razão para que as mulheres se ocupassem da docência em vez dos homens. Não por acaso, ele considerava absurda a presença de professores de primeiras letras em sala de aula. Sua defesa está fundamentada na associação entre ser mãe e ser professora, e ele via limitações intelectuais nas mulheres, as quais seriam suscetíveis a priorizar a emoção sobre a razão, devido a condições “naturais” resultantes da “providência divina”. Para o autor, ser mãe era tão natural quanto ser professora para as mulheres. Parece-nos que ter “sentimentos de maternidade” está relacionado ao ensino de crianças pequenas. Podemos observar aqui tentativas de idealizar a docência como uma atividade inerente às mulheres. O problema é que ao considerá-la inata para a função docente, não se reconhece o trabalho docente como uma profissão, uma vez que ser mãe não é considerado trabalho.

A ideia de relacionar a docência com a maternidade devido à condição biológica e aos atributos de afetividade da mulher também foi abordada por um cronista, Aymoré Dutra, que acrescentou a concepção de que as mulheres teriam mais aptidão para lecionar. Ele relatou um encontro com uma educadora que tinha mais de 62 anos e havia sido professora por mais de quarenta anos, mas que não se casou nem teve filhos, ou seja, não foi mãe no sentido estrito da palavra. No entanto, esses atributos não foram suficientes para impedir que o cronista estabelecesse uma associação entre a professora e a figura materna. Vejamos:

Sublimou a sêde innata de amor e de carinhos que o coração humano sente, amando as crianças, vivendo para ensinal-as. Durante quarent’annos suas mãos bemfazejas acariciaram milhares de cabecinhas infantis. E d. Ephigenia —, que atravessou a vida solteirona e estéril, isolada entre collinas tristes, — foi mãe muitas mil vezes... quando deixei d. Ephigenia, trouxe commigo, dentro do coração, uma alegria tão radiosa e tão salutar que iluminou e animou toda a melancolia das paizagens que atravessei (DUTRA, 1930, p. 52–56).

A visão de professora como mãe é reforçada na crônica. O texto exemplifica as diferentes visões da sociedade mineira em relação à figura da professora. Vejamos como o cronista retratou a professora religiosa: “Quando ouvi fallar em d. Ephigenia, fiz, naturalmente, as induções que se podem fazer quando se ouve fallar numa professora de sessenta e dois annos, solteirona e metida lá nos cafundós da nossa terra” (DUTRA, 1930, p. 52–56). São as desvantagens da mulher perante a sociedade mineira — ser solteira, não ser mãe e morar sozinha — que chamaram a atenção do cronista. Os méritos de uma professora com quatro décadas de experiência profissional ficaram em segundo plano, talvez até em terceiro. É uma visão tão enraizada da professora que seus pressupostos lhe parecem “naturais”; ou seja, seria considerado lógico imaginar uma mulher como alguém que se desviou da condição “natural”

atribuída às mulheres: casamento e maternidade. Supostamente, mulheres frustradas nesses aspectos seriam cheias de “ódio”, de “[...] despeito contra as outras mulheres que vinham cumprindo na vida o destino da mulher, iluminadas pela maternidade ou emballadas pelos hinos matinaes do amor” (DUTRA, 1930, p. 52–56). O cronista chegou a mencionar até mesmo as roupas da senhora para compor o perfil que ele imaginou:

Saia preta de cós, bendegó arqueando-se em canudo de parietal a parietal e uma rodilhazinha de tranças ruças ophidicamente accommodadas no alto da cabeça. É, como traços fortes do ridículo, sobre tudo isso, os óculos e o matinée — essa especie de sobrepeliz tão do agrado de certas matronas e que lhes dá o aspecto ecclesiastico de um velho cura em procissão. Principalmente quando usam saias pretas. [...] Os habitos de d. Ephigenia deviam ser terríveis [...] duzentas visitas diárias á igreja (DUTRA, 1930, p. 52–56).

Com efeito, o texto dá a impressão de que a personagem da crônica era bastante conservadora, com uma personalidade séria e austera, como indicam suas roupas pretas, touca, cabelos trançados e óculos. Parecia ser uma mulher que talvez frequentasse a igreja de forma excessiva. Em outras palavras, o texto parece transmitir a imagem de uma mulher quase beata, ou seja, alguém com uma devoção religiosa que poderia ser considerada escolhida pela “Providência” (MASSENA, 1929, p. 7). É por isso que se referiu a uma certa ética religiosa associada ao ensino e à formação dos professores em Minas Gerais através da *Revista do Ensino*.

### **Decálogo e prece como guia ético da formação docente**

Se a ética é considerada essencial para a plena realização da docência como profissão e campo de formação, então a ética profissional do professor deve abranger valores morais, justiça, empatia, normas de conduta e comportamento, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, a *Revista do Ensino* adotou a estratégia de publicar textos que revelam concepções do professor e da profissão docente sob uma lógica religiosa, como evidenciado pelos gêneros textuais explorados e pelo vocabulário utilizado.

É por isso que mencionamos aqui a ideia de inculcar uma ética religiosa na formação do corpo docente em Minas Gerais. Um exemplo disso é encontrado no texto intitulado “Decálogo do professor”.

I Amarei a criança acima de tudo e mais que a mim mesmo. II Não a humilharei nem com palavras nem com atos. III Serei solícito, prestando-lhe

a assistência do meu amor e da minha fé. IV Honrarei a minha profissão e, pelo estudo, identificar-me-ei com ela. V Não guardarei ressentimento para não me tornar criminoso pelo coração. VI Respeitarei na criança a personalidade, deixando-a ser criança, como deve. VII Com a esperança do sementeiro, farei de minha escola a sementeira de minha Pátria. VIII Cultuarei a verdade e, com meu exemplo, incutirei essa virtude no coração dos meus discípulos. XIX O interesse da criança, sua vida, sua felicidade serão meu ideal, minha alegria e minha razão de existência. X Jamais serei um mercenário, e pontificarei na escola como um altar, — porque o magistério é um sacerdócio (REBÊLO, 1934, p. 2).

Como é conhecido, o Decálogo faz referência aos princípios éticos e de adoração do judaísmo, o que nos remete diretamente a credos religiosos. No caso do Decálogo do professor, cada “mandamento” contém palavras, frases e períodos que formam uma progressão que vai desde a ideia de fé até o conceito de sacerdócio, passando pela relação entre aluno e discípulo, professor como pontífice e escola como altar (um objeto associado à igreja e à prática religiosa).

A autoria do texto do Decálogo em si reforça a disseminação e a incutição da ética religiosa no corpo docente em Minas Gerais. Afinal, foi elaborado e redigido por um diretor de grupo escolar, Mario Rebêlo. Ele adotou a concepção de docência como um sacerdócio, e talvez desejasse o mesmo para o corpo docente sob sua responsabilidade. Curiosamente, é no contexto do professor (do autor) e não da professora que se situa o público-alvo do Decálogo. Isso fica evidente no uso dos verbos na primeira pessoa do singular, como “amarei”, “serei”, “honrarei”, e no uso do adjetivo masculino “solicito”.

Ainda no contexto da progressão, passamos do Decálogo para a prece: o texto intitulado “Oração da mestra”, onde fica evidente a intenção de incutir a ética religiosa na formação de educadores em Minas Gerais, embora o público-alvo da oração sejam as professoras. A conexão entre docência e religião é insinuada na primeira frase: “Senhor! Tu que ensinaste, perdôa que eu ensine e que tenha o nome de mestra, que tiveste na terra” (REVISTA DO ENSINO, 1926, p. 33). Se Deus foi um mestre e a Terra foi o lugar onde Ele ensinou, agora o movimento seria do terreno em direção aos céus, ou seja, estabelece-se um vínculo entre o trabalho docente e o divino. Observaremos outro trecho significativo que ilustra essa compreensão:

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 meu verso perfeito [...]. Torna-me possível o teu Evangelho nos tempos que correm, por que eu não renunciei á batalha de cada dia e de cada hora, em pról de seu ensinamento (REVISTA DO ENSINO, 1926, p. 33).

A ideia expressa por Massena (1929, p. 7) de que a providência divina confiou à mulher a maternidade parece ecoar no texto da prece. A invocação do “mestre superior” implica em pedir para que a professora, que se dirige ao Senhor, possa agir como mãe em relação às suas “discípulas”, ou seja, amar e proteger incondicionalmente seus filhos. Além disso, a invocação também sugere buscar os ensinamentos do mestre como guia para o trabalho docente, ao pedir que seja concedido o “Evangelho” para apoiar o que o Senhor ensina.

Assim como o Decálogo, a “Oração da professora” foi um trabalho colaborativo, mas não de um diretor escolar, nem de um brasileiro. A prece é uma tradução de um texto em espanhol da educadora chilena Gabriela Mistral (*Revista do Ensino*, 1926, p. 33). O fato da autora ser uma mulher talvez justifique a ênfase na relação entre magistério e mulher, mas fica claro o reforço da docência com uma conotação religiosa, devido à associação com o divino, com Deus.

A ética religiosa também se manifesta em textos que prescrevem os deveres do professorado e o que era esperado do magistério. A passagem a seguir é relevante nesse sentido:

Ser professor é professar *a religião do Dever*, é olhar sempre para a frente e para o alto [...] é viver em *aturada vigília* anotando no ementário da experiência as subtilezas, os mistérios desvendados no recondito dos corações infantis; é fazer, em suma, da própria vida um encadeamento de atos dignificantes, uma oblação perene da energia da vontade, um *codigo da etica mais elevada*. Assim como ao *sacerdote* não é lícito desvestir-se do seu *caráter sagrado*, ao transpôr os *umbrals do templo*, após haver celebrado o *ofício divino*, também ao professor não é dado despojar-se dos seus atributos [...] ao professor acompanha-o a silhueta da sua responsabilidade perante o mundo, perante a sua consciencia, perante Deus. Sras. Professoras, ha na vossa missão um *quid de divino* que muito custa afeiçoar á *argila* de que somos todos *plasmados* (PAZ, 1932, p. 59; grifo nosso).

Na associação entre o magistério e a devoção religiosa, fica evidente que o dever é o que se destaca como diretriz da docência, um dever cujo cumprimento é observado por Deus. É nesse contexto que podemos compreender o décimo mandamento do “Decálogo do professor”: a escola é equiparada a uma “igreja” e o magistério é considerado um sacerdócio (TOLEDO, 1934, p. 75).

## Reflexões derradeiras

A compreensão da formação de professores em Minas Gerais pode se beneficiar do estudo realizado por Biccass, que proporcionou uma perspectiva instigante para entender como o governo do estado abordou a formação de educadores. Especificamente, examinou-se o direcionamento de esforços para questões específicas, como a implementação de um projeto editorial que colocou a leitura do periódico como um meio de formação. No entanto, há pontos de estudo que exigem aprofundamento, considerando a própria natureza abrangente da pesquisa da autora. Cabe ao pesquisador equilibrar as diferentes partes, como visamos fazer neste trabalho. Nessa lógica, ao endossarmos os postulados da autora, como a ideia de que a *Revista do Ensino* tinha como objetivo se comunicar diretamente com o corpo docente, considerar o caso de uma professora beata foi uma forma de compreender uma faceta do público leitor almejado pela publicação. Em outras palavras, se a revista transmitia “concepções” sobre o ser professor e a missão docente na escola, as relações da professora beata com os alunos remetem às relações entre a escola e a igreja: o magistério é equiparado a um sacerdócio, o professor é considerado um pontífice, e o aluno é visto como discípulo. Torna-se evidente, assim, um tom religioso presente na ética da formação de professores por meio da *Revista do Ensino* em Minas Gerais. Ser professor significava unir a prática docente à fé católica, ao divino, à providência — em uma palavra, a Deus.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. C. S. A gênese da Escola Normal de Uberlândia, MG: O contexto estadual e a independência cultural em 1926. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. (org.). **As escolas normais no Brasil: Do império à república**. Campinas, SP: Alínea, 2008.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. Brasília, DF: Ed. UnB; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.
- BICCAS, M. S. “Nossos concursos” e “A voz da prática”: A Revista do Ensino como estratégia de formação de professores em minas gerais (1925–1930). **Cadernos de História da Educação**, v. 4, p. 155–166, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/393>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BICCAS, M. S. **O impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925–1940)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.
- COSTA, F. Meus deveres. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, 1928.
- DUTRA, A. Dona Ephigenia. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 5, n. 46, p. 52–6, jun. 1930.



MASSENA, J. A nova orientação no ensino normal. **Revista do Ensino**, v. 4, Belo Horizonte, n. 29, p. 4-15, jan. 1929.

OLIVEIRA, P. F.; CARVALHO, C. H. Educação e modernização em Minas Gerais: Propostas reformistas na ação conservadora (1926–1930). **Hist. Educ.**, v. 18, n. 42, p. 131–50, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/35ScPFrCRRPQDRRHnYfjP3s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

PAZ, P. Ser professor. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 6, n. 78, p. 58–62, dez. 1932.

REBÊLO, M. Decálogo do professor. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 8, n. 101, p. 2, abr. 1934.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

REVISTA DO ENSINO. Como dever ser a professora para exercer, com êxito, a arte de ensinar. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano II, n. 12, mar. 1926.

REVISTA DO ENSINO. Oração da mestra. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano II, n. 11 fev. 1926.

SÃO PAULO. **Decreto n. 27, de 12 de março 1890**. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=137755>. Acesso em: 12 out. 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–55, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

SOUZA, R. C. **Sujeitos da educação e práticas disciplinares: Uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925–1930)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 61–88, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2022.

TOLEDO, J. A atitude do mestre. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 8, n. 105, p. 75–76, ago. 1934.

## Sobre os autores

### **Betânia de Oliveira Laterza RIBEIRO**

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Pontal – MG – Brasil. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Linha de História e Historiografia da Educação. Pós-Doutorado em Psiquiatria, Neurologia e Psicologia Médica (USP-Ribeirão Preto). Pós-Doutorado em Educação (UNIUBE). Bolsista Produtividade do CNPq.

### **Elizabeth Farias da SILVA**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Professora Titular em 2018. Pós-Doutorado em Educação nas Universidades: Nacional de Colômbia (UNC), sede em Medellín e Universidade Autônoma do Estado de Morelos (UAEM) em Cuernavaca/México nos semestres de 2016.2 e 2017.1. Pós-Doutorado em Sociologia na Universidade do Québec em Montréal (UQÀM) com bolsa da Capes em 2004/2005. Atualmente aposentada com vínculo de orientação doutoral no Programa de Pós-Graduação de Sociologia Política da UFSC.

### **Maria Zeneide Carneiro Magalhães de ALMEIDA**

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), Goiânia – GO – Brasil. Professora Adjunta. Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura. Pós-Doutorado em Educação (Universidade Autônoma de Madri - UAM-Espanha). Pós-Doutoranda em Educação (UFU). Professora Adjunta - UFG (aposentada). Líder do Diretório/CNPq Grupo de Pesquisa “Educação, História, Memória, Cultura, em Diferentes Espaços Sociais-EHMCES/PROPE/PPGE/HISTEDBR.

**Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.**

Revisão, formatação, normalização e tradução.

