Perfil de cores: Desativado
Composição Tela padrão

intentos são proporcionar reflexões que permitam compreender a construção dos projetos educacionais em concomitância com a própria construção dos projetos de República; compreender as representações sobre os trabalhadores, no momento em que todos os debates giravam em torno da necessidade de se constituir uma nação civilizada, de educar e instruir o povo para a garantia da ordem social e de promover a sua formação técnica como estratégia para a sua incorporação à nação republicana; identificar e compreender quem era o sujeito da formação profissional e qual o lugar conferido ao ensino noturno, destinado aos adultos trabalhadores, na política educacional em Minas Gerais; entender a relação que se estabeleceu entre a educação escolar, como instrumento transformador da sociedade, e as propostas de constituição de uma nação civilizada baseada na ideia de progresso; analisar a proposta da Fazenda-Escola, como forma de compreender a relação entre modernização e escolarização do trabalho agrícola; demonstrar que a imprensa mineira, para além da função de divulgar, contribuía para a construção e a disseminação dos valores burgueses e de conformação da nova ordem social, na qual o progresso e a racionalidade se constituíam eixos orientadores da sociedade que se queria construir, interferindo, de fato, no espaço e no ambiente urbanos; e compreender o processo mútuo de transformação de industriais e trabalhadores em industriais e trabalhadores ordeiros e obedientes.

Irlen Antônio Gonçalves

O Projeto **Pensar a Educação Pensar o Brasil (1822-2022)** tem como objetivo fundamental tomar a escola pública como tema de reflexão coletiva, construindo canais de aproximação entre pesquisadores e sociedade. O objetivo central é concentrar esforços para a construção de espaços que possibilitem a circulação de ideias que possam fomentar um debate amplo e contínuo sobre os desafios da educação brasileira durante o processo de construção e consolidação do Brasil como nação.

FCM Fundação CEFETMINAS
FAPEMIG

ISBN 978-85-7160-585-5
9 788571 605855

Série Estudos Históricos

Irlen Antônio Gonçalves
(Organizador)

PROGRESSO, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS

Irlen Antônio Gonçalves
(Organizador)

PROGRESSO, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS

Coleção
Pensar a Educação
PENSAR O BRASIL · 1822-2022
Série Estudos Históricos

MAZZA edições

Este livro apresenta o resultado do esforço de pesquisa de um grupo de pesquisadores(as) pertencente ao Programa de Pesquisa: Educação e Formação Profissional, coordenado por Irlen Antônio Gonçalves. Compõem o Programa os seguintes subprojetos: "Educação e Formação Profissional: por uma sociohistória da escolarização do trabalhador mineiro" e "A escolarização das atividades manuais e a formação do trabalhador mineiro sob o ponto de vista do léxico republicano (1892-1920)", ambos por ele coordenados; "O Progresso em Palavras: ciência, técnica e trabalho no discurso das elites mineiras da Primeira República", coordenado por James William Goodwin Junior; e "As representações sobre o trabalhador mineiro sob o ponto de vista do léxico republicano (1892-1924)", coordenado por Vera Lúcia Nogueira. Nos últimos anos, esse Programa tem investido na pesquisa sobre o trabalhador mineiro, sobretudo no que diz respeito ao processo de escolarização das atividades manuais e à formação profissional do trabalhador.

O Programa está inserido no NEMHE – Núcleo de Estudos sobre Memória, História e Espaços. O NEMHE é um grupo vinculado ao Mestrado em Educação Tecnológica, do CEFET-MG, e tem por finalidade constituir-se como espaço de discussões e interação dos projetos de pesquisa ligados à memória e à história da educação profissional e tecnológica.

O livro reúne textos que refletem sobre as temáticas da educação profissional em Minas Gerais, tendo como eixos convergentes o progresso, o trabalho e a educação profissional. Seus

Progresso, trabalho e educação profissional em Minas Gerais_Arte-Final_CMYK.ps
G:\Trabalhos\Mazza Edições\Transporte\Progresso, trabalho e educação profissional em Minas Gerais\Arte-Final\SAÍDA\Progresso, trabalho e educação profissional em Minas Gerais_Arte-Final_CMYK.cdr
quarta-feira, 19 de setembro de 2012 22:30:19

PROGRESSO, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS

LIVRO IRLEN ANTONIO_ALTERAÇOES 1709.indd 1 10/12/2012 15:55:38

LIVRO IRLEN ANTONIO_ALTERAÇOES 1709.indd 2 10/12/2012 15:55:39

Irlen Antônio Gonçalves
(ORGANIZADOR)

PROGRESSO, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS

FAPEMIG
MAZZA edições
FCM FUNDAÇÃO CEFETMINAS

LIVRO IRLEN ANTONIO_ALTERAÇOES 1709.indd 3 10/12/2012 15:55:39

PROGRESSO, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS
Copyright © 2012 *by* Irlen Antônio Gonçalves (Organizador)
Todos os direitos reservados

COLEÇÃO PENSAR A EDUCAÇÃO PENSAR O BRASIL

Comitê Editorial:
Marcus Aurélio Taborda de Oliveira – Coordenação (UFMG)
Cleide Maria Maciel de Melo
José Ângelo Garíglio (UFMG)
Juliana Cesário Hamdan (UFOP)
Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG)
Marcus Vinícius Corrêa Carvalho (UFF)
Maria do Carmo Xavier (PUC Minas)
Rosana Areal de Carvalho (UFOP)
Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

Série Estudos Históricos
Coordenação:
Juliana Cesário Hamdan (UFOP)
Marcus Vinícius Corrêa Carvalho (UFF)

Capa:
Túlio Oliveira

Revisão:
Fernanda Moreira e Lourdes Nascimento

Diagramação:
Elizabeth Miranda

Este livro foi publicado com apoio da FAPEMIG e do CNPQ.

P963 Progresso, trabalho e educação profissional em Minas Gerais / Irlen Antônio Gonçalves, (organizador). – Belo Horizonte : Mazza Edições, 2012.

232p.; 16 cm

ISBN: 978-85-7160-585-5

1. Minas Gerais – Educação e Estado. 2. Ensino Profissional – Minas Gerais. 3. Formação profissional. I. Gonçalves, Irlen Antônio.

CDD: 377.9815.1
CDU: 377.35(815.1)

MAZZA EDIÇÕES LTDA.
Rua Bragança, 101 – Pompeia
30280-410 BELO HORIZONTE – MG
Telefax: (31) 3481-0591
email: edmazza@uai.com.br • site: www.mazzaedicoes.com.br

Sumário

Apresentação.....7

CONGRESSO LEGISLATIVO MINEIRO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: leitura partilhada para construção da República,
por Irlen Antônio Gonçalves.....13

EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO EM MINAS GERAIS: o Legislativo e o Executivo como produtores da representação dos trabalhadores,
por Vera Lúcia Nogueira e Irlen Antônio Gonçalves.....41

A FORMAÇÃO DO SUJEITO TRABALHADOR NA REPÚBLICA: o ensino técnico profissional e a criança desvalida da fortuna,
por Irlen Antônio Gonçalves.....61

O ENSINO NOTURNO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS MINEIRAS DAS PRIMEIRAS DÉCADAS DA REPÚBLICA
por Vera Lúcia Nogueira.....85

O CONCEITO DE PROGRESSO NAS MENSAGENS PRESIDENCIAIS EM MINAS GERAIS (1891-1910)
por Pedro Geraldo de Pádua.....107

A FAZENDA TRANSFORMADA EM ESCOLA: discursos sobre ensino agrícola no Legislativo mineiro (1892-1906)
por Daniela Pereira Versieux.....145

A IMPRENSA E O PAPEL DO TRABALHO NA SOCIEDADE MINEIRA PÓS-ESCRAVIDÃO
por James William Goodwin Junior.....171

CARTAS QUE CONTAM UMA HISTÓRIA SOBRE O TRABALHO: considerações sobre o acervo epistolar da Cia. Cedro Têxtil (1872-1930)
por Junia de Souza Lima.....197

Sobre os(as) autores(as).....229

Apresentação

A História da Educação no Brasil vem se consolidando nos últimos anos como uma área de pesquisa de importância significativa para o conhecimento do campo do saber das humanidades. As duas últimas décadas atestam o crescente movimento de grupos de pesquisas, de eventos científicos, regionais, nacionais e internacionais, com uma visível expansão de pesquisas e de trabalhos publicados com diversificação de temas relacionados ao conhecimento da educação, da escola e de seus sujeitos. Alia-se a isso a consolidação da área em meio à pós-graduação em educação, com uma expressiva produção de dissertações e teses.

Mesmo com esse acelerado crescimento, muitas temáticas não têm sido privilegiadas satisfatoriamente pela área, entre as quais se destacam o ensino secundário, o ensino de história da educação, a educação de jovens e adultos, a educação infantil, a educação rural, a educação profissional, entre outras.

Inserido nesse movimento de crescimento, o Núcleo de Estudos sobre Memória, História e Espaços (NEMHE), do CEFET-MG, desde o ano de 2006, tem investido em estudos sobre o conhecimento histórico da educação profissional. O NEMHE é um grupo vinculado ao Mestrado em Educação Tecnológica e tem por finalidade constituir um espaço de discussões e integração dos projetos de pesquisa ligados à memória e à história da educação profissional e tecnológica. Ele conta com uma equipe de professores(as), servidores técnico-administrativos, estudantes bolsistas de iniciação científica da graduação,[1] alunos(as) do Mestrado em Educação Tecnológica, além de outros(as) participantes de instituições de ensino e pesquisa.

---

[1] Os alunos bolsistas de iniciação científica da graduação tiveram um papel importante na produção das fontes para a realização da escrita do livro. São eles: Guilherme Ramos Righi, Guilherme Malta Rodrigues de Souza, Stefan Resende Hackner, William Sebbe Rodrigues, Luís Fernando Moura Fernandes Braga, do Curso de Engenharia Mecânica do CEFET-MG; Jaqueline Andrade Gomes, Natasha Salim Ribeiro, Michelle Reis de Alvarenga, do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC.

LIVRO IRLEN ANTONIO_ALTERAÇOES 1709.indd 7 10/12/2012 15:55:40

Como parte do referido grupo de pesquisa, temos o Programa de Pesquisa Educação e formação profissional,[2] coordenado por Irlen Antônio Gonçalves, que reúne os seguintes subprojetos: "Educação e Formação Profissional: por uma sócio-história da escolarização do trabalhador mineiro" e "A escolarização das atividades manuais e a formação do trabalhador mineiro sob o ponto de vista do léxico republicano (1892-1920)", ambos por ele coordenados; "O progresso, as palavras e a política: ciência, técnica e trabalho no Congresso Mineiro da Primeira República (1891-1930)", coordenado por James William Goodwin Junior; e "As representações sobre o trabalhador mineiro sob o ponto de vista do léxico republicano (1892-1924)", coordenado por Vera Lúcia Nogueira. Nos últimos anos esse Programa tem investido na temática sobre o trabalhador mineiro, sobretudo no que diz respeito ao processo de escolarização das atividades manuais e à formação profissional do trabalhador. A publicação deste livro representa o esforço de pesquisa produzido pelo mencionado Programa.

Com o título *Progresso, trabalho e educação profissional em Minas Gerais,* o livro reúne oito textos que refletem sobre a educação profissional em Minas Gerais, tendo como eixo convergente as temáticas do trabalho, da educação profissional e da República. Os(as) autores(as) que participam dessa produção são professores(as), pesquisadores(as) e mestrandos(as) da pós-graduação.

O primeiro texto é uma abordagem sobre a produção da República mineira a partir de um estudo que Irlen Antônio Gonçalves realiza sobre os discursos políticos proferidos no Congresso Mineiro durante os debates das reformas de ensino que trataram da instrução e da educação profissional mineira. Esse texto nos permite compreender mais do que os sentidos e os significados dessas temáticas, produzidos no emaranhado das tramas dos discursos políticos. Ele nos permite captar como é possível entender a construção dos projetos educacionais em concomitância com a própria construção dos projetos de República.

O estudo de Vera Lúcia Nogueira e de Irlen Antônio Gonçalves também recorre aos discursos proferidos no Congresso Mineiro, a partir do final do século XIX, buscando compreender as representações sobre os trabalhadores, no momento em que todos os debates giram em torno da necessidade de se constituir uma nação civilizada, de educar e instruir o povo para a garantia da ordem social e de promover a sua formação técnica como estratégia para a sua incorporação à nação. A preocupação com a instrução e a educação dos trabalhadores mineiros, entretanto, extrapolava as discussões relativas ao processo de escolarização

---

[2] O programa conta com o apoio financeiro do CNPq e da FAPEMIG.

e era também assumida por outras instituições que se ocupavam da formação desses operários, tão necessários à consolidação do projeto republicano. Os trabalhadores mineiros foram se constituindo nos e pelos discursos dos legisladores que, a cada referência que deles faziam, tratavam de adjetivá-los, nomeando-os, enfim, traduzindo-os. Todas as medidas políticas adotadas pelos legisladores se voltavam para o cumprimento dos princípios iluministas do Estado, que eram derramar as luzes sobre as camadas pobres da sociedade e, bem assim, consolidar um projeto de República que vai sendo construído por meio de reformas que viam na educação os pilares da nova ordem social e política almejada.

Irlen Antônio Gonçalves, no terceiro texto, analisa os discursos dos diversos grupos sociais que estiveram conduzindo as políticas de formação do trabalhador mineiro pela via da educação e da instrução escolares, buscando identificar e compreender quem era o sujeito dessa formação. Num diálogo intenso entre fontes diversas, o autor confronta os textos das mensagens dos presidentes com gramáticas e dicionários de época, buscando apreender e compreender as representações que foram construídas sobre esse sujeito – a criança. Mas não se trata de qualquer criança, pois o sujeito do qual se ocuparam legisladores, criminalistas e presidentes era a criança pobre, desvalida e delinquente, que demandava mais do que uma simples instrução: educação moral e educação pelo trabalho. A primeira garantiria a vivência normal no seio social e juntamente com a segunda teria um papel corretivo da criança potencialmente criminosa.

No quarto texto, Vera Lúcia Nogueira nos apresenta uma análise sobre o lugar conferido ao ensino noturno destinado aos adultos trabalhadores, na política educacional inaugurada com a República, em Minas Gerais. A autora nos mostra que se desenvolveu em Minas, a partir da instauração do regime republicano, uma política educacional que incorporou os adultos como destinatários, especialmente pela via da instrução primária noturna, e que contava não apenas com a participação do Estado mas também de outros agentes sociais. Essa política se materializou na forma de reformas do ensino primário público constituídas por momentos distintos, tomados em relação à significação que os procedimentos ou medidas normativas tiveram para a escolarização noturna dos adultos. No primeiro momento (1891 a 1909), a autora evidencia a contração das iniciativas de escolarização dos adultos. No segundo, correspondente à terceira década da República, há a definição de uma política específica de atendimento ao ensino noturno com a criação de programas de ensino próprios para as escolas e grupos escolares noturnos, a definição de uma idade escolar para os alunos dos cursos noturnos, entre outras iniciativas. Assim, o estudo nos mostra a produção de uma política permeada de tensões, debates fervorosos, avanços e retrocessos, além de

diversas manobras políticas, o que somente foi possível perceber mediante a diversidade de fontes utilizadas.

O estudo de Pedro Geraldo de Pádua toma como objeto o conceito de progresso presente no discurso das elites políticas mineiras, nos primeiros vinte anos da República. Para sua análise contribuíram os estudos de Berstein e Motta sobre culturas políticas, de Koselleck sobre história dos conceitos e de Charaudeau sobre análise do discurso político. Promovendo um amplo diálogo entre as mensagens enviadas periodicamente pelos presidentes do Estado de Minas Gerais ao Congresso Mineiro, e os principais dicionários da língua portuguesa que circularam nos séculos XVIII e XIX, o autor demonstra como o vocábulo "progresso" e seus correlatos foram utilizados nos discursos políticos e, bem assim, quais os seus significados no contexto de criação e implantação da República. Demonstra ainda a íntima relação que se estabelece entre a educação escolar como instrumento transformador da sociedade e as propostas de constituição de uma nação civilizada baseada na ideia de progresso, atribuindo à escola papel fundamental como a entidade formadora para os novos tempos. Nesse sentido, o autor nos mostra que esse progresso vai ser buscado por meio da escola e, com isso, a educação profissional se insere no ideário educativo modernizador, que pretendia formar os trabalhadores para os novos tempos do progresso.

Daniela Pereira Versieux aborda o processo de produção das leis relativas ao ensino agrícola em Minas Gerais, a partir do final do século XIX e início do XX, privilegiando o debate em torno da modernização do Estado, que deveria ocorrer com a propagação do ensino agrícola. A autora privilegia em sua análise os discursos dos parlamentares do Congresso Legislativo, presentes nos *Anais*, bem como a legislação que trata da temática. O estudo nos permite compreender como a política de modernização do Estado, pela via do ensino agrícola, se efetiva de fato após a ascensão de João Pinheiro da Silva ao governo de Minas, constituindo-se a partir de 1906 numa política de longa duração. Essa política se concretiza por meio da fundação de diversos estabelecimentos de ensino agrícola: institutos agronômicos, escolas agrícolas, fazendas-escola, campos de demonstração, fazendas-modelo, campos de experiências, todos associando forma escolar e ambiente rural. Com ênfase na análise da fazenda-escola, a autora explicita os diferentes interesses que estavam em jogo no Congresso Legislativo Mineiro, além da relação entre modernização e escolarização do trabalho agrícola, a partir da escolarização da fazenda, do ambiente de produção agrícola-pastoril.

O sétimo texto, de James William Goodwin Junior, apresenta um estudo situado no período em que a sociedade brasileira ingressava no processo de

mundialização do capitalismo com a reconfiguração do processo de trabalho ocasionada pela abolição e que colocava em cena diversos trabalhadores (nacionais, imigrantes e ex-escravos) que se mobilizavam em busca de dignidade e melhores condições de vida, enquanto as elites dominantes lutavam para manter sua posição de privilégio naquele novo cenário que se descortinava. O autor busca na imprensa mineira elementos para compreender a situação dos trabalhadores logo após a abolição, explicitando o tratamento a eles conferido pela elite, e desvela a intencionalidade dos seus discursos, conformadores de uma nova ordem: a ordem burguesa. Nesse sentido, a imprensa mineira, para além da função de divulgar, contribuía para a construção e disseminação dos valores burgueses e de conformação da nova ordem social, na qual o progresso e a racionalidade se constituíam eixos orientadores da sociedade que se queria construir, interferindo de fato no espaço e no ambiente urbanos. A imprensa, segundo James, assumia ainda um papel pedagógico na medida em que instigava novos comportamentos considerados civilizados em contraposição aos comportamentos desviantes, denunciados nas páginas dos jornais das cidades investigadas. Exortava-se a virtualidade do trabalho e, como condição primordial de modernização da sociedade, a transformação dos vadios e desocupados em cidadãos úteis, em mão de obra qualificada, por meio da instrução.

No oitavo e último texto, a sensibilidade de Junia de Souza Lima aflora ao adentrar a história e o cotidiano da Cia. Cedro e Cachoeira por meio da análise das correspondências que configuraram uma ampla rede de sociabilidade entre os fundadores das fábricas de tecidos e seus familiares, comerciantes locais, religiosos, gerentes e membros influentes do governo provincial e outros industriais. A autora busca compreender o processo mútuo de transformação de industriais e trabalhadores, em industriais e trabalhadores analisando o conteúdo das inúmeras missivas que constituíram o *corpus* documental de seu estudo: pedidos de emprego, encaminhamento de operários, agenciamento de trabalhadores, comercialização de tecidos, compra de matérias-primas e maquinários, envio de faturas e recibos, cobranças de fregueses, relatos de acontecimentos como incêndios, sabotagens, acidentes, comportamentos indesejáveis de operários, dificuldades com a mão de obra, salários, problemas diversos com os operários, condições sanitárias, doenças, atendimentos pedidos e concessão de favores, entre tantos outros. Segundo Júnia, são documentos que encerram uma memória de diferentes sujeitos, autores ou trabalhadores que adquiriam visibilidade pela escrita do outro e que deixam transbordar a subjetividade que os constitui, revelando valores, crenças, conflitos, alegrias, tristezas, enfim, revelando vidas. Vidas

de trabalhadores e de trabalhadoras, tecidas dentro e no entorno das fábricas de tecidos mineiras, que nos contam uma história: uma história sobre o trabalho e sobre o trabalhador do final do século XIX, em Minas Gerais.

Contribuíram para a edição e publicação deste livro a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e a Fundação de Apoio à Educação e Desenvolvimento Tecnológico de Minas Gerais (FUNDAÇÃO CEFETMINAS). A essas duas instituições que apoiaram com recursos financeiros, os nossos sinceros agradecimentos. Da mesma forma, agradecemos ao professor Luciano Mendes de Faria Filho, coordenador do "Projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil", pela inclusão deste livro na "Série Estudos Históricos".

Aos leitores e às leitoras, um convite para refletir sobre as questões aqui tratadas, sobretudo, nos eixos dos discursos sobre progresso, educação e trabalho, no intento de dar a ver a história da educação profissional em Minas Gerais.

Irlen Antônio Gonçalves

CONGRESSO LEGISLATIVO MINEIRO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: leitura partilhada para construção da República

IRLEN ANTÔNIO GONÇALVES

O historiador Serge Berstein (1998) afirmou que o movimento para a identificação da cultura política é duplo: primeiramente pelo discurso, pelo argumentário e pelo gestual. O discurso é o pronunciamento oral ou escrito, elaborado com uma série de significados que expressam a maneira de pensar e de agir de um indivíduo dirigindo-se ao outro e dele a um grupo de indivíduos. Nele se encontram os elementos simbólicos comunicacionais. O argumentário é o conjunto dos argumentos constitutivo do discurso. E o gesto é a expressão da forma como o discurso será manifestado, seja com movimentos corporais, caso ocorra na oralidade, seja pelo uso de uma linguagem ou de um repertório argumentativo expresso com variados sentimentos, intenções, analogias e metáforas, tais como as maneiras de se comunicar por meio de correspondências escritas que vão variar de acordo com a relação estabelecida entre quem comunica e quem receberá a comunicação. Por exemplo, quando alguém se dirige ao outro que se conhece, com aproximações de amizade ou inimizade, manifestando-se com a expressão de consideração, afeto, cordialidade ou de raiva, decepção e até ódio. Esse discurso, composto de um repertório de argumentos e expresso em gestos, possibilitará a identificação da filiação e das raízes do indivíduo, seja de origem política ou religiosa, seja de outras que fazem parte das suas intencionalidades.

O segundo movimento, de captura da cultura política, é o que reflete a dimensão coletiva dos indivíduos. Segundo Berstein (1998, p. 362), "fornece uma

chave que permite compreender a coesão de grupos organizados à volta de uma cultura". Um grupo que se constitui na comunhão de seus membros,

> com visão comum do mundo, numa leitura partilhada do passado, de uma perspectiva idêntica de futuro, em normas, crenças, valores que constituem um patrimônio indiviso, fornecendo-lhes, para exprimir tudo isto, um vocabulário, símbolos, gestos (BERSTEIN, 1998, p. 361-362).

Nesse caso, a escola e o trabalho são considerados de fundamental importância, pois atuam como vetores responsáveis pela integração de múltiplas referências culturais às quais compete estabelecer as normas e os valores determinantes da representação que a sociedade faz de si mesma, bem como das referências que, além de darem respostas às crises, às angústias e aos problemas da sociedade, desempenham o papel dominante, criando espaços férteis para a geração de determinada cultura. Assim, o conceito de vetor possibilitará compreender "as motivações dos atos dos homens num momento da sua história, por referência ao sistema de valores, de normas, de crenças que partilham" (BERSTEIN, 1998, p. 363). Também possibilitará apreender a crença na eficácia da escola como viabilizadora da produção e reprodução das formas sociais de vida e de inclusão do trabalhador na sociedade, por meio da divulgação de um modelo de educação e de instrução.

É nesse sentido que este texto tomará a educação profissional como um vetor canalizador do discurso de deputados e senadores mineiros, com o objetivo de, por meio dele, produzir uma compreensão da construção do projeto de formação do trabalhador e, por conseguinte, de um projeto de República. Para a consecução desse intento, serão tomados, para a análise, os *Anais do Congresso Legislativo* dos anos 1891 a 1907.

Essa periodização se justifica por se tratar de um intervalo que vai da constituição da primeira proposição de organização da instrução pública que tramitou no Congresso a partir de 1891, materializando-se na Lei nº 41, sancionada em 3 de agosto de 1892, até 1907, quando se reformou a instrução pública, criando os grupos escolares e o ensino técnico primário, além de uma proposição de instruir o trabalhador do campo.

Do ponto de vista metodológico, a análise pretendida, de captação do discurso legislativo, tomará as proposições de Patrick Charaudeau (2008),[1] para quem a palavra "discurso" deve ser tomada ao mesmo tempo pelo que ela diz e pelo que ela não diz e para quem o discurso político é incitado pelo desejo e pela intenção de influenciar o outro. Ademais, o autor adverte que o discurso político é uma prática social que se inscreve num espaço público, implicado numa trama de relação de poder. Nesse sentido, a atenção será dada à significação dos discursos políticos, que são fabricados e refabricados simultaneamente pelo dispositivo de uma dada situação comunicacional, numa complexa rede de lugares[2] de enunciação e de sistema de pensamento, objetivando o estabelecimento comunicacional entre sujeitos.

O discurso, considerado como prática de linguagem, medeia a relação entre o homem e a sua realidade natural e social constituindo-o e à sua história. Por isso, toma em consideração os processos e as condições de produção da linguagem, ou seja, relaciona a linguagem à sua exterioridade, considerando, assim, o discurso como um objeto sócio-histórico, dimensionado no tempo e no espaço das práticas dos homens (ORLANDI, 2001). Nesse sentido, o discurso é entendido como prática do social e textualmente, por comunidades discursivas diversas, isto é, tanto por grupos, como "instituições e relações entre agentes", quanto por "tudo o que estes grupos implicam no plano da organização material e modos de vida" (MAINGUENEAU, 1997, p. 56).

Tomar os discursos políticos como fontes exclusivas, leva-nos a problematizá-los e compreendê-los na sua potencialidade como resultado de um jogo de estratégias construídas no domínio da prática social na qual se move, bem como compreender suas condições gerais de emergência e as ideias e posições defendidas pelos seus atores políticos. Nesse sentido, na análise das fontes serão levados em conta os aspectos lexicográfico, argumentativo e enunciativo dos discursos dos parlamentares que se debruçam sobre a

---

[1] Outros autores que trabalham com a análise de discurso serão também mobilizados, entre os quais Dominique Maingueneau (1997) e Eni Puccinelli Orlandi (2001).

[2] A especificação do lugar que se quer retratar diz respeito à opção de uma escala de observação que contribui com a redução e a localização daquilo que se quer ver. Nesse sentido, como observa Lepetit (1998, p. 94), "a adoção de uma escala é antes de mais nada a escolha de um ponto de vista de conhecimento". Ademais, como o interesse é analisar o discurso, a escala de observação terá como referência os lugares de produção dos discursos, entendendo-os como lugar de "elaboração dos sistemas de pensamento", "lugar cujo sentido está relacionado ao próprio ato de comunicação" e "lugar onde é produzido o comentário" (CHARAUDEAU, 2008, p. 40).

proposta de organização do ensino público e de formação do trabalhador republicano.

Inicialmente, faz-se necessário explicar o que é o Congresso Legislativo, qual a sua função e o seu modo de funcionamento. O Congresso Mineiro é o órgão legislativo responsável e competente para a produção de leis que organizam o Estado. Ele é formado de duas Câmaras: a de deputados e a de senadores.[3]

De acordo com a Constituição do Estado de 1891, era da competência do Congresso fazer leis, interpretá-las e suspendê-las. Uma produção legislativa que contemplava vários âmbitos da vida social, entre os quais o educacional, conforme rezava a Constituição:

> Art. 30. Compete privativamente ao Congresso:
>
> 1º. Fazer leis, interpretá-las, suspendê-las; [...]
>
> 5º. Legislar sobre o ensino secundário e superior, que será livre em todos os graus; [...]
>
> 27. Promover no Estado o desenvolvimento da educação pública, da agricultura, da indústria, do comércio, da imigração e das artes; [...]
>
> Art. 31. Compete também ao Congresso:
>
> 5º. Legislar sobre instrução primária (MINAS GERAIS, 1891).

Nesse sentido, as Câmaras dos Deputados e Senadores serão entendidas como lugar, no dizer de Certeau, suscetível "de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças". Lugar de produção das estratégias que visavam impor o querer e o fazer. Circunscreve-se num próprio, que "é a vitória sobre o tempo, o lugar do querer e do poder", conforme salientou (CERTEAU, 2000, p. 99).

Estratégia, para Certeau (2000, p. 46), é ainda 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'". Como postulante de um lugar próprio, um próprio que "é uma vitória sobre o tempo", a estratégia "permite capitalizar vantagens

---

[3] O Poder Legislativo, conforme a Constituição de 1891, era delegado a um Congresso, organizado pelo sistema bicameral, isto é, de duas Câmaras: a dos Deputados e a dos Senadores.

conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias" (CERTEAU, 2000, p. 99). Assim também permite "um domínio dos lugares pela vista", isto é, "uma prática panóptica a partir de um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar, portanto, e 'incluir' na sua visão". A estratégia postula ainda "um poder que é a preliminar" de um saber, principalmente por permitir e comandar as suas características, pois é nele (no poder) que o saber se produz (CERTEAU, 2000, p. 100).

Esses lugares serão analisados como lugares de produção da educação profissional, onde se promove a normatização da instrução que visava fazer da criança, do jovem e do adulto trabalhadores cidadãos.

Esses lugares estão materializados nos *Anais*, que são os registros, ainda que parciais, da trama do discurso parlamentar. Assim, serão tomados como fonte, por serem portadores do debate do processo de construção da legislação. Essa opção tem a ver com o fato de a legislação, em si mesma, ser uma fonte recorrente, entre os historiadores da educação, sem que o processo de sua construção seja levado em conta. Em algumas pesquisas que tomam as leis como fonte, transparece que elas se encerram numa prescrição ou numa norma reguladora, como se a realidade fosse passível de ser simulada, antecipada e assumida como neutra e previsível, e como se o texto da legislação fosse algo mágico, surgido apenas de uma ideologia ou intencionalidade de algum grupo político/partidário, ou concebida sem ser protestada, refutada e desvinculada da realidade social mais ampla.

Frente a essa situação é que a recorrência aos *Anais* da Câmara dos Deputados e do Senado tem como motivação e interesse o conhecimento do processo de produção da legislação, especificamente a que trata da educação profissional. Alia-se a isso o interesse do entendimento das concepções de educação, de sociedade, de homens, de mulheres, de crianças, de cidadania, entre outras. Essa preocupação tem a ver com a forma de compreender a legislação. Nesse caso, compartilhamos da afirmação de Thompson (2008) de que a lei é produto de uma prática social e mantém relação direta com a vida social em sua amplitude, seja nas circunstâncias de sua elaboração ou concepção, seja no momento da sua prática pela sociedade.

Foram doze as leis[4] que tramitaram no Congresso, entre os anos 1892 e 1907, em Minas Gerais, e tiveram como objetivo a reforma ou a modificação da instrução pública. Tais modificações ocorreram principalmente na instrução pública primária numa relação com a instrução profissional. Para a produção deste texto, serão analisadas as Leis nº 41, de 1892, e nº 439, de 1906. A escolha dessas duas leis se justifica pela importância que tiveram na demarcação da proposição do projeto de instrução e educação, tendo na Lei nº 41 a inauguração de um projeto educacional republicano e, na Lei nº 439, a materialização do projeto de formação do trabalhador, representado pela criação dos grupos escolares e do ensino técnico primário.

Importa afirmar que, mediante tantas modificações, é possível perceber que os investimentos envidados para reformar a instrução, ensejando melhorias na funcionalidade da escola, ocorreram sob a crença na eficácia da escola como viabilizadora da produção e reprodução das formas sociais de vida e de inclusão da criança pobre na sociedade, por meio da divulgação da instrução intelectual, física e moral.

Essa crença na escola como espaço de formação do trabalhador, presente no entrelaçamento entre projetos de sociedade, projetos de constituição de uma nação republicana e projetos de educação tem relação estreita com o que é chamado por Berstein (1998) de vetores, como já foi salientado. No caso da República brasileira, o estabelecimento daquelas referências que, além de darem respostas

---

[4] 1) Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892. Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas; 2) Lei nº 103, de 24 de julho de 1894. Autoriza o Presidente do Estado a fundar duas escolas agrícolas nas cidades de Oliveira e Entre Rios; 3) Lei nº 104, de 24 de julho de 1894. Cria na cidade do Curvelo uma fazenda-escola, destinada ao ensino prático de agricultura e indústria pastoril, e contém outras disposições a respeito; 4) Lei nº 140, de 20 de julho de 1895. Reforma o ensino agrícola e zootécnico do Estado; 5) Lei nº 203, de 18 de setembro de 1896. Organiza o ensino profissional primário; 6) Lei nº 221, de 14 de setembro de 1897. Contém disposições relativas à instrução pública primária e secundária; 7) Lei nº 281, de 16 de setembro de 1899. Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas Gerais; 8) Lei nº 341, de 13 de setembro de 1902. Contém disposições relativas à organização do ensino primário no Estado; 9) Lei nº 438, de 24 de setembro de 1906. Autoriza o Presidente do Estado a estabelecer nas proximidades de estradas de ferro e navegação fluvial até seis colônias agrícolas e fundar, em pontos convenientes, até seis fazendas-modelos-agrícolas-pastoris e contém outras disposições; 10) Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906. Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do Estado e dá outras providências; 11) Lei nº 444, de 3 de outubro de 1906. Contém disposições relativas ao ensino técnico prático e profissional; 12) Lei nº 463, de 12 de setembro de 1907. Contém disposições referentes ao ensino secundário e profissional do Estado.

às crises, angústias e problemas da sociedade, desempenharam o papel dominante, criando os lugares fecundos para a geração de uma cultura republicana nascente. Não são respostas fortuitas nem espaçadas no tempo, mas "respostas com fundamento bastante para que se inscrevessem na duração e atravessassem gerações". São respostas que somente com o tempo conseguiriam se impor, penetrar "nos espíritos sob forma de um conjunto de representações de caráter normativo e acabasse por surgir como evidente a um grupo importante de cidadãos" (BERSTEIN, 1998, p. 355-356).

Com a intenção de estabelecer as normas e os valores republicanos, a Lei nº 41 tramitou no Congresso Legislativo, a partir da Câmara dos Deputados,[5] e foi apresentada pela comissão de instrução pública em setembro de 1891, dois meses após a decretação e promulgação da Constituição do Estado de Minas Gerais. Mesmo sendo considerada uma lei ampla e complexa por ter que contemplar os vários níveis da instrução pública (primária, secundária, superior e profissional) e por ter que se adequar às novas formas de organização da República, o seu tempo de tramitação teve uma duração curta de somente onze meses. Em função disso, as sessões da Câmara, ocorridas no segundo semestre de 1891, foram intensificadas para dar conta de remeter ao Senado ao final do ano o projeto, como ocorreu em dezembro do mesmo ano.

O interesse republicano pela implantação do processo de formação profissional no Estado foi se materializando a partir da Lei nº 41, de 1892, quando se instituiu o ensino profissional no âmbito das escolas normais, do ensino agrícola e zootécnico, do curso de agrimensura, comercial e de farmácia. E, a partir dessa data, os registros de criação de várias escolas espalhadas pelo Estado de Minas Gerais foram encontrados. Essa modalidade de instrução, pensada para ser modelo de ensino, ainda que não tivesse alcançado êxito satisfatoriamente no curto prazo, viria a ser implantada em diferentes locais do Estado de Minas, com o objetivo de ser o centro de formação de operários e contramestres. Assim, o curso Técnico Primário, a partir da Lei nº 439, de 1906, configurou-se uma modalidade de formação profissional, como ensino complementar ao ensino primário dos grupos escolares, funcionando como acessório dos grupos, cuja finalidade era ampliar e integrar o primário, com o caráter acentuadamente profissional (GONÇALVES, 2005).

---

[5] O Projeto nº 25 começou a tramitar na Câmara em 21 de setembro de 1891. Posteriormente, na própria Câmara dos deputados foi substituído pelo nº 29. Em 10 de novembro do mesmo ano foi enviado ao Senado. Foi transformado em Lei em agosto de 1892, com a sanção do Presidente do Estado.

Pode-se afirmar que as atividades de ensino e de aprendizagem do trabalhador da cidade e do campo se deram ao longo do tempo no próprio fazer da lida diária, nas oficinas e no próprio campo. Escolarizar essas atividades foi um processo lento e complexo cuja tarefa coube à República brasileira por meio da criação de institutos técnicos, campos de demonstração, escolas-fazendas, escolas e institutos agrícolas, além de aulas ambulantes promovidas por professores nos lugares de trabalho dos campesinos.

De modo diferente quanto ao tempo de tramitação, mas com a preocupação de reformar a instrução com vistas a atender o que estava sendo demandado pelas nações desenvolvidas, a Lei nº 439, aprovada e sancionada em setembro de 1906, começou sua tramitação na Câmara dos Deputados, em julho de 1903, logo após a realização do Congresso Agrícola, Comercial e Industrial, entre 13 e 19 de maio de 1903.[6]

Em linhas gerais, a política de formação profissional, elaborada a partir do Congresso de 1903, coadunou-se com a prioridade de se investir na principal fonte de receita do Estado, isto é, a agricultura. Nesses termos, os interesses políticos e econômicos do Estado podem ser resumidos nas seguintes palavras: "pela perfeita conciliação da 'Ordem e Progresso'. Abrir escolas que iluminem a inteligência das crianças; ensinar o trabalho aos adultos [...] tornar a paz garantida" (SILVA, 1907, p. 259).

O processo de tramitação dessas duas principais leis, nº 41 e nº 439, será utilizado na compreensão da leitura partilhada para a proposição da instrução profissional e, bem assim, para a construção da identidade de república. Essa compreensão se dará a partir da análise do campo lexical nos discursos dos legisladores, atentando para termos relevantes, tais como educação, instrução, profissional e seus correlatos, nos seus aspectos tanto quantitativos quanto semânticos.

---

[6] O Congresso Agrícola, Comercial e Industrial foi convocado pelo então Presidente de Minas Gerais, Francisco Salles, em 20 de abril de 1903. O seu objetivo foi buscar alternativas para a superação da crise econômico-financeira em que se encontrava o Estado. Para isso, conclamou as lideranças política e empresarial, bem como as pessoas de destaque e experiência, sob a presidência de João Pinheiro, para a elaboração de teses que deveriam percorrer dois itinerários: conhecer os problemas mineiros e apontar caminhos para planejar o desenvolvimento do Estado. A opção político-econômica para o Estado, gerada a partir dos resultados desse Congresso, foi o fomento à agricultura diversificada, tendo em vista a conquista do mercado nacional. E, nesse caso, os temas mais discutidos – imigração, colonização e ensino agrícola – giraram em torno de um problema que já há muito tempo agudizava: a mão de obra.

INSTRUIR E EDUCAR: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR REPUBLICANO

Primeiramente, vejamos os termos "educação" e "instrução". A quantificação e a leitura semântica desses termos irão indicar a tipologia, a função e a finalidade da formação do trabalhador, pela via da escola.

Como pode ser visto nos QUADROS 1 e 2, os termos "educação" e "instrução" aparecem como substantivos e adjetivos. Quando aparecem como substantivos, na sua maioria, são adjetivados com a finalidade de especificar ou qualificar o tipo de educação e de instrução que se queria referenciar. Em alguns casos, os termos aparecem como adjetivos, como em "sistema de educação", "métodos modernos de educação", "comissão de instrução", "estabelecimento de instrução", etc.

QUADRO 1

Termos "educação" e "instrução" presentes na tramitação da Lei nº 41 – 1891 e 1892

TERMO EDUCAÇÃO	TERMO INSTRUÇÃO
Educação	**Instrução**
Educação da mocidade	**Instrução** pública
Educação de seus filhos	**Instrução** regular
Educação do povo	**Instrução** primária
Educação de todos os meninos	**Instrução** primária e profissional
Educação dos internatos	Estabelecimentos de **instrução**
Educação cívica	Conselho de **instrução**
Educação de meninos	Projeto de **instrução** pública
Educação e instrução do pessoal	Aparato para **instrução**.
Sistema de educação	**Instrução** elementar.
Métodos modernos de educação	**Instrução** secundária
Educação é perniciosa	A **instrução** tem sido projeto
Educação perigosa	Lei de **instrução**
	Instrução oficial
	Inspetoria da **instrução**
	Comissão de **instrução** pública
	Educação e **instrução** do pessoal
	Instrução do povo

Fonte: *Anais do Congresso Legislativo do Estado de Minas Gerais*. 1891-1892.

QUADRO 2

Termos "educação" e "instrução" presentes na tramitação da Lei nº 439 – 1903 a 1906

TERMO EDUCAÇÃO	TERMO INSTRUÇÃO
Educação da infância	**Instrução** pública
Educação intelectual	**Instrução** do ensino público
Educação de nossos patrícios	**Instrução** primária
Educação completa	Verdadeira **instrução**
Educação nacional	**Instrução** pública, primária e normal
Educação pública	**Instrução** cívica
Educação física	**Instrução** moral e cívica
Educação moral	Comissão de **Instrução**
Educação pedagógica	**Instrução** acessível
Educação do homem inteiro	**Instrução** obrigatória
Educação da mocidade	**Instrução** recebida no lar
Educação escolar	**Instrução** do povo
Educação primária	**Instrução** geral
Educação do povo	**Instrução** elementar
Educação moral e cívica	**Instrução** regular
Educação á instrução	Estabelecimentos de **instrução**
Educação primária e normal	**Instrução** rural
Educação do Estado	**Instrução** incompleta
Educação intelectual, moral e física	**Instrução** pública racional
Frutos da educação falseada	
Instituto de educação	
Educação dos meninos	
Educação da juventude	
Educação dos seus discípulos	
Educação profissional	
Educação infantil	
Ciência complexa da educação	
Edifício da educação	
Educação popular	

Fonte: *Anais do Congresso Legislativo do Estado de Minas Gerais*. 1903-1906.

Do ponto de vista linguístico, segundo o *Diccionario da lingua portugesa*, de Antônio de Moraes Silva, do ano de 1891, o substantivo feminino educação, designa a

> Acção e efeito de educar. § Criação, que se faz de alguém, ou se lhe dá; doutrina, ensino de coisas, que aperfeiçoam o entendimento, ou

> servem de dirigir a vontade, e também do que respeita ao desenvolvimento phisico, ao decoro, maneiras, etc. *Barreto, Prat. F. 61.* § Delicadeza, civilidade, boa criação, maneiras distinctas; *é senhora de esmerada* educação...
>
> A *educação* recai sobre a moral, e a instrução; supõe outros princípios mais elevados, ideias mais extensas, regras methodicas para ilustrar a razão, adornar o entendimento, aperfeiçoar o coração, suavizar os costumes. A *criação* é o primeiro cuidado que o homem deve a seus pais, ou a quem faz as suas vezes, tanto no phisico para a conservação da vida, saúde e robustez, como no moral para a direção da sua conduta, e estudo de suas obrigações. A boa *criação,* e boa *educação* dirigem-se essencialmente a um mesmo fim, que é a perfeição moral do homem: porem póde dizer-se que a primeira o desbasta, e a segunda o pule por meio da instrução (SILVA, 1891, grifos meus).

A designação do termo "educação", na perspectiva lexicográfica, refere-se ao ato de educar a pessoa nos aspectos relacionados à direção da vontade e da moral, notadamente, com vistas à formação de costumes e culturas próprias de uma dada sociedade, que estabelece regras de costumes, de boas maneiras e de viver. É uma educação que se tem no ato de criar, no sentido de uma ação desenvolvida pelos pais (ou adultos) em relação às crianças, à formação de condutas e obrigações.

Do mesmo dicionário, o termo instrução, substantivo feminino, designa a

> Acção de instruir; ensino, educação litteraria...
>
> § Tudo que pode instruir. § Os conhecimentos adquiridos, o saber: homem de grande *instrucção...*
>
> § *Instrucção pública:* a que é dada nos estabelecimentos do Estado. § *Ministerio da Instrucção Pública*; secretaria d'Estado, por onde correm todos os negócios relativos a instrucção; aos estabelecimentos em que ella se ministra, ou ao seu pessoal, etc. § *Instrucção primária; – secundária; – superior;* designação dos vários períodos lectivos em que geralmente se divide a educação litteraria (SILVA, 1891, grifos meus).

As unidades lexicais expostas, designadas e convencionadas no dicionário são referências para o uso linguístico da sociedade da língua portuguesa.

São referências para a homogeneização e normalização da língua portuguesa, contribuindo para a sua harmonização linguística (VERDELHO, 2003).

Enquanto a educação se revela como um ato de criar mais geral, no que se refere ao âmbito de ação desenvolvida, sobretudo a partir dos valores morais, a instrução, ainda que possa ser o formato de conduzir a educação, tem um sentido restrito, ligado aos aprendizados que se dão fora do âmbito privado, nas escolas. Assim, ser instruído indica alguém com conhecimentos adquiridos na escola e a educação pode ser entendida na expressão "educação do homem inteiro", ou seja, em sua totalidade, desde a infância até a mocidade, nos âmbitos da intelectualidade, da moral e dos aspectos físicos, ligados à conformação dos corpos para o trabalho e da civilidade para a República.

Numa análise quantitativa temos que, no trâmite da Lei nº 41, a palavra "educação" foi citada cinquenta vezes, enquanto "instrução" foi mencionada 474 vezes, na Câmara dos Deputados e do Senado. Já no trâmite da Lei nº 439, de 1906, somente na Câmara dos Deputados, a palavra "educação" foi citada 231 vezes, ao passo que "instrução" foi mencionada 290. Isso nos mostra que a palavra "instrução" foi mais recorrente que "educação", perfazendo a soma total de 764 e 281 vezes, respectivamente. Essa recorrência/preferência pela palavra "instrução" pode ser entendida como indicativo de uma escolha do projeto escolar da República mineira, denotando uma opção à instrução profissional em detrimento da educação profissional. Vale a observação de que no trâmite da Lei nº 41 a ênfase recaiu sobre a instrução e no da Lei nº 439 houve maior aproximação no quantitativo entre instrução e educação. Indiciariamente é possível afirmar que, por volta de 1906, as discussões sobre a prática escolar começaram a recair mais sobre uma educação, notadamente a educação profissional associada à instrução.

Mas como os parlamentares mineiros estavam compreendendo conceitualmente essas palavras e que sentidos carregavam em seus discursos? Nos debates proferidos nas Câmaras dos Deputados e do Senado, "instrução" e "educação" eram frequentes nos discursos da elite política, que tinha por tarefa modernizar a educação, construir a República e seus cidadãos.

Os debates sobre o papel da escola, de educar ou instruir, ganharam o cenário do Legislativo mineiro, logo após a Proclamação da República e aprovação da Constituição mineira. Na primeira discussão[7] no Senado, o senador Mello[8] Franco

---

[7] Regimentalmente todo projeto passava por três discussões, tanto na Câmara dos Deputados quanto na do Senado. O projeto de Lei iniciou o trâmite na Câmara do Deputados.

[8] Virgílio M. Mello Franco nasceu em Paracatu, no dia 29 de agosto de 1839, formou-se bacharel em Direito em 1866, pela Academia de São Paulo. Foi promotor em Paracatu, juiz de Direito

deixou claro que o "projeto cogitava mais da **instrução** do que da **educação**; entretanto, sabemos que é pela formação do caráter que o homem tem importância na sociedade" (FRANCO, 1891, p. 1038, grifo nosso)

Se a afirmação do senador é de que o projeto cogitava mais da instrução que da educação é porque, para ele, instruir era diferente de educar. O que era, então, uma coisa ou outra? Ainda, quem instruía e quem educava? Será que era o papel da escola instruir e educar?

O senador Joaquim Cândido da Costa Senna,[9] imbuído de sua experiência de professor, toma a palavra na sequência do discurso de Mello Franco para explicar o que pensava ser a instrução e em que se diferenciava da educação. Assim, de pronto, afirmou:

> É bem provável que eu não mereça o apoio de meus nobres colegas; penso, porém, que é meu dever, na qualidade de professor, manifestar minha opinião com franqueza e sinceridade; porque, quando me falte esse apoio, com o qual aliás muito me honraria o senado, terei a paz que resulta de minha própria convicção.
>
> Penso que leis sobre instrução pública entre nós andaram, desde os seus princípios, muito mal orientadas [...] (SENNA, 1891, p. 187).

Vê-se que o argumento do senador, que toma a sua experiência de professor como referência, é bem próximo do que é chamado pelos estudiosos do discurso (MAINGUENEAU, 1997; ORLANDI, 2001) de memória discursiva. Isto porque a afirmação feita por ele não se encerrou nas palavras que foram utilizadas, mas antes delas, numa memória de que lançou mão e que diz respeito à sua experiência como professor. É notável que o senador atribuiu autoridade à sua fala a partir da experiência. Dito de outra maneira, ele fez a sua experiência falar. Desse lugar, habilitou-se a explicar que, na sua opinião, estava sendo mal orientada a instrução pública.

---

do Alto Tocantins, em Goiás, e juiz de Direito de Paracatu e de Barbacena. Aposentou-se como desembargador. Foi lente da Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, deputado da Assembleia Geral Legislativa por Minas Gerais (1876-1881) e senador. Fonte: *Dicionário Histórico Bibliográfico* (2001).

[9] Nasceu em Conceição do Serro, Minas Gerais, em 13 de agosto de 1852. Graduou-se em Engenharia de Minas em 1880 pela Escola de Minas de Ouro Preto, onde, além do cargo de diretor, exerceu a docência de diversas disciplinas. No campo político, fez parte da Constituinte Mineira e do Senado de Minas. Com a morte de Silviano Brandão, ocupou o cargo de Presidente do Estado de Minas. Fonte: *Dicionário Histórico Bibliográfico* (2001).

Além disso, e para dar ainda mais força às suas palavras, tomou outros autores:

> penso, e comigo pensam outros, com certeza de muito maior mérito, como Courcelle Seneuil, o digno membro do Instituto de França, que não há talvez matéria sobre a qual tenham reinado ideias mais confusas do que a sobre instrução pública.
>
> À imitação daquele grande economista e distinto pensador, direi rapidamente o que penso sobre a educação e sobre instrução (SENNA, 1891, p. 188).

É notória a estratégia discursiva do senador que, ao se esforçar para dar força à sua fala, se inclui e se exclui no discurso, ao mesmo tempo: penso (ele pensa) e comigo pensam outros. Além disso, primeiro, fortalece mais o outro que será utilizado como autoridade, para depois afirmar "direi rapidamente o que penso sobre a educação". Esse movimento, de uma situação empírica para uma discursiva, efetuado no discurso do senador é bem próprio do discurso político, que faz uso de procedimentos que visam concorrer para autorizar o poder do argumento.

Sobre a educação, diz o senador, ela, "todos sabem, consiste em certos hábitos morais e físicos que se impõem às crianças, logo que atingem o uso da razão; esta pertence principalmente à família" (SENNA, 1891, p. 188).

Com a sua autoridade e a de outros, atribuiu a educação à família. Essa afirmação remete para o entendimento de ser a família um dos vetores da República. A família é o lugar onde "a criança recebe mais ou menos diretamente um conjunto de normas, de valores, de reflexões que constituem a sua primeira bagagem política, que conservará durante a vida ou rejeitará quando adulto" (BERSTEIN, 1998, p. 356).

No caso da instrução, diz o Senador:

> a instrução porém, sr. Presidente, que chamamos primária, deve e deve sempre correr por conta do Estado, porque é essa instrução que abre aos meninos as portas de seus direitos, deveres e interesses; é esta instrução que é a destinada a fazer do menino um cidadão (SENNA, 1891, p. 188).

Responsável por fazer do menino um cidadão, a instrução pública escolar ocupa um lugar de vetor da política republicana, pois, segundo Berstein (1998, p. 356), é

a escola que tem o papel de socialização da cultura política, por transmitir "as referências admitidas no corpo social". E quais são essas referências segundo o senador? O que será ensinado que fará do menino um cidadão?

Para responder às questões, vale ressaltar a indagação de Costa Senna: "em que consiste essencialmente esta instrução?" Para ele,

> consiste naturalmente em aprender-se a ler, escrever e contar, consiste em noções de moral, noções de ciências naturais, noções de física, de química, geografia e história, sendo estas noções já um grande progresso no ensino [...] (SENNA, 1891, p. 188).

Essas mesmas questões foram retomadas entre os anos de 1903 e 1906, nas discussões relativas à necessária reforma do ensino público, por ocasião da tramitação da Lei nº 439. O uso sinonímico das palavras **instrução** e **educação** fora debatido pelo deputado e padre Francisco Xavier de Almeida Rolim:[10] "verdade é que para a instrução pública não se deve regatear dinheiro. A mais fecunda de todas as despesas é a que se faz com a educação popular, na qual está a fonte copiosa do progresso e engrandecimento das nações, o alimento da liberdade e a garantia da ordem" (ROLIM, 1905, p. 560).

Alvo de críticas, o ensino mineiro deveria incorporar uma perspectiva mais ampla, de formação integral que ultrapassasse a simples instrução escolar para penetrar na alma, no coração, no caráter do alunado. Incutir valores morais e cívicos fazia parte do perfil de formação desejado, como propugnado na reforma do ensino de 1906. Nessa direção, ao debater o projeto de origem da referida reforma, o padre Xavier Rolim, comparando o que se propunha no novo texto com a lei anterior e investido do poder que lhe conferiu a função de relator da Comissão de Instrução, cobriu de elogios o novo projeto ao perceber que ele almejava mais do que instruir:

> quando, como relator da comissão de Instrução Pública, tive de estudar o projeto n. 2, de 4 de julho de 1904 [...], senti sumo e inefável gozo por ver que o seu alevantado intuito era estabelecer, de par com

[10] O Cônego Francisco Xavier de Almeida Rolim foi vereador em Diamantina, ao tempo da presidência de Mata Machado, 1883-1886, vereador em Curvelo, de 1892 até 1895, Agente Executivo (Prefeito) da mesma cidade de Curvelo, de 1895 a 1912, deputado estadual, de 1899 até 1914, e senador estadual, de 1915 até 1926, em Minas Gerais. Foi nomeado Cônego da Sé de Diamantina e membro do seu cabido diocesano, além do título de Camareiro Supra Numerário, de Sua Santidade o Papa Bento XV. Fonte: *Dicionário Histórico Bibliográfico* (2001).

> a instrução, a educação moral e cívica da nossa juventude, tomando da lei n. 41 só o que encerra de melhor (ROLIM, 1905, p. 560).

Para além de instruir, educar a juventude nos aspectos morais e cívicos. Desejo já manifesto pelo seu colega, deputado Afrânio de Mello Franco,[11] que compartilhava dos ideais de Xavier Rolim em relação à educação republicana, e criticava o ensino ministrado nas escolas mineiras:

> incutir no espírito do aluno o amor da pátria, formar-lhe o caráter, pois que tudo isso é muito mais necessário a um cidadão, do que este rudimentar e pernicioso sistema de instrução primária, que até hoje tem sido ministrado à mocidade mineira nas nossas escolas (FRANCO, 1903, p. 71).

Para a construção do novo regime era preciso educar mais que instruir, como apregoara Xavier Rolim ao analisar o desenvolvimento da instrução primária no Estado mineiro:

> Julgo, sr. presidente, estar plenamente demonstrado que a educação moral, que toma o homem todo – espírito, coração e consciência – e o preparo para a família, para a sociedade, para a Pátria e para a humanidade, tem sido completamente esquecida em nossas escolas, onde nem sempre a instrução é dada de modo regular! (ROLIM, 1905, p. 560).

Diferentemente do que as escolas faziam até aquele momento, o que se apreende desse discurso é uma desqualificação do ensino como resquício de uma ordem a ser apagada, pois a racionalidade republicana exigia algo maior a ser assumido como ato pedagógico pela nova escola.

Nesse sentido, o uso corrente das palavras instrução e educação pelos políticos não poderia ocultar a concepção de ensino nelas presente. Mais que semântica,

---

[11] Afrânio de Mello Franco (1870-1943) pertencia a uma família de grande tradição na política mineira. Bacharelou-se em Direito na Faculdade de São Paulo, em 1891, foi secretário da delegação brasileira em Montevidéu em 1896. Em 1897 foi designado para cumprir funções diplomáticas na Bélgica e em 1898 voltou ao Brasil. Foi deputado estadual na legenda do Partido Republicano Mineiro (PRM) em 1902, permaneceu na Câmara dos Deputados até 1918, quando foi nomeado Secretário de Finanças de Minas Gerais. De novembro desse ano até julho de 1919, no curto período em que Delfim Moreira exerceu a Presidência da República, foi ministro da Viação. Fonte: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

subjazia em ambas uma concepção de ensino distinta para atender aos propósitos dos reformadores mineiros, como se expressou o deputado Xavier Rolim:

> A educação e a instrução são coisas perfeitamente distintas. A educação desenvolve as faculdades; a instrução dá conhecimentos. A educação eleva a alma; a instrução cultiva o espírito. A educação faz os homens; a instrução faz os sábios. A educação é o fim; a instrução não é mais do que um dos meios. A educação é, pois, singularmente mais elevada, mais profunda, mais lata do que a instrução. A educação abrange o homem inteiro; a instrução, não. Entretanto, entre nós, ha cinquenta anos a instrução é tudo, a educação é nada! A educação moral e religiosa está inteiramente negligenciada! (ROLIM, 1905, p. 560).

Educar era o fim desejado para a formação completa dos mineiros, num processo de desenvolvimento das faculdades e consequente construção da alma. Nesse processo, a instrução era o meio, o caminho para se alcançar a plenitude do homem nos aspectos relativos ao desenvolvimento dos sentidos, do intelecto e do espírito, ou de todas as suas faculdades, preparando-o para a família, para a sociedade, para a Pátria.

Coerentes com esse pensamento, outros discursos reverberam no Estado clamando por uma escola que fizesse mais do que instruir e que fosse capaz de preparar para a vida, como o fez o Diretor Firmino Costa na inauguração do Grupo Escolar de Lavras:

> É de admirar que até o presente não haja tido a instrução primária deste Estado um fim claramente definido, e não tenha ela visado de modo algum à educação nacional do povo mineiro! Quanto muito, a instrução primária, entre nós, consistia em ensinar a ler, escrever e contar. Ora, dependendo, sobretudo da escola primária a educação popular, ela não deve adstringir-se a um programa tão acanhado, ela não pode deixar de ter um fim social.
>
> A escola deve, por conseguinte, preparar os alunos para a sociedade, ensinando-lhes zelar da saúde e desenvolvendo lhes convenientemente as faculdades do espírito, a fim de que cada um deles venha a ser na vida um homem forte, bom, instruído e trabalhador, útil a si, à família e à pátria. Para esse efeito impele ao professor, principalmente com o seu exemplo, infundir nos alunos aversão ao vício e amor à virtude; cumpre-lhe dar aos discípulos conhecimentos úteis e ensinar a eles o trabalho metódico (COSTA, 1907, p. 2).

No plano semântico, esse discurso se organiza em torno de um imaginário de cidadão adequado e útil à República, pautado numa ordem que congrega os variados objetos do mundo natural, espiritual e social: o corpo, o espírito, a sociedade, a família e a Pátria. Nesse universo de sentido, essa ordem visa a integrar os indivíduos por meio de uma instituição cujo fim social seria uma (con) formação ideal, colocada em prática pela escola: o homem saudável, morigerado, trabalhador e, por tudo isso, útil à família e à Pátria.

Remetendo a Maingueneau, pode-se dizer que esse trabalhador/aluno "é, de alguma forma, atravessado pela evidência de um discurso que se incorpora a seu modo de vida". Mas, para isso, é preciso que haja coerência entre o que se enuncia e o que se efetiva, pois, ainda segundo o autor, "não é apenas através de efeitos textuais que o discurso produz uma cena enunciativa eficaz, mas por sua inscrição em uma comunidade, correlato do discurso" (1997, p. 64). Nesse sentido, a escola precisaria se transformar, corresponder ao mundo racional, higiênico ou à própria vida, como legitimada nos discursos dos reformadores, diretores, políticos e idealizadores de uma República que se queria construída. Dito de outra maneira, a escola da República deveria realizar o mundo que pretendia promover por meio dos seus atos pedagógicos.

FORMAR PROFISSIONAL E TÉCNICO: A EDUCAÇÃO QUE PREPARA PARA A VIDA

O repertório argumentativo do discurso dos legisladores ganha a fórmula da repetição, e nela a produção dos seus significados (BERSTEIN, 1998). Por isso, contar os termos repetidos ao longo dos tempos caracteriza as intenções da produção de uma cultura que se queria implementar. É dessa forma que expressa Berstein:

> Esta [referindo-se à cultura política] adquire-se no seio do clima cultural em que mergulha cada indivíduo pela difusão de temas, de modelos, de normas, de modos de raciocínio que, com a repetição, acabam por ser interiorizados e que o tornam sensível à recepção de ideias ou à adoção de comportamentos convenientes (BERSTEIN, 1998, p. 357).

O termo "profissional/profissão" aparece citado nos trâmites de 1891-1892 e 1903-1906 vinte e oito vezes, na sua forma adjetiva de educação, instrução e ensino. Como sinônimo aparece também o termo "técnico", vinte e sete vezes. Abaixo, no QUADRO 3, apresentamos o rol dos termos designativos.

QUADRO 3

Termos "profissional", "profissão" e "técnico", presentes na tramitação das Leis nº 41 e 439, de 1892 e 1906, respectivamente

TERMO PROFISSÃO	TERMO PROFISSIONAL	TERMO TÉCNICO
Profissão nobre	Ensino **profissional**	Escola **técnica**
Profissão liberal	Escola **profissional**	Instituto **técnico**
Profissão de agrimensor	**Profissionais** técnicos	Estabelecimento **técnico**
Nobre **profissão**	Instrução **profissional**	Conhecimentos **técnicos**
Profissão laboriosa	**Profissional**	Material **técnico**
Profissão penosa	Capacidade **profissional**	
	Cultura **profissional**	

Fonte: *Anais do Congresso Legislativo do Estado de Minas Gerais*. 1891-1906.

Segundo o *Diccionario da lingua portugesa*, de Antônio de Moraes Silva, do ano de 1891, o termo profissão, do latim *professio*, de professar, é um substantivo que designa o "estado, a modo de vida, em que alguém se exercita". Pode se referir a uma declaração de fé, no seu sentido religioso ou no ato público de explicitação de uma fé em algum dogma. Para o fim do interesse deste texto, a designação de tal exercício relaciona-se ao ato da destreza de um ofício, arte ou emprego, e não de qualquer um, mas de um ofício exercido por alguém com alguma competência técnica para desenvolvê-lo.

De igual modo, o adjetivo profissional designa a profissão, a arte que demanda conhecimentos específicos das atividades da indústria, comércio e atividade agrícola. O profissional ligado ao substantivo ensino relaciona-se ao resultado obtido de algum curso, teórico ou prático, que habilita para o exercício da profissão.

O termo técnico, ainda que seja designativo de alguma arte, *teknê*, relaciona-se àquele que é detentor de um conhecimento específico de uma determinada arte, ciência ou mesmo de um ofício, como é o caso do profissional. Não é descabida a afirmação de que alguém que detenha algum conhecimento de um ofício seja um técnico.

Como não é suficiente a apreensão somente do uso designativo do termo, dado pelo aspecto quantitativo e nomeado pela intenção lexicográfica, faz-se necessário recorrer ao seu entendimento no contexto do discurso proferido. É nele que o termo poderá ser apreendido como uma estratégia de "persuasão política e de sedução", com vistas à fundação de um ideal político de construção de opinião

e de posicionamento, "cujo desafio consiste em influenciar as opiniões a fim de obter adesões, rejeições ou consensos" (CHARAUDEAU, 2008, p. 40).

Nesse sentido, o questionário se volta para a compreensão significativa que o termo assume no dito discursivo de deputados e senadores mineiros.

O deputado Gomes Freire de Andrade,[12] relator da Comissão de Instrução da Câmara dos Deputados, defendeu veementemente o projeto apresentado pela Comissão, principalmente porque nele havia ênfase na criação de estabelecimentos profissionais, em várias regiões do Estado, considerando as peculiaridades das riquezas locais. Com essa tônica, deixa transparecer em seu discurso três termos que caracterizam o projeto de uma educação profissional, como pode ser visto no trecho recortado abaixo:

> No pensamento da comissão, diz o orador, predominou a ideia de, consultando os interesses das diferentes zonas do Estado, dotá-las com **estabelecimentos técnicos** de conformidade com as suas riquezas, com as suas necessidades, etc.
>
> Assim foi que a comissão deliberou estabelecer um **instituto zootécnico** em Uberaba, como o centro de uma zona pastoril vastíssima; um **instituto agronômico** em Leopoldina, que se acha colocada em uma zona agrícola importante e, finalmente, um **instituto de artes e manufaturas** na capital.
>
> A comissão, com a criação desses **institutos** quer que os indivíduos que neles vão receber o ensino, adquiram conhecimentos práticos imediatamente aplicáveis às indústrias, não quer que venham doutores para ensinar zootécnica, agricultura, etc.
>
> O orador conclui, enviando à mesa algumas emendas, procedendo antes à sua leitura e declarando que, se a eliminação do diretor do instituto técnico, da capital, do Conselho Superior tem por fim suprimir mais tarde a parte do projeto que cria e organiza estabelecimentos de **ensino profissional** em diversos pontos do Estado, a obra da comissão ficará deformada completamente e talvez na

[12] Gomes Henrique Freire de Andrade foi político, médico e professor da Escola de Farmácia de Ouro Preto. Propagandista republicano e signatário do Manifesto Republicano de 1888. Vereador, Presidente da Câmara Municipal e Agente Executivo Municipal de Mariana, por mais de 20 anos; deputado estadual na legislatura de 1891 a 1895, senador na legislatura de 1907 a 1918, tendo renunciado em 1916, por ter sido eleito deputado federal em 1915. Fonte: *Dicionário Histórico Bibliográfico* (2001).

> parte que de maior importância lhe parece (ANDRADE, 1892, p. 381-382, grifos meus).

A questão presente no momento da discussão plenária para o deputado era que um colega, deputado Leopoldo dos Passos, havia encaminhado uma emenda modificando o texto original do projeto de lei que excluía um dos membros do Conselho Superior que era o diretor do Instituto Técnico da Capital, o que ensejava, em sua opinião, certo demérito ou algo de importância secundária, quanto à presença do ensino profissional no texto do projeto de lei. Não foi sem razão a sua chamada de atenção ao afirmar que a eliminação do referido diretor do Conselho colocava em risco a proposta de criação dos estabelecimentos profissionais. Assim, o ensejo de dar ênfase à educação profissional ganhou três designações, a saber: estabelecimento técnico, instituto e ensino profissional.

Na mesma direção do "enunciado autorizado", como concebido por Charaudeau (2008, p. 39), o discurso, na situação de comunicação feita pelo deputado Gomes Freire, não é político em si mesmo, mas se torna político em função da situação que o autorizou. Para o deputado, deixar claro que era importante a presença da educação profissional no projeto de lei denotava a preponderância de um ideal de fundação de um princípio e de um posicionamento de filiação política que precisava se dar a ver. Nesse caso, vê-se no seu argumento o ato persuasivo quando afirmou que a supressão da presença do diretor no Conselho resultava na deformação do projeto, "na parte que de maior importância" lhe parecia.

Numa posição semelhante, quanto à defesa da educação profissional, ao trâmite da Lei nº 41, os discursos dos deputados que participaram da consecução da Lei nº 439 aproveitaram a reforma que propunha a criação dos grupos escolares para inserir junto a eles o ensino técnico. Assim, nas palavras do deputado Xavier Rolim, o ensino ficaria completo. Eis o que afirmou:

> Como sejam os grupos escolares institutos de ensino primário completo, devesse-lhe anexar o **ensino técnico**. A educação popular se divide em *essencial* e ***profissional***. A primeira tem por fim formar o homem dando-lhe toda a força da sua natureza e tornando-o capaz de preencher o seu nobre destino; a segunda prepara o homem social – o lavrador, o industrial, o arquiteto, o comerciante. São duas partes harmônicas, que se completam, que se fortalecem, que se aperfeiçoam. É do maior interesse de uma nação dar a seus filhos uma educação completa, porque disto depende a sua marcha na estrada do progresso e da perfectibilidade. (apoiados) (ROLIM, 1906, p. 329-330, grifos meus).

Na sua afirmação,[13] o deputado entende que o ensino técnico é a educação que forma o profissional que irá atuar nos âmbitos dos ofícios da indústria, da agricultura, do comércio e da arquitetura. Assim, na sua compreensão de educação completa, dever-se-ia incluir a formação do homem e do homem social. Com essa formação completa, o homem e a mulher estarão no caminho do progresso e do aperfeiçoamento. O intento do deputado com seu poder de persuasão é, a propósito, descrever o fim útil da escola que se propõe formar o ser completo. Ademais, a resposta de alguns colegas com os seus "apoiados" legitimam o que caberá à instituição escolar: marchar na direção "do progresso e da perfectibilidade".

Esse discurso da educação profissional, que vem ganhando força na República nascente, ganha eco junto àqueles que irão atuar diretamente nas práticas escolares. Assim, as palavras do diretor do Grupo Escolar de Lavras, Firmino Costa, ao escrever no *Boletim Vida Escolar* sobre o ensino profissional, coadunam com o que disse o deputado mencionado anteriormente:

> A escola deve ter um fim claramente definido, que não pode ser outro senão o de preparar o povo para a vida. É necessário que o povo aprenda a ler, a escrever e a contar, é preciso que ele conheça e ame sua língua, sua terra, seu país, é mister que ele tenha educação moral e cívica, é indispensável que ele saiba tratar de sua saúde e que esteja preparado para se defender. Tudo isso, porém, será insuficiente, se o povo não souber trabalhar. O ensino profissional impõe-se assim como complemento da educação do povo, a quem não basta simplesmente trabalhar na rua, mas, sim, dar-se ao trabalho sabendo praticá-lo (COSTA, 1907, p. 1).

Como visto, o que foi chamado pelo deputado Xavier Rolim de educação essencial e profissional é, segundo Firmino Costa, a educação que prepara para a vida. Assim, essencial é a aprendizagem da leitura, da escrita, da matemática, da língua, do país, do amor à Pátria, da educação moral e cívica, da saúde. "Profissional" diz respeito ao trabalho, ao saber trabalhar e ao saber sobre ele.

É importante ressaltar a capacidade persuasiva e de sedução do discurso do deputado Xavier Rolim, o que faz dele um político que sabia fazer uso do lugar que ocupava, a Assembleia Legislativa de Minas Gerais. O seu discurso é uma

---

[13] A afirmação do deputado faz parte da sua proposição de reformulação do projeto de lei que estava tramitando. Para ele, era importante a inclusão de um artigo que associasse o grupo escolar ao ensino profissional.

demonstração da força simbólica de produção de um imaginário de uma política republicana, construída no ato comunicacional, cujo escopo do argumento elegia expressões-chave para demarcar as suas intencionalidades. Na citação seguinte, quando se discutia sobre a importância do papel do professor no ensino, chama-se a atenção para o termo profissão:

> Nesse tesouro precioso [referindo-se ao livro didático] de doutrina, nesses mestres mudos, nessa fonte perene de profundos estudos, o mestre aufere os meios preciosos para a boa educação da mocidade, um amigo fiel e dedicado a ministrar-lhe as condições necessárias para bem cumprir os seus deveres e suavizar-lhe as agruras de uma **profissão penosa**, que é um verdadeiro sacerdócio moral, exigindo enormes sacrifícios; um manancial inexato dos conhecimentos indispensáveis para cultivar o espírito e formar o coração da mocidade, manancial onde beberá conselhos prudentes e eficazes para formar uma geração varonil e apta para servir a pátria, a força precisa para o exercício de uma obra imensa e essencialmente variada em seus meios e formas, as consolações suaves e vivificantes no meio das dificuldades inevitáveis e das provocações amargas e constantes.
>
> No doce e salutar convívio dos livros didáticos, o professor encontrará um conselheiro fiel, um companheiro inseparável, um inspirador misterioso de meios e recursos para o exercício de uma **profissão laboriosíssima**, que a sociedade não sabe acerca do prestígio de que carece, e do conforto que não pode deixar de ter sem sacrifício de sua dignidade e de suas graves atribuições.
>
> Na sua doce e recreativa convivência, o professor alcançará amor ao trabalho e à sua **nobre profissão** e adquirirá as condições de êxito educativo [...] (ROLIM, 1905, p. 559, grifos meus).

Nota-se que o termo profissão, nas três formas que aparecem na citação, refere-se ao professor. No primeiro momento, o professor é o mestre nas "agruras de uma profissão penosa". O termo profissão intermedeia dois outros que caracterizam a profissão de professor. Em outras palavras, a profissão de professor é dura e causa dor. Mesmo assim, já no segundo momento, é uma profissão laboriosíssima, isto é, dura e exige muito esforço. Ainda, num terceiro momento, a profissão de professor é nobre, majestosa ou distinta.

Quem é esse professor que tem, ao mesmo tempo, uma profissão penosa, laboriosa e nobre? O mesmo deputado irá responder:

> E o nosso professorado? Podemos dividi-lo em três classes: a primeira dos incompetentes, saídos da proteção política, sem educação pedagógica, incapazes para o ensino; a segunda dos cansados, dos desalentados, que fizeram alguma coisa no começo do magistério, mas têm hoje as forças gastas e a energia consumida; a terceira, dos competentes e dedicados, felizmente numerosa, mas metidos no círculo tirânico dos métodos seguidos, sem bons livros didáticos que lhes sirvam de guia e lhes prestem auxílio e conselhos. Pequeno, portanto, é o êxito de seus esforços [...] (ROLIM, 1905, p. 559).

Vê-se nas palavras do deputado que o profissional professor encontrava-se sob o domínio dos políticos, desalentados com a trágica situação do ensino no Estado, e refém de métodos tirânicos e livros imprestáveis. Assim, o seu trabalho era duro, de sacrifício, por ter que ser nobre em meio a tantas situações não favorecedoras de uma prática docente com o devido êxito.

No seu discurso sobre o profissional e a profissão, Xavier Rolim traz no ato do dizer alguns elementos preponderantes para marcar a significação do que desejava comunicar: a língua escrita, o mundo que o cercava e a sua experiência. Essas condições determinadas foram basilares para a produção da significação do seu discurso. Fez uso de uma "memória discursiva", de "um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam [...] as injunções ideológicas" (ORLANDI, 2001, p. 53).

A avaliação feita pelo deputado denotou o uso que fez de sua memória discursiva, uma vez que lançou mão do conhecimento (experiência) que tinha da atividade profissional do professor, podendo construir, a partir do discurso uma representação sobre a prática desse profissional. Pode-se dizer que as suas palavras fluíram de lugares extras, isto é, não foram utilizadas somente a partir do seu significado etimológico e, sim, do campo da memória, o que pode ser chamado de interdiscurso (ORLANDI, 2001; MAINGUENEAU, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, é oportuno afirmar que o esforço desenvolvido por aqueles responsáveis pela fundação da República no Brasil, e particularmente em Minas Gerais, esteve em dar respostas às questões relacionadas à construção de uma nova ordem social e política, cuja base esteve centrada em um modelo de sociedade republicana sob a égide da modernidade e com influência marcadamente liberal e positivista. Para os políticos e intelectuais, pensar em reformar a

sociedade, pela via da instrução e da educação, incluía não somente o desenvolvimento do progresso material, mas, também, do progresso da mente.

Assim compreendido, o interesse pela construção de uma nova ordem social e política mobilizava os segmentos responsáveis em pensar a escola e o seu processo de escolarização como forma de produzir e fortalecer o Estado republicano. É nesse sentido que os legisladores e o governo mineiros investiram na viabilização das condições normativas para implementar a instrução e a educação que pudessem atender à constituição da ordem e do progresso.

Como visto, ainda que a compreensão de que o papel da escola fosse o de instruir, a educação obteve a atenção por parte de um grupo expressivo no Congresso Legislativo, que defendia a tese de uma finalidade escolar de educar por completo a pessoa humana, ou mesmo prepará-la para a vida. Tudo isso com vistas a alcançar um modelo de escola que pudesse cumprir a finalidade não só de instruir, ensinando a ler, contar, escrever, além de geografia e história, mas também a de educar a moral e o civismo, as faculdades da alma, no geral. Uma educação e instrução como forma de integrar o ser humano, na sua plenitude, nos aspectos do desenvolvimento do sentido, do intelecto e do espírito, à família, à sociedade e à Pátria.

O Projeto de Lei que tramitou de 1891 a 1892 foi transformado na Lei nº 41, aprovada pelo Legislativo e sancionada pelo Presidente do Estado de Minas Gerais. Nessa Lei, o termo "instrução" apareceu citado 55 vezes, e o termo "educação" treze. Essa diferença na quantificação dos termos, majoritariamente no de instrução, é um indicativo de que sobre a escola recaía a responsabilidade de instruir, nos vários níveis: primário, secundário, superior e profissional. Quanto à responsabilidade sobre a educação, o artigo 54 explicita que era dos pais, tutores ou responsáveis, conforme citado abaixo:

> Art. 54. Os pais, tutores, patrões e protetores são responsáveis pela **educação** dos meninos que em sua companhia ou sob sua autoridade estiverem, e, como tais, obrigados a fazer com que eles, em idade escolar, frequentem a escola pública do Estado, a fim de aprenderem os conhecimentos de que trata o art. 88 (MINAS GERAIS, 1895, grifos meus).

Se na referida Lei o termo instrução se sobrepujava, na Lei nº 439 é a educação que ganha contornos como finalidade do ensino escolar. Já no artigo primeiro, que autoriza o governo mineiro a reformar o ensino primário e normal, estava previsto:

> Fica o governo de Minas Geraes auctorizado a reformar o ensino primário e normal do Estado, de modo que a escola seja um instituto de **educação** intelectual, moral e física (MINAS GERAIS, 1906, grifos meus).

É oportuno ressalvar que, nas poucas vezes em que apareceu citado, o termo instrução somente foi utilizado juntamente com os adjetivos público e primário: instrução pública e instrução primária. Assim, denotou-se que o seu uso se fazia para caracterizar o ensino como público.

O que se pretendeu com este texto, ao tomar a educação profissional como vetor canalizador do discurso de deputados e senadores, com vistas a problematizar os projetos de República e de formação do trabalhador, foi realçar que a cultura política, especialmente a cultura política republicana brasileira, foi, e vem, se constituindo historicamente.

Foi possível perceber a forma, ou a maneira, como foram se sedimentando os discursos sobre a instrução e a educação escolar, como forma de a República se estabelecer como governo. A leitura dos discursos do Legislativo foi importante por ter mostrado os aspectos codificador e ritualístico/simbólico de um discurso político republicano que foi sendo construído na última década do século XIX e primeira do XX.

Salienta-se, por fim, que os propositores dos projetos de educação carregavam consigo uma visão e uma concepção do político, manifestadas em discursos codificados, no vocabulário utilizado, nas palavras-chave, na repetição, e ritos e simbologias gestuais, visuais, capazes de produzir representações a ponto de definir formas de identidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Gomes Henrique Freire de. *Anais do Senado 1891-1892*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1892.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org.*). Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998. p. 349-363. (Nova história; 34).

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, Firmino. Discurso inaugural. Instalação do Grupo Escolar. *Boletim Quinzenal do Grupo Escolar de Lavras*, ano 1, n. 2, 15 maio 1907. Disponível em: <http://www.museu.ufla.br/vida2.htm>.

FRANCO, Afrânio de Mello. *Anais do Senado 1903-1906*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

FRANCO, Virgílio M. de Mello. *Anais do Senado 1891-1892*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1892.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Da pintura de macacos, cavalos e pássaros ao fabrico de cubos, pirâmides e carabinas: o fazer e a competência docente nos grupos escolares em Minas Gerais nas décadas iniciais do século XX. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. (Org.). *A escola e seus atores*: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 115-136.

LEPETIT, Bernard. Sobre a escala na história. In: REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas*: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Tradução de Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes: Ed. Unicamp, 1997.

MINAS GERAIS. *Constituição do Estado de Minas Gerais* (1891). Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1988.

MINAS GERAIS. Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892. Dá nova organização à Instrução Pública do Estado de Minas. *Minas Gerais*, Ouro Preto, 1895.

MINAS GERAIS. Lei nº 439 de 28 de setembro de 1906. Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do Estado e dá outras providências. *Minas, Gerais*, Belo Horizonte, 1906.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ROLIM, Francisco Xavier de Almeida. *Anais da Câmara dos Deputados 1903-1906*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

SENNA, Joaquim Cândido da Costa. *Anais do Senado 1891-1892*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1892.

SILVA, Antônio de Moraes. *Dicionario da lingua portugueza*. 8. ed. Rio de Janeiro: Empreza Litteraria Fluminense, 1890-1891. 2 v.

SILVA, João Pinheiro da. Congresso das municipalidades do Sul. 1907. In: BARBOSA, Francisco de Assis. *Ideias políticas de João Pinheiro:* cronologia, introdução, notas bibliográficas e textos selecionados. Brasília: Senado Federal; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1980.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum:* estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

VERDELHO, Telmo. O dicionário Morais e Silva e o início da lexicografia moderna. In: *História da língua e história da gramática:* actas de encontro. Braga: Universidade do Minho/ILCH, 2003. p. 473-490.

EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO EM MINAS GERAIS: o Legislativo e o Executivo como produtores da representação dos trabalhadores

VERA LÚCIA NOGUEIRA E IRLEN ANTÔNIO GONÇALVES

A proposta deste texto é analisar a tramitação da legislação educacional ocorrida no Congresso Legislativo Mineiro, na primeira década da República, notadamente, tomando os anais e as leis como fontes. O objetivo é compreender o tratamento conferido pelos legisladores aos novos agentes sociais que passaram a constituir a sociedade brasileira a partir do final do século XIX: os trabalhadores assalariados. Entendemos, com isso, que o tratamento conferido aos trabalhadores mineiros, naquele momento, é parte de uma representação que se tinha sobre o conjunto dos trabalhadores brasileiros. No campo retórico e discursivo de constituição das políticas educacionais, esses sujeitos foram nomeados, indicados, construídos e ganharam visibilidade a partir de um duplo movimento: o de nomeação por parte do discurso do outro e o de autorreconhecimento de si mesmos enquanto tal. O discurso comporta a materialização das formas de vida numa sociedade e, desse modo, "entendê-lo, nas circunstâncias mais diversas, significa compreender o que somos [...]; significa, também, compreender como nos conduzimos na sociedade e como a percebemos" (MARI, 2000, p. 17).

A íntima relação entre as propostas educativas e de instrução e as propostas de constituição de uma nação civilizada, a necessidade de educar e instruir o povo para a garantia da ordem social e a formação técnica, meio para incorporação do povo à nação, são questões que perpassaram os discursos de intelectuais, políticos e legisladores que estiveram imbuídos do pensar a educação republicana, como

se pode ler nas palavras do senador Francisco Martins de Andrade Jurumenha, proferidas no Congresso Mineiro:

> Srs. a bancada republicana, e todo o homem, em cujo peito pulsar um coração patriótico, necessariamente há de desejar a disseminação da instrução pública por toda parte. É de minha opinião, assim como deve ser de todo o homem que pensa, que a instrução pública é o único órgão da civilização humana *(Muito bem)* (JURUMENHA, 1889, p. 28).

Em Minas Gerais, assim como em outras unidades da federação brasileira, não era raro encontrar, nesses discursos, a ideia de que a educação era o instrumento transformador da sociedade. É fato que, nos tempos iniciais da fundação da República, as novas demandas provenientes das mudanças advindas da necessidade de integração do povo à nova ordem republicana e à alocação do trabalhador livre ao mercado de trabalho evidenciaram a necessidade de reinvenção da escola como imperativo de atendimento ao projeto de modernização da sociedade. Primeiro, como forma de superação do atraso que a escola vinha representando, especialmente pelas suas manifestações de precariedade; segundo, pelo que poderia representar como alternativa de um projeto de sociedade civilizada, republicana; portanto, que atendesse aos novos reclames de controle e de homogeneização social.

Produzir uma nova escola mediante o desafio de produzir uma nova forma de organização da sociedade e do Estado foi o esforço dos gestores e dos legisladores que ocuparam o lugar da produção dos imperativos de controle da vida da população mineira pela via privilegiada, da instrução e da educação. E tal desafio foi analisado também nas mensagens que os presidentes do Estado enviavam anualmente ao Congresso Legislativo e nos anais da Câmara dos Deputados e do Senado. Nesses documentos é possível encontrar e recuperar a explicitação da trama que esteve implicada no processo de produção da escola, de produção da República, principalmente pela revelação dos lugares de produção que representavam. Nesses lugares, tramaram-se os acordos, revelaram-se as discórdias, os ideais, entre outras coisas.

Nas mensagens dos presidentes, tem-se a revelação do lugar do Executivo – o Congresso – no qual essas autoridades proclamam os seus discursos atendendo, pelo menos, a duas perspectivas: uma informativa, cujo objetivo era prestar contas das ações do governo no transcurso do ano administrativo que se findou; outra político-administrativa, cujo intuito era mostrar aos legisladores as demandas postas

pelo governo, uma vez que era da competência do Congresso a votação dos projetos encaminhados pelo Executivo. Esse lugar é, portanto, de um lado, o daquele que exercia o poder de executar as ações, criar, reformar e, de outro, daquele que precisava negociar e articular as influências necessárias à aprovação de seus projetos. Não se pode deixar de realçar que foi no Executivo que as leis ganharam o poder de ser colocadas em circulação, uma vez que isso somente poderia ocorrer com a sanção do Presidente do Estado.

Por meio dos *Anais*, adentramos no Congresso Legislativo e podemos vê-lo como o lugar da produção desse imperativo de controle e como lugar de articulação de influências, no qual se davam os debates e embates de tramitação e de produção da legislação. Nesse sentido, tomamos o Congresso Mineiro como uma "arena da ação política", na qual os discursos políticos ganhavam materialidade e disseminavam as diretrizes da política educacional. Nessa arena, negociavam e se articulavam grupos distintos em torno de ideias e de disputas que acabavam por se constituir em proposições discursivas que incorporavam os mais diversos significados e produziam efeitos distintos cuja análise pode levar à compreensão das "várias facetas e dimensões de uma política" (PAULILO, 2010, p. 491). Os lugares para os quais chamamos a atenção neste trabalho – o Executivo e o Congresso Legislativo – são entendidos como lugares de produção da escola, promotores de uma instrução que visava a fazer da criança um cidadão.

Este texto está dividido em duas partes. Na primeira, apresentamos algumas das discussões que se fizeram presentes no Congresso Mineiro ao se debater a primeira reforma da instrução pública da República, implementada no ano de 1892. Essa análise intenciona compreender o debate em torno da promoção da escolarização da população pobre do Estado. A segunda busca apreender, nas defesas dos pedidos de subsídios encaminhados à Câmara por diversas entidades que se ocupavam da assistência aos trabalhadores, os modos de nomear e de se referir a esses sujeitos. Esperamos, assim, apreender elementos que configuram uma representação sobre os trabalhadores mineiros, sejam crianças, jovens ou adultos.

A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA REPUBLICANA: CIVILIZAÇÃO E PROGRESSO EM DEBATE

A crença iluminista no potencial da instrução como fator de civilização e progresso se faz presente nos discursos proferidos por deputados e senadores durante os debates relativos à produção da legislação que materializaria a primeira

reforma da República recém-implantada em Minas. Nesse sentido, a inserção do ensino público primário na pauta das políticas públicas do Estado mineiro se deu ao final do primeiro quatriênio do novo governo, tendo como marco as discussões e a proposição do projeto que culminou na reforma republicana implantada pela Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892.

Durante o Governo Provisório, as demandas mais prementes diziam respeito à própria organização do aparato político-administrativo do Estado. Essa organização significou, de acordo com as palavras do então Presidente Afonso Augusto Moreira Penna, em mensagem dirigida ao Congresso Mineiro, "encaminhar os serviços e adaptar as molas da administração ao novo organismo político. Dessa adaptação dependeria o retorno à normalidade política no interior das cidades mineiras" após a mudança de regime (PENNA, 1893). "Normalidade" vinculada naquele momento à definição e à construção de todo um aparato legal que estruturasse e sustentasse a nova ordem, estabelecida com a Proclamação da República, em 1889.[1]

No âmbito estadual, uma das primeiras iniciativas do Presidente Afonso Pena foi a regulamentação da lei que criou as três secretarias do Estado: a Secretaria do Interior, a Secretaria da Agricultura, Comércio e Obras Públicas e a Secretaria das Finanças.[2] A educação constava das atribuições da Secretaria do Estado do Interior, à qual cabia cuidar dos negócios referentes a justiça, segurança, estatística, saúde pública, magistratura, instrução pública, eleições e leis, bem como das relações do Estado de Minas Gerais com os governos dos outros estados e com o Governo Federal. Como se pode ver, a educação figurava como parte da própria estruturação e construção do novo regime, sendo considerada, inclusive nos municípios, como uma das condições para delimitação geopolítica das regiões.

Assim, após a "reorganização da casa", restava pensar na reorganização de um dos mais importantes ramos da administração pública, como bem recorda o secretário de Estado dos Negócios do Interior, Dr. Manoel Thomaz de Carvalho Britto, anos depois: "Já no período constitucional, organizado o nosso Estado com a adoção de seu estatuto político, foi o momento que o legislador mineiro achou

---

[1] Esse aparato, no âmbito nacional, era composto pela Constituição da República, de 24 de fevereiro; no âmbito estadual, pela Constituição do Estado de Minas Gerais, de 15 de junho; no âmbito municipal, pela Lei Mineira nº 2, de 14 de setembro de 1891.

[2] Trata-se da Lei nº 6, de 16 de outubro de 1891, cuja regulamentação se deu por meio dos Decretos nº 587, 588 e 589.

próprio para organizar a instrução pública" (BRITTO, 1908, p. 18). Assim, a partir de 1891 começou-se a discutir no Congresso Mineiro a política educacional republicana, que deveria ser capaz de transformar uma população majoritariamente rural e pobre em cidadãos úteis à Pátria.

Esse foi um ano de profundas e acaloradas discussões sobre o ensino primário que, a partir de então, se tornara objeto efetivo da preocupação dos legisladores incorporando-se definitivamente à pauta das políticas públicas republicanas. O reconhecimento da importância da instrução primária pode ser aquilatado, por exemplo, nos argumentos do senador Mello Franco, quando encaminhou ao Senado Mineiro, em 1892, o projeto de lei que propunha reformar a instrução pública em Minas Gerais:

> Costuma-se dizer que a instrução pública é o fator mais direto e mais poderoso na obra progressiva da civilização; mas convém atender-se que a instrução é um simples instrumento de que se pode fazer bom ou mau uso e não convém isolá-la no meio circundante em que o povo vive; mas dá-la de acordo com o estado atual do desenvolvimento social, porque não é possível assim, de chofre, alterar o estado de civilização (FRANCO, 1892).

Numa posição comedida, o senador atentava para as condições sociais da população mineira e alertava para os cuidados que deveriam ser tomados na reforma que se pretendia. Já o senador Joaquim Cândido da Costa Senna defendia a escola pública como obrigação do Estado, mas, também, assumia uma posição bastante acautelada. Ao discursar, o senador privilegiava o que ele concebia ser o papel da escola. Segundo ele, a escola deveria ensinar a leitura, a escrita e a contagem, além das noções de moral, de ciências naturais, de física, de química, de geografia e de história. Se essas noções fossem aprendidas pelas crianças, destacou o senador, já seria um grande progresso no ensino primário a serviço da formação da cidadania. Defendia que a principal obrigação do Estado seria exclusivamente a formação do cidadão, o que implicaria

> dar às crianças um mínimo de instrução, um mínimo que lhe é indispensável à compreensão de seus direitos, de seus deveres e de seus próprios interesses. Esta instrução nada tem de especial, nada tem de profissional, ela não tem por fim criar empregados públicos, não tem por fim criar funcionários, nem classes, nem hierarquias; tem por fim, única e exclusivamente, formar o cidadão (SENNA, 1892).

Assim, compreendida como importante, a instrução primária não poderia ficar fora do processo de construção da nova ordem, da ordem republicana, e a exigência de repensá-la se devia, principalmente, por que se encontrava impregnada do arcaísmo e dos vícios da velha ordem, trazendo no sistema de ensino vigente as marcas de uma configuração considerada anacrônica, inconcebível para as novas concepções do momento. Era preciso, na opinião dos legisladores, mudar a educação e cuidar da instrução pública de modo a atender a população pobre que durante o Império havia ficado à margem das benesses do governo, conforme criticou o deputado Gomes Freire de Andrade:

> no tempo do Império, que foi também o tempo das lições de todo o gênero, tratava-se, é verdade, da instrução, mas de que modo? Programas aparatosos, suntuosos museus, magníficas coleções, um pessoal docente numerosíssimo em nossas faculdades de medicina e de direito e a fama do ex-imperador rebrilhava no estrangeiro, como o príncipe sábio protetor das letras; mas e o povo, este conservava-se nas trevas da mais completa ignorância! (ANDRADE, 1891, p. 384).

Para construir essa nova política, era preciso, nas palavras do deputado Manoel Teixeira da Costa, empreender uma reforma radical na instrução pública do Estado de forma a "tirá-la do estado desgraçado em que se achava" (COSTA, 1891, p. 364). O projeto era de que a primeira reforma inaugurasse "uma nova era para o estado, que precisava deveras da instrução", pois era inadmissível cogitar, conforme afirmou o deputado Teixeira Costa, "entrar num sistema novo como o atual, em que se dá o direito de voto só a quem sabe ler e escrever, sem que haja a instrução, e esta regular e compatível com as nossas circunstâncias". Para isso, era necessário, pois, que todos se unissem em torno "de um só pensamento e dessa união nascer[ia] uma reforma digna do Estado e que fizesse a sua felicidade" (COSTA, 1891, p. 364-365).

A renovação seria possível a partir de uma vasta e profunda reforma que alcançasse a essência do ensino pela transformação de seus métodos. Dos métodos, afirmou o deputado Gomes Freire de Andrade, o mais novo, "de conformidade com a pedagogia moderna", teria como função primordial a própria transformação do povo mineiro e a sua incorporação à República (ANDRADE, 1891, p. 423). A educação seria cooptada, portanto, como um dos mecanismos de controle social capaz de promover a construção da nova ordem – a ordem republicana – requerida como essencial à superação da ordem monárquica. Não seria concebível, por conseguinte, mantê-la da mesma forma como estava; urgia convertê-la em uma

"nova forma". E não era para o passado que os deputados estavam olhando, pois, como dissera o deputado Gomes Freire de Andrade:

> se nós já nos demos tão mal com o passado, como havemos de ir buscar nele ensinamentos no passado? Vamos ver se inovando conseguimos alguma coisa em benefício do povo; porque afinal, se assim não procedermos, isto não se poderá chamar república (ANDRADE, 1891, p. 424).

Reformar e inovar eram as palavras de ordem, "mas devemos fazê-lo com critério e prudência, para colhermos das reformas resultados positivos", alertou o deputado Severino de Rezende, 1891, p. 421). A política educacional mineira assume, a partir de então, uma característica marcante, pois passa a se concretizar por meio de reformas do ensino público, totalizando nada menos do que onze leis tramitando no Congresso, somente na primeira década da República. Vale destacar que tais modificações ocorreram principalmente na instrução pública primária em vista do seu potencial de regenerar e adaptar a população pobre à nova ordem social.

No processo de produção da reforma de 1892, é possível perceber confrontos e disputas que se colocavam em jogo, bem como os recursos discursivos utilizados para angariar adeptos para a causa em questão. Como exemplo, podemos destacar a reação do deputado Manoel Teixeira da Costa ao analisar o aumento no orçamento exigido pela primeira reforma:

> Eu entendo, Sr. presidente que devemos examinar com toda atenção o presente projeto, porque com quanto ele esteja perfeitamente elaborado (apoiados gerais), com quanto mostre a ilustração e sabedoria com que foi feito (apoiados), o muito patriotismo de seus autores, contudo não podemos estabelecer no nosso Estado o sistema adotado, por exemplo, nos Estados Unidos, na França, Inglaterra etc. Não tem aplicações para o nosso Estado, grande como é, com a população completamente disseminada pelo seu vasto território, o sistema seguido nesses países, porque as nossas finanças não suportam despesas enormes como as de que cogita este projeto (COSTA, 1891, p. 353).

Para ele, o modelo proposto tinha melhor acento na Europa e na América do Norte, por exemplo, mas não num Estado de dimensão continental como era o caso de Minas. Na oposição, o deputado Severino de Rezende

contestou a tentativa de impugnação do projeto da reforma em função das demandas financeiras necessárias à sua implantação:

> Sr. presidente, os nobres impugnadores do projeto em discussão armaram-se dos mais fortes instrumentos para atacá-lo; como obreiros de demolição, que de alavancas e picaretas arremetem contra o mais sólido edifício, atacam o monumento que o Congresso Mineiro deve deixar de pé, perdurável, atestando o seu patriotismo nos nobres e alevantados intuitos em favor da instrução pública do nosso país. Como temerários, que tentassem destruir esplendida teia de Raphael, ou derrocar de alto pedestal esculturais imagens que deram fama ao potente escopo de Miguel Ângelo e de outras celebridades históricas, titubeiam diante do sacrilégio e apenas de leve, muito de leve, tocam o projeto, que é o mais nobre padrão assinalando os lúcidos elementos intelectuais da nobre comissão da instrução pública. (Apoiados, Muito bem!). Sr. presidente, em matéria dessa ordem, não devemos regatear dinheiro, porque entendo que todos os sacrifícios serão poucos para levantarmos o nível moral nos nossos conterrâneos: só assim teremos trabalhado, para possuirmos uma pátria livre, uma pátria digna, uma pátria na altura dos ricos dotes com que o pródigo adornou-a o Criador (Muito bem.) (REZENDE, 1891, p. 441).

Muitas vezes um ator político, ao adentrar a arena de negociação, precisa estar preparado para recuar, rever seus pontos de vista e agir diplomaticamente. Foi o que fez o deputado Manoel Teixeira da Costa após o ataque de vários colegas. Ao finalizar seu discurso num tom conciliador, mas contrariando sua própria postura, acabou cedendo em prol da "felicidade do estado": "Sr. presidente, estou pronto para concorrer com meu voto afim *(sic)* de melhorar-se a instrução pública, especialmente a primária ou rural, porque entendo que é da instrução que pode vir a felicidade deste Estado (Apoiado!)" (COSTA, 1891, p. 353).

Novamente, a crença no poder transformador da instrução e no progresso dela decorrente subsidia os discursos da reforma. Essa crença pode ser encontrada nas palavras do deputado Severino de Rezende quando defendeu os pontos combatidos pelo deputado Teixeira da Costa, que o precedeu na tribuna. Percebe-se em suas palavras a forte influência iluminista e positivista que perpassa os discursos proferidos no Congresso Mineiro, durante os debates dos rumos da nova educação da mocidade, projetada nas reformas da instrução pública:

> Reforma quer dizer progresso, por isso devemos devassar novos horizontes, buscar no desenvolvimento dos povos cultos moldes novos, servindo dos ensinamentos dos práticos doutos que no estudo da ciência de ilustrar a humanidade, descobriram o segredo de bem encaminhá-la a seus elevados destinos (REZENDE, 1891, p. 353).

Não resta dúvida de que os legisladores mineiros acreditavam na proposição de que o progresso e a prosperidade do Estado republicano se entrecruzavam com a educação e a instrução da população e defendiam sua posição. Mais do que isso, era um novo homem que se tinha em mente: o cidadão republicano, como defendeu o deputado Carlos da Silva Fortes:

> Sem uma boa reforma da instrução pública, o povo não pode conhecer seus deveres e, desconhecendo estes, desconhece a lei, desconhece tudo que poderia fazer sua felicidade, contribuindo para seu engrandecimento e prosperidade. Da educação da mocidade é que dependerá o futuro da pátria (FORTES, 1891, p. 58).

O projeto que deu origem à Lei nº 41, embora fosse muito complexo por abranger os vários níveis da instrução pública (primária, secundária, superior e profissional), não ocupou muito tempo na tribuna. Teve uma tramitação relativamente curta, de somente onze meses, e foi promulgado em agosto de 1892. Uma avaliação dos resultados da Reforma de 1892, após sete anos de vigência, levou à constatação da necessidade de promover mudanças na educação. Assim, o Congresso Mineiro novamente se mobilizou para atender aos requisitos de elaboração de uma nova reforma da instrução pública primária e normal. A segunda reforma[3] republicana também foi alvo de grandes debates no Congresso Mineiro, principalmente por propor a diminuição do número de escolas primárias, o que acabou afetando diretamente os trabalhadores rurais que viviam nas regiões mais isoladas do Estado. Esse foi um dos principais pontos debatidos pelos legisladores durante o processo de tramitação do projeto.

A preocupação anterior dos legisladores com o custo da primeira reforma ganhou crédito na avaliação que o Presidente Francisco Silviano de Almeida Brandão apresentou ao Congresso Mineiro ao prestar contas de seu governo. Dispendioso, ineficiente e consumindo "mais de quinta parte da receita ordinária",

---

[3] Promovida pela Lei nº 281, de 16 de setembro de 1899, e regulamentada pelo Decreto nº 1.348, de 8 de janeiro de 1900.

era preciso tomar algumas medidas que sanassem os problemas do ensino, pois o Estado enfrentava uma séria crise e a ordem do dia era "fazer severas economias, reduzindo as despesas públicas, seja cortando nas extraordinárias, seja suspendendo ou suprimindo serviços ordinários, adiáveis ou dispensáveis" (BRANDÃO, 1899, p. 18). Nessa direção, foi pedido ao Congresso que estabelecesse as medidas necessárias para levar a efeito esse plano. No tocante à instrução primária, o presidente reconheceu "a indeclinável necessidade" de reformá-la e estabeleceu alguns encaminhamentos a serem considerados na nova proposta:

> simplificação e uniformização do ensino primário, tornando-o prático e exequível; supressão das cadeiras rurais; extinção da classe dos professores provisórios; delimitação orçamentária do número de cadeiras que devem ser providas e custeadas; proibição taxativa aos professores de ocuparem a sua atividade com misteres estranhos à sua profissão e incompatíveis com as funções pedagógicas (BRANDÃO, 1899, p. 20).

A reforma deveria ainda abranger as escolas normais, simplificando o plano de ensino, reduzindo o curso para três anos, suprimindo o ensino de algumas matérias desnecessárias, anexando algumas cadeiras a outras e reduzindo o número de escolas. Todas essas medidas constituíram motivo de grandes e acalorados debates no Congresso Mineiro, porém, abordaremos somente a polêmica que se estabeleceu em torno da decisão de reduzir o número de escolas suprimindo as escolas primárias.

Em síntese, o projeto de lei propunha reduzir ou suprimir o número de escolas e simplificar o programa de ensino considerado "espetaculoso" por alguns legisladores e fruto de uma reforma que mirava o horizonte dos países cultos. Colocado em discussão, no primeiro turno regimental o projeto foi apreciado quanto à utilidade e constitucionalidade e, nesse aspecto, fora bastante questionado, especialmente no que diz respeito aos artigos 2º e 3º, que reduziam o número de escolas e suprimiam as escolas rurais.

Para o deputado Luiz Cassiano Martins Pereira, essa disposição feria a Constituição Mineira que, no seu art. 3º, § 6º, dizia terminantemente que o ensino primário seria gratuito e, no inciso 27, do art. 30, declarava que competia "privativamente ao Congresso o desenvolvimento da educação pública no Estado". Dessa forma, destacou que, se o legislador pensou na difusão do ensino a partir da sua gratuidade, parecia-lhe inadmissível que o projeto não contemplasse esse preceito integralmente. Nesse sentido, também o deputado Olímpio Júlio de Oliveira Mourão ressaltou:

> É anticonstitucional o projeto [...] na parte em que fecha a escola na povoação rural, porque a Constituição garante ao cidadão, como um de seus direitos, - a instrução primária gratuita, e o projeto suprime o ensino primário nas povoações rurais, ainda que elas estejam em condições iguais ou superiores aos distritos criados até 1893 (MOURÃO, 1899, p. 381).

Destacou também que o número de distritos de cada município já havia sido limitado a 14 (de acordo com lei anterior), "de sorte que, povoações muito importantes, superiores até distritos, não poderão ser elevadas a essa categoria em consequência do preceito legal" (MOURÃO, 1899, p. 383). E, assim, a limitação do número de distritos também representava a redução no número de escolas e, com isso, o projeto afetaria também as bases do regime democrático, por implicar diretamente o sufrágio, conforme explicitou, destacando outra grande incoerência da lei:

> o que a instituição republicana tem de mais claro é o sufrágio universal; e, efetivamente, seja ou não isto uma simples ficção do direito público constitucional, o que é certo é que adotamos o sufrágio universal como base do regime democrático; por conseguinte, se o Estado exige do cidadão o cumprimento de deveres de ordem cívica e de ordem política, não é lícito que o mesmo Estado lhes retire os meios únicos conducentes ao cumprimento desses deveres. Com o desaparecimento das escolas nesses povoados, é fora de dúvida que a sua população, ficando privada do ensino, permanecerá no analfabetismo, que trará bem grandes inconvenientes para o progresso do nosso Estado (*apoiados*) (MOURÃO, 1899, p. 383).

A preocupação com o progresso de Minas ainda ecoava no Congresso ao lado da necessidade de se consolidar o processo de cidadania instaurado com a República. O ponto forte dos debates era a negação do direito de cidadania aos trabalhadores rurais do Estado, como explicitou o deputado Luiz Cassiano Martins Pereira:

> Depois é fora de dúvida, que se a instrução secundária e superior é em alguns pontos da competência do Estado, em se tratando da instrução primária, nenhum país do mundo há em que os poderes públicos não chamassem a esse serviço. Nenhuma razão há, pois, em negar-se, aos centros rurais esse benefício, porque nós sabemos que no regime democrático necessitamos do concurso de todos os

> cidadãos, e é pela cooperação de todos é que chegaremos a um fim comum (PEREIRA, 1899, p. 383).

A preocupação dos deputados era bastante pertinente, principalmente se considerarmos que a população mineira era basicamente rural, vivia do trabalho agrícola e, logo, se encontrava assentada nas zonas mais distantes das sedes. Concluindo sua análise, o deputado destacou a função social ocupada pelo ensino primário, associando a ele a entrada na vida social. O não acesso acarretaria o aumento do número dos incapazes, incrementando a estatística criminal; enfim, contribuindo para que grande parte da sociedade ficasse segregada da comunhão social, comprometendo a ordem e o progresso da nação. Nesse sentido, a vinculação entre analfabetismo e criminalidade, presente nos debates do Congresso Mineiro, remete à influência das ideias europeias, que viam no controle moral das camadas populares a possibilidade do próprio exercício do poder, reforçando a ideia da educação como prevenção ou correção das virtualidades dos sujeitos, o que colocaria em risco a tão cara ordem social.

Ao longo do vários debates foram apresentadas várias emendas, entre as quais aquelas que poderiam atenuar os efeitos das medidas restritivas, relativas ao ensino primário, como nos mostra o deputado Pedro Celestino Rodrigues Chaves:

> eu entendo que a medida de ocasião para melhorar-se a instrução pública não é por certo a supressão das escolas. A experiência atesta que a instituição das escolas rurais é o único meio de dispensar-se a instrução elementar à pobreza que vive afastada do centro, por sua condição especial imposta pela necessidade de ganhar a vida (CHAVES, 1899, p. 423).

O deputado destacou ainda os pontos frágeis do ensino mineiro, tais como o recenseamento e a relação obrigatoriedade-fiscalização do ensino, chamando a atenção para problemas que deveriam ter solução, e não a "supressão das escolas rurais".

O enxugamento estabelecido pela nova reforma nos permite flagrar um comportamento típico dos atores em ação nas arenas de negociação política, como é o caso do padre deputado João Pio de Souza Reis. Mostra-nos o comportamento dos políticos mineiros como representantes dos interesses regionais, mas também como capazes de "conciliar" interesses em benefício do todo, do Estado. Ao contestar a proposta de criação de escolas coloniais e a supressão das escolas rurais por falta de recursos, afirma que o governo não poderia "abandonar os nossos patrícios para dar instrução aos estrangeiros" (REIS, 1899, p. 471).

Entretanto, ao perceber que não haveria argumento que pudesse vencer o debate, ele desabafa demonstrando toda a sua frustração por não poder atender aos interesses de seus eleitores. João Pio alega deixar em segundo plano os pedidos de sua região, em prol da solicitação de redução de custos feita pelo Presidente Silviano Brandão. Disse João Pio:

> trazia de casa muitos projetos de engrandecimento para o Estado, para a zona em que resido e ao mesmo tempo, de renome para minha pessoa; trouxe-os confeccionados, estudados, meditados, mas colocado nesta cadeira, depois de ler a Mensagem patriótica que o Presidente do Estado dirigiu ao povo mineiro, descarnando-lhe a verdadeira situação de suas finanças, fazendo-o compreender a gravidade do momento que atravessamos e que se prende ao estado geral do país, conservei-me numa posição obscura, modesta, única em que deveria me colocar *(não apoiados)* mas, compreendo que maior era o meu sacrifício e mais nobre o meu desempenho nesta Casa, desde que correspondesse às altas necessidades do Estado, desde que me colocasse na altura das vistas do programa traçado pelo patriótico governo de Minas (REIS, 1899, p. 471).

Jogo de cintura, disputas, defesas de interesses, afagos, omissões e enfrentamentos fazem parte dos comportamentos que se constroem nas arenas de negociação da ação política. O que vimos é uma pequena parcela de um debate que ocupou as tribunas na primeira década da República, quando a grande preocupação era reformar a instrução primária, a fim de promover uma educação que transformasse o povo mineiro, trabalhador das zonas rurais, em cidadãos republicanos por intermédio da escola. Mas não qualquer escola. Tinha que ser uma escola moldada nos mais modernos princípios pedagógicos e importada dos países cultos e civilizados. Ocorre que esse modelo não se adaptou às condições econômicas de Minas, que, logo no início da República, enfrentava uma forte crise financeira que levou o governo a "desfazer" a reforma "espetaculosa" que empreendeu logo no nascimento da República, pela Lei nº 41.

QUEM PEDE A ESMOLA DELA CARECE: A POBREZA ENVERGONHADA EM DEBATE

A segunda parte deste texto acolhe outros debates que ocorreram no Congresso Mineiro cujas discussões sobre a educação se restringiam não somente

a reformas de ensino, mas também a outras dimensões da vida social, que nos possibilitam conhecer as representações sobre o trabalhador mineiro, como veremos a seguir. Um deles diz respeito aos pedidos de subvenção feitos por vários organismos beneficentes da sociedade mineira nos primeiros anos da República. A ausência de uma regulamentação definitiva dessa matéria levava à análise de caso a caso e da promulgação de leis específicas elaboradas após a aprovação de cada pedido no Legislativo.

Uma dessas situações foi a defesa da representação que o deputado Arthur Queiroga, em 1906, fez em nome da União Operária Beneficente de Diamantina, que mantinha um Lyceu de Artes e Ofícios, subsidiado pelo governo havia quatro anos. A associação solicitava o restabelecimento "da verba a que tinha direito por força da consignação orçamentária até 1904". Explicitando o pedido, recorrendo aos perigos de uma classe sem instrução e lançando mão de um discurso paternalista, o deputado se pronunciou:

> o operariado começa a levantar-se e começa a falar alto contra aqueles a quem se entrega ordinariamente a responsabilidade dos destinos do país; e isso o faz, porque não pode, a não ser tumultuosamente, explicar a seu próprio espírito, que essa existência precária e má, essa anomalia de recursos está baseada na falta de instrução. Quanto a mim, tenho o direito de concluir, que ao poder público cabe dar instrução primária a quem murmura, para que não possa resolver a crise do país pelos meios dolorosos, como na Europa que arroga-se o monopólio da civilização mas que, entretanto, nos mostra em face o quadro doloroso de todas as misérias.
>
> Quero o operariado preparado, principalmente, na arte prática, a fim de que encontre no seu trabalho meios para matar a míngua do seu lar; quero, pois, que o operariado se levante e bendiga sempre o poder público; quero que ele abençoe à nação e não sei de outro meio de alcançarmos senão difundindo o ensino; e felizmente, é disso que cogitam todos os programas de todos os governos do Estado de Minas (QUEIROGA, 1906, p. 263).

Com um propósito bastante semelhante e solicitando restabelecimento de subvenção anual de um conto de réis, o deputado Nelson de Senna representou a Associação das Damas de Caridade, de Belo Horizonte, em 24 de julho de 1916. De acordo com o deputado, a subvenção era necessária para a associação

> poder continuar a distribuir os socorros que, de alguns anos a esta parte, vem, discreta e proveitosamente, distribuindo à pobreza envergonhada levando o conforto a tantos lares necessitados, e, ao mesmo tempo, poder continuar a manter a escola paroquial que aqui fundou e é frequentada por mais de 200 crianças, filhas das classes mais desprotegidas da fortuna, que, por carência de calçado, vestuário e outros recursos, não podem vir ao centro frequentar os grupos escolares oficiais (SENNA, 1916, p. 114).

Finalizando o seu discurso e falando de si para os colegas, reforça que sua defesa era a da "pobreza envergonhada", que contava com a benevolência de instituições, como a que representava, para sobreviver:

> Não tem o orador o menor escrúpulo de assegurar o seu apoio e o seu voto a pedidos de auxílio de semelhante natureza, que visam à manutenção dos socorros distribuídos por essas associações de caridade à pobreza envergonhada, às classes desprotegidas da sorte e que vivem batidas pelo mais atroz infortúnio, não querendo estender a mão na via pública, para receber a esmola; e, ao contrário disso, furtam-se à triste contingência da mendicidade, escondendo a sua miséria e sofrimentos nos lares sem conforto, à espera do socorro salvador de associações benéficas como é a das Damas de Caridade de Belo Horizonte (SENNA, 1916, p. 114).

O deputado Nelson de Senna tinha larga experiência, como ele próprio admitiu, em defender as solicitações de subvenção ao Congresso Mineiro, como fora o caso da Associação Mútua Beneficente Municipal, de Belo Horizonte, no ano de 1911:

> Sr. Presidente [Prado Lopes], endereço à Câmara, por intermédio da Mesa, uma representação em que a "Associação Mútua Beneficente Municipal", desta Capital, solicita do Congresso Legislativo do Estado a decretação de um auxílio, modesto que seja, em favor da mesma consignado no orçamento, que teremos de votar esse ano. [...] A nossa missão, portanto, nessa decretação de auxílios, é toda de justiça; e espero que o Congresso Mineiro, atendendo a esses modestos e laboriosos obreiros da nossa capital, quais são os empregados municipais, operários da Prefeitura de Belo Horizonte, decrete em favor deles o auxílio que solicitam, porquanto se é certo que a sociedade

> a que eu me refiro tem caráter de mutualidade, não é menos certo que os seus associados arcam com todas as dificuldades inerentes à vida em uma cidade nova, onde a existência é demasiado cara; e para esses humildes proletários a vida tem asperezas que os filhos da fortuna, muitas vezes não conhecem. [...] o Estado deve sempre assistir, consolar e auxiliar a esses que modestamente trabalham e mutuamente se auxiliam (SENNA, 1911, p. 95).

Esse documento bem retrata o procedimento habitual do Congresso: aprovar para depois incluir no orçamento, conforme "precedentes já habituais nesta Casa"; procedimento que gerou a tentativa de regulamentação que era condenada pelo deputado, pois, para Nelson Coelho de Senna, as exigências eram restritivas e absurdas, visto que, "em regra, quem pede a esmola é porque dela carece" (SENNA, 1916, p. 501).

Finalmente, ressaltamos que, desde o início da fundação da República, no Brasil e em Minas em particular, tomaram conta das preocupações de políticos e intelectuais as questões relacionadas à construção de uma nova ordem social e política, baseada no modelo de uma sociedade republicana sob a égide da modernidade e com influência marcadamente liberal e positivista. Para os gestores e legisladores, pensar em reformar a sociedade incluía o desenvolvimento, não somente do progresso material, mas também do progresso da mente. A esse respeito, é pertinente a afirmação de Veiga e Faria Filho:

> urbanistas e educadores de finais do século XIX e início do século XX se aproximaram na produção de reformas que atendessem aos apelos da modernidade: aliar o progresso das mentes numa sociedade convulsionada por novas técnicas, novas ciências e novas formas de interferência na sua estrutura política. Em seus projetos ganha destaque as preocupações em torno de como incorporar culturalmente os sujeitos sociais em suas diferentes manifestações, na perspectiva da formação de homens e mulheres civilizados e educados (1997, p. 204).

O interesse pela construção de uma nova ordem social e política colocava em evidência o processo de escolarização como forma de produzir e fortalecer o Estado republicano. Nesse sentido, em Minas Gerais, legisladores e governo investiram na viabilização das condições para a implementação de uma educação e de uma instrução que contribuíssem para a constituição da ordem e do progresso.

Por outro lado, a preocupação com a instrução e a educação dos trabalhadores mineiros extrapolava as discussões relativas ao processo de escolarização e era também assumida por outras instituições que se ocupavam do cuidado desses operários tão necessários à consolidação do projeto republicano. Podemos afirmar que os legisladores mineiros reconheciam a importância da manutenção dessa espécie de rede de solidariedade em prol da educação dos trabalhadores tidos como sustentáculos da nação. É o que nos permitem afirmar as palavras do deputado Vasco Azevedo, proferidas na tribuna do Congresso:

> A necessidade da educação, sr. Presidente, está patente ao espírito de todos nós, tanto mais a educação do operário, que é o braço forte que fomenta a grandeza das nações, porque senhores, o operário representa o soldado glorioso dos esquadrões que se batem nas linhas avançadas do progresso. Insistir no dever que têm os poderes públicos de dispensar ao operário o auxílio da instrução, seria fatigar sem proveito o espírito da Câmara dos srs. Deputados (AZEVEDO, 1900, p. 74).

Enfim, vale destacar que o estado de Minas Gerais mantinha uma política, embora carente de regulamentação permanente, de subvencionar e auxiliar os particulares, as associações de caridade, associações operárias, estabelecimentos de ensino; além de professores particulares que se dedicassem a atender os laboriosos obreiros ou a pobreza envergonhada, ou, bem ainda, às classes desprotegidas da sorte.

Os trabalhadores foram, dessa forma, se constituindo nos e pelos discursos dos legisladores mineiros, que a cada referência que a eles faziam tratavam de adjetivá-los, nomeando-os, enfim, traduzindo-os como modestos e laboriosos obreiros, humildes proletários, pertencentes às classes desprotegidas da sorte e deserdados da fortuna, que, após a lida diária, se dirigiam às escolas em busca do alimento do espírito. Responsabilizados pela sua própria condição social, reconheciam os legisladores que essa existência precária e má, essa anomalia de recursos [estava] baseada na falta de instrução, e era ao poder público que caberia dar instrução primária a quem murmura. Todas as medidas adotadas pelos legisladores se voltavam para o cumprimento dos princípios iluministas do Estado, que eram derramar as luzes sobre as camadas pobres da sociedade e, bem assim, consolidar um projeto de República que foi sendo construído por meio de reformas que viam na educação os pilares da nova ordem social e política almejada.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Gomes Henrique Freire de (Barão de Itabira). In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1891.

AZEVEDO, Vasco. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1899.

AZEVEDO, Vasco. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1900.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org.). *Para uma história cultural.* Lisboa: Estampa, 1998. p. 349-363. (Nova História; 34).

BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida. Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo. 1899. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2408/00020.html>. Acesso em: 03 de dez. 2011.

BRITTO, Manoel Tomaz de Carvalho. In: SECRETARIA DO INTERIOR. Relatório apresentado a João Pinheiro da Silva, Presidente do Estado de Minas Gerais por Manoel Thomaz de Carvalho Britto, Secretário de Estado dos Negócios do Interior. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1908.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHAVES, Pedro Celestino Rodrigues. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1899.

COSTA, Manoel Teixeira da. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1891.

FRANCO, Virgílio M. de Mello. *Anais do Senado 1891-1892.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1892.

JURUMENTHA, Francisco Martins de Andrade. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Ouro Preto: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro. 1889.

MARI, Hugo (Org.). *Categorias e práticas de análise do discurso.* Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 2000. v. 1. 194 p.

MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. (Org.). *Análise do discurso:* fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso/FALE/UFMG, 2001. 359 p.

MINAS GERAIS. *Constituição do Estado de Minas Gerais* (1891). Belo Horizonte: Imprensa Oficial. 1891.

MOURÃO, Olímpio Júlio de Oliveira. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1899.

PAULILO, André Luiz. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 481-510, set./dez. 2010.

PENNA, Afonso Augusto Moreira. Mensagem dirigida ao presidente do Estado de Minas Gerais em sua terceira sessão ordinária da 1ª legislatura. Ouro Preto: Imprensa do Estado de Minas Geraes, 1893. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/489/index.html>. Acesso em: 02 jan. 2008.

PEREIRA, Luiz Cassiano Martins. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1899.

QUEIROGA, Arthur. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

REIS, João Pio de Souza. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados.* Ouro Preto: Imprensa Oficial; Arquivo Público Mineiro, 1899.

REZENDE, Severino de. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1891.

SENNA, Joaquim Cândido da Costa. *Anais do Senado 1891-1892.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1892.

SENNA, Nelson Coelho de. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1911.

SENNA, Nelson Coelho de. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1916.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum:* estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Belo Horizonte: a escola e os processos educativos no movimento da cidade. *Vária História,* Belo Horizonte, n. 18, p. 203-222, set. 1997.

A FORMAÇÃO DO SUJEITO TRABALHADOR NA REPÚBLICA: o ensino técnico profissional e a criança desvalida da fortuna

IRLEN ANTÔNIO GONÇALVES

O propósito deste texto é apresentar e submeter ao debate como foram produzidas as representações de trabalhador, nos seus aspectos determinantes da legitimação de um ideário educativo modernizador, a fim de identificar como, nos diferentes lugares e momentos, essa realidade determinada foi pensada e construída, pois foi no campo retórico e discursivo de constituição das políticas de formação profissional que os sujeitos, crianças desvalidas, foram nomeados, indicados, construídos e ganharam visibilidade.

Para o estudo dessas representações, considerou-se a produção discursiva dos grupos sociais que estiveram conduzindo as políticas educacionais, tomando como premissa que falar da produção da proposição educacional na República é falar da produção de um discurso de representação da própria República. Assim, o movimento de construção da República é intrinsecamente o movimento de construção das proposições de formação do trabalhador, pela via da educação e da instrução escolares. A República não nasceu pronta assim como não havia projetos de formação predefinidos. Falar em projeto de formação escolar do trabalhador na República é falar no plural, projetos. Assim, numa República plural, também plurais serão os projetos de sociedade, de nação, de cidadania e de trabalhador. Os projetos de educação dos republicanos, principalmente o escolar, foram produzidos para produzir a República.

Para respaldar essa proposição, foram analisadas as seguintes fontes: as mensagens dos presidentes do Estado, cujo teor revela o lugar do Executivo, quando, ao enviar as suas mensagens ao Congresso Legislativo, atendia a duas perspectivas, entre outras: uma informativa, para prestar contas das ações do governo no transcurso do ano administrativo que se findou; outra político-administrativa, para mostrar aos legisladores as demandas postas pelo governo, uma vez que era da competência do Congresso a votação dos projetos encaminhados pelo Executivo. Portanto, o lugar[1] a que estou me referindo, conforme já dito no primeiro texto, é, de um lado, o daquele que exercia o poder de executar as ações, de criar, reformar, executar e, de outro, daquele que precisava negociar para ver os seus projetos aprovados.

Dessa maneira, valho-me do aporte teórico-metodológico das vertentes historiográficas da História da Educação, entrecortada pela História da Cultura Política e da História dos Conceitos, entendendo-as não como uma compartimentação da história, mas dentro do escopo de uma modalidade de imersão de uma prática social, num dado tempo histórico.

O QUE SIGNIFICA SER CRIANÇA, CRIANÇA DESVALIDA, CRIANÇA DESVALIDA DA FORTUNA PARA OS LEXICÓLOGOS DO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX?

O esforço para compreender o significado do substantivo criança e os adjetivos a ele atribuídos poderá facilitar o entendimento do uso da terminologia por parte dos presidentes do Estado de Minas Gerais.

Assim, quando se falava ou quando se referenciava o ser humano criança – ou algum outro vocábulo correlato, como "menino", "infância", etc. –, estavam-se atribuindo a esse sujeito significações diversas, relativas a uma condição ou tempo específico da transitoriedade da vida humana. Ser criança, portanto, será entendido como um devir, inventado pelo discurso do adulto (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004).

Atentando para o aspecto da historicidade do termo, recorro à definição do vocábulo "criança", encontrada em alguns dicionários que circularam entre os

[1] A especificação do lugar que se quer retratar diz respeito à opção de uma escala de observação que contribui com a redução e a localização daquilo que se quer ver. Nesse sentido, como observa Lepetit (1998, p. 94), "a adoção de uma escala é antes de mais nada a escolha de um ponto de vista de conhecimento".

anos 1891 e 1928, como forma elucidativa para compreender o que estava sendo dito sobre a criança quando a ela se referia.

O *Diccionario de lingua portugueza*, de Antônio Moraes Silva, publicado no Rio de Janeiro, em 1890, define criança como:

> A menina ou menino no período da infancia. O que ainda mama. A quem tem pouca edade. Filho ou filha novos de qualquer animal: a criança das abelhas; a abelha nova, que começa a ter azas: o crocodilo ainda era criança. É novo, pequenino. Criação, instituição primitiva. Ser criança, ser leviano, entreter-se com puerilidades, tractar com pouca attenção, as cousas que são serias [*sic*].

Nessa definição, pode-se ler que o vocábulo "criança" está sendo utilizado para referenciar o sujeito criança, que se encontra numa fase etária da vida, seja menino, seja menina, no período da infância. Referencia também um filhote de animal qualquer, ainda pequeno. Por fim, referencia o adulto com comportamentos desviantes à sua fase, por ser leviano, ou não levar a sério ou com atenção as coisas próprias do ser adulto. Nesse caso, é perceptível uma representação de criança, aplicada ao adulto, como alguém que ainda não se comportava na vida social adequadamente ou apresentava comportamentos socialmente aceitos pelo mundo adulto. Tal definição está presente em outros dicionários que circulavam na realidade brasileira, incluindo-se aqueles de origem estrangeira, como os portugueses, frequentes nas bibliotecas escolares. Um deles, o *Lello Universal,* de João Grave, publicado em Lisboa, no ano 1900, define criança como:

> Ser humano, que se começa a crear. Menino ou menina. *Creança de Peito,* que ainda mamma. *Não ser já creança,* estar longe da mocidade. *Ser creança,* descorrer pouco, não ter juízo, ser leviano. Logo após o nascimento, e depois da ligadura do cordão umbilical, deve-se levar a creança e vesti-la com roupa fina e pouco apertada. Depois, algumas horas mais tarde, deve-se lhe dar de mammar. A physiologia da creança está diretamente ligada ao seu desenvolvimento. É necessária subbmetêl-a exercícios freqüentes ao sol, sem comtudo fatigar. Pode-se começar o seu desenvolvimento intellectual nas escolas infantis ou jardins da infância, dos 4 aos 7 annos. Entrando nessa edade na escola primária. As profissões manuaes não devem começar antes dos 13 e 14 annos. A pathologia infantil differe das dos adultos; além das infecções intestinaes. São próprias da edade, as febre eruptivas, as angivas, as meningites, etc.

> A therapêutica é também muito differente e exige uma prática especial *(Proteção das creanças) (sic)*.

Como se vê, a definição desse dicionário não difere substancialmente do anterior. Acrescenta detalhes e caracteriza o sujeito criança num período mais alongado da vida social e escolar. Merecem nota os aspectos relacionados à fisiologia, à patologia e à terapêutica. No primeiro caso, sobre o desenvolvimento intelectual da criança, chama a atenção o seu início previsto entre os quatro e os sete anos, nas escolas infantis e jardins da infância. Reserva-se o ingresso das crianças aos sete anos nas escolas primárias. Mas o que se destaca é a referência que faz ao ingresso das crianças nas atividades profissionais manuais, que não deve ocorrer antes dos treze e quatorze anos de idade. Não será bem assim em Minas, pois, já em 1896, a Lei nº 206 previa o ingresso das crianças nos Institutos de Educandos Artífices aos nove anos de idade.

Quanto aos aspectos patológicos e terapêuticos, importa ressaltar a diferenciação que o dicionário fez entre a criança e o adulto. No caso terapêutico, chama a atenção a afirmação de que há necessidade de uma prática que seja especial, como é o caso da proteção às crianças. Essa preocupação, presente nas proposições educacionais, é reveladora dos aspectos relativos a uma preocupação social com a criança.

Considerando que a criança ora analisada havia sido adjetivada de desvalida da fortuna, os vocábulos "desvalido" e "fortuna" precisam ser também esclarecidos. Para isso, apresento as definições dos mesmos dicionários.[2] O *Diccionario de lingua portugueza,* de Antônio Moraes Silva, de 1922, concebe o "desvalido" como: "Desvaler. Que não tem valimento para com alguem, que não tem homem, pessoa que o proteja, e lhe valha. Desprotegido, desamparado; sem valedores, sem fautores, adherentes, bandeiros, ou bandoleiros". A primeira definição, desvaler, diz respeito a alguém desprovido de valimento ou de valor, como confirmado na segunda definição, que pode ser entendida como alguém que não tem valor para

[2] Outros dicionários foram consultados, mas não utilizados, por repetirem as mesmas definições. Refiro-me aos seguintes dicionários: *Novo diccionario universal portuguez,* de Francisco Almeida, 1891; *Novo diccionario da lingua portugueza,* de Cândido de Figueiredo, 1913; *Diccionario de lingua portugueza,* de Antônio Moraes Silva, 1922; *Diccionario contemporaneo da lingua portugueza,* de Caldas Aulete, 1925; *Diccionario encyclopedico da lingua portugueza,* de Simões da Fonseca, de 1926; *Diccionario etymológico prosódico e ortográphico da lingua portugueza*, de Silva Bastos, 1928; *Diccionario prático ilustrado: Novo diccionário encyclopédico luso-brasileiro,* de Jayne de Seguier, 1928.

alguém. Atribuindo essa acepção à criança, a leitura seria de "criança", alguém sem valor. Esse alguém poderia ser o adulto. Nesse caso, para o adulto, no final do século XIX, a criança era alguém, e não sujeito, sem valor. Se tomo outra acepção, "desprotegido" ou "desamparado", posso ler que a adjetivação à criança refere-se a alguém sem proteção, sem amparo. Na última, atribui ao desvalido a condição de "bandoleiro". Quem é o bandoleiro? O bandido que rouba, assalta; o vadio que não tem ocupação, referindo-se especificamente àquele que não trabalha, que circula pelas ruas e estradas sem ter o que fazer.

O *Lello Universal,* de João Grave, em 1900, dá ao vocábulo "desvalido" a mesma definição, acrescentando o "pobre" e o "desgraçado", referindo-se aos órfãos e abandonados. O vocábulo "pobre", incluído pelo autor na definição de "desvalido", será abaixo referenciado. O desgraçado é aquele que está desprovido da graça, entendida como felicidade ou como favor, referindo-se ao favor que se recebe de Deus, por exemplo. Assim, a criança desgraçada é a criança sem graça, infeliz, excluída do favor ou do amparo de alguém que a proteja e a guarde.

Quanto ao vocábulo "fortuna", elegemos somente as definições de Antônio Moraes Silva, 1890, porque as demais se aproximam das suas. Para ele, fortuna é:

> Sorte, destino, dita, ventura, boa ou má. Felicidade ou desgraça. Sucesso bom ou não, de ordinário se toma por boa fortuna: *teve fortuna na Loteria.* Trabalho: *muda a pobreza em riqueza, a fortuna em prosperidade.* Incerteza, risco: *a fortuna do mar, da guerra.* Perigo, risco: *o barco perdeu a fortuna.* Fortuna. As pósses, riquezas, cabedáes, faculdades. Fados, destinos, sorte, trabalhos. Favorecer. *Soldado da fortuna:* O que não é nobre, e espera o adiantamento do seu serviço, e merecimento. Vencer a fortuna: conseguir que ella de si não deva superar os trabalhos. O astro que influe benignamente: *a parte de fortuna.*

Para o que interessa à reflexão que faço, isto é, associar o vocábulo fortuna à criança desvalida, as seguintes definições são oportunas: sorte, destino, ventura, felicidade, sucesso, trabalho, merecimento. Embora todas as definições sejam pertinentes, vamos apenas comentar a associação da fortuna ao trabalho, uma vez que a centralidade da análise está na formação do sujeito trabalhador na República, que toma a criança como sujeito principal dessa formação. Nesse sentido, o autor se refere ao trabalho como aquela atividade que é promotora da mudança de "pobreza em riqueza", de "fortuna em prosperidade".

Se o desvalido é o mesmo que pobre, o que dizem os dicionários sobre o que é ser pobre ou viver na pobreza, no tempo analisado? Para Antônio Moraes Silva, pessoa pobre é aquela

> *que vive em pobreza: o pobre e o rico. Pessoa que pede esmola pelas portas, e nas ruas;* pedinte, mendigo: a policia tem andado a prender os pobres; muitos pobres tem ido para o asylo. *Pobre envergonhado*: o que não pede a todos, nem pelas ruas, como os que d'antes se diziam, de sacco e brado. *Voluntário*; o que dá, e renuncia o que tem, para ser pobre, e viver de esmolas, por amor de Deus. *Pobre, mendigo*: confunde-se amiude as idéas que representam esses dois vocábulos, porque se considera o mendigo como um homem reduzido a uma grande e involuntária pobreza: mas o mendigar não supõe absolutamente necessidade; há que o faça por ociosidade, madraçaria. *Pobre é o que carece do necessário; mendigo o que pede esmola*: esse ultimo vocabulo supõe uma occupação que póde ser forçosa, ou voluntaria: o primeiro supõe um estado sempre involuntario, e forçoso. O mendigo, que póde trabalhar, é um ladrão de profissão, que furta o verdadeiro pobre. Sem duvida, a pobreza não é vileza, mas a mendicidade voluntaria é o abuso e a vergonha da pobreza (1890, grifo meu).

A definição para o vocábulo pobre, dada pelo autor, parte de uma generalização: "pessoa que vive na pobreza", diferenciando daquele que é rico, o seu antônimo. A partir disso, cria algumas caracterizações para essa pessoa pobre: a primeira é que o pobre é o que pede esmolas, chamado de pedinte, mendigo; a segunda é a do pobre envergonhado, que é aquele que não pede a todos, indiciando que se não pede a todos, pede-se a alguns; a terceira é a de pobre voluntário, que é aquele que renuncia à riqueza e faz uma opção de ser pobre como um franciscano. Mas o que ele chama a atenção na definição de pobre é à sua diferenciação com o mendigo, embora este seja também pobre. No geral, para ele o pobre é o carente do necessário para sua sobrevivência, o que se encontra num estado involuntário, e o mendigo que é aquele que mendiga por ociosidade e pode inclusive trabalhar, é considerado um ladrão das profissões, rouba dos pobres e envergonha a pobreza. E o que é a pobreza para o autor? É aquela pessoa a quem falta "o necessário para a vida", mas é também uma situação na qual uma pessoa se encontra com a estreiteza de posses, tendo somente o que é necessário para o seu viver. Para se diferenciar desse, o autor categoriza a pobreza como: "indigência": que "é o estado do que não tem o necessário para viver; que tem falta das cousas necessárias á

vida"; "penúria": que é a "extrema pobreza, grande indigência, estado da pessoa ou família, a quem a cada passo estão faltando, as cousas mais indispensáveis a vida; que padece fomes"; e "inópia", é a que se refere "especialmente à falta ou total carência de socorro, ajuda ou auxilio, que se deseja, ou de que se necessita".

Já a definição de pobre para o *Lello Universal*, de João Grave (1900), embora muito próxima do dicionário de Antônio Moraes Silva (1890), generaliza o vocábulo: classe pobre, é a condição das pessoas "desprovidas ou mal providas do necessário". Dá exemplos indicativos da pobreza: uma pessoa que tem "uma casa pobre"; um país pobre, um país sem recursos, pouco produtivo; uma pessoa digna de "lástima, de compaixão, infeliz", como é o caso de "uma pobre velha"; uma "língua pobre, que carece de termos para a expressão de um pensamento"; "rima pobre", uma "rima apenas suficiente". No caso da pobreza, o autor indica que é uma condição ou um estado do ser pobre.

Os outros dicionários se aproximaram e se apropriaram do vocábulo dos dicionários de Antônio Moraes Silva e de João Grave.

A PRESENÇA DA CRIANÇA DESVALIDA DA FORTUNA NO DISCURSO DOS PRESIDENTES

Nas quatro décadas de República, os presidentes de Estado, em Minas Gerais, produziram aproximadamente quatro dezenas de mensagens dirigidas ao Congresso Legislativo. Nessas mensagens eles dialogavam com os legisladores sobre todos os problemas de Minas no âmbito de ação do poder público. Nelas as questões relacionadas à criança foram tratadas. Ao tratá-las eles produziram um sem-número de representações sobre esse sujeito criança, que se encontra num dos estágios da vida humana. Vale elencar, num primeiro momento, como essas crianças foram tratadas/nomeadas/adjetivadas pelo Executivo e, com base nisso, buscar problematizar o que estou concebendo como uma produção de representações[3] sobre a criança, presentes nos discursos dos presidentes. Nas mensagens

[3] A análise privilegia os discursos como portadores e constituintes de uma representação de sociedade, de sujeitos, de estratégias, enfim de uma realidade social, inspirada nos referenciais metodológicos da análise do discurso de influência francesa cujo objeto é o discurso do tipo escrito. Nela o discurso é considerado como prática de linguagem que medeia a relação entre o homem e a sua realidade natural e social constituindo-o e à sua história. Por isso, considero os processos e as condições de produção da linguagem, ou seja, a relação da linguagem à sua exterioridade, tomando, assim, o discurso como um objeto sócio-histórico, dimensionado no tempo e no espaço das práticas dos homens (ORLANDI, 2001). Dessa forma, o discurso aqui está sendo

estão as crianças sendo tratadas/nomeadas/adjetivadas de: alunos pobres, alunos desprotegidos, meninos pobres, meninos indigentes, meninos notoriamente pobre, crianças pobres, menores desamparados, menores abandonados, menores delinquentes, menores desvalidos, menores desamparados, menores recolhidos, menores pervertidos, menos favorecidos da fortuna, infância desvalida, infância desamparada, meninos desvalidos, infância delinquente, infância desprotegida da sorte, escolares pobres, população (referindo-se aos alunos da caixa escolar) desprovida de recurso e pequeno patrício.

Nas mensagens[4] analisadas, encontramos 24 formas de tratamento, nomeação e adjetivação dadas às crianças mineiras. As referências ao substantivo criança apareceram de maneira diferente, como criança, propriamente, menino, menina, aluno, escolar, menores, infância e pequeno (*vide* QUADRO 1 a seguir). As formas de tratamento, nomeação e adjetivação à criança apareceram repetidamente, entre elas: "pobre" seis vezes; "desvalido" três vezes; "desamparado" duas vezes. Aliadas as essas, outras adjetivações aparecem com uma citação cada, ao longo do período, mas como sinônimos: desamparados, desprotegidos, indigente e abandonado.

O fato é que essas formas de tratamento, nomeação e adjetivação foram se reproduzindo nos discursos, criando as condições para que as crianças fossem marcadas pelas representações do Executivo Mineiro. Vale observar, acompanhando Rosanvallon (1995), que a ação dos grupos sociais e, no caso de Minas, a dos presidentes, comandam os sistemas de representação de sua época. Compreende-se que o lugar do Executivo é o "lugar da articulação do social e de sua representação". Era com as mensagens que os presidentes se articulavam com o Legislativo, primeiro passando as informações sobre as condições do Estado, nos seus aspectos econômico, político, educacional, entre outros, e, sobretudo, se articulavam provocando, reivindicando e indicando caminhos para solução de problemas, como a marginalidade da criança, conforme veremos a seguir. Outra questão é que, ao tratar do tema criança, entendendo-a como um uso substantivo, na maioria das vezes ela não é compreendida em si mesma, mas acompanhada de uma adjetivação carregada de um tipo de representação de que se queria produzir.

---

entendido como prática do social e textualmente, por comunidades discursivas diversas, isto é, tanto por grupos, como "instituições e relações entre agentes", quanto por "tudo o que estes grupos implicam no plano da organização material e modos de vida" (MAINGUENEAU, 1997, p. 56).

[4] Nas mensagens somente foram analisados os discursos relativos à instrução pública.

No QUADRO 1 as crianças que aparecem citadas dezoito vezes não o foram sem uma adjetivação, pois não era de qualquer criança que se estava falando, mas de uma criança específica, pobre, desprotegida, desvalida, desemparada. Nesse sentido, a comunicação que os presidentes queriam fazer ao Legislativo refere-se a tipos específicos de crianças que precisavam ser escolarizadas, seja no ensino primário, seja no ensino profissional, para que fosse resolvido o problema da marginalidade que agudizava a sociedade e o governo, conforme veremos.

QUADRO 1

Quantificação da distribuição e formas de tratamento, nomeação e adjetivação dadas às crianças mineiras nas mensagens presidenciais (1891-1930)

	Verbete	Quantidade
1.	**Alunos pobres**	**5**
2.	**Alunos desprotegidos**	**1**
3.	**Creança**	**18**
4.	**Creanças pobres**	**1**
5.	**Desprovida de recursos**	**1**
6.	**Escolares pobres**	**1**
7.	**Infancia desvalida**	**4**
8.	**Infancia**	**10**
9.	**Infancia pobre**	**1**
10.	**Infancia desamparada**	**1**
11.	**Infancia delinquente**	**1**
12.	**Menores**	**12**
13.	**Menores desamparados**	**4**
14.	**Menores abandonados**	**2**
15.	**Menores desvalidos**	**1**
16.	**Menores recolhidos**	**1**
17.	**Menores pervertidos**	**1**
18.	**Menos favorecidos de fortuna**	**1**
19.	**Meninos pobres**	**2**
20.	**Meninos desvalidos**	**1**
21.	**Meninos indigentes**	**1**
22.	**Meninos notoriamente pobres**	**1**
23.	**Pequenos lavradores**	**1**
24.	**Pequenos patrícios**	**2**

Fonte: Mensagens dos presidentes do Estado de Minas (1891-1930).

Importa afirmar que Minas Gerais teve 28 Governos; alguns presidentes tiveram mais de um mandato, e alguns mandatos foram exercidos pelos vice-presidentes. No total, foram dezoito presidentes que estiveram à frente do governo

e treze deles foram formados em direito, três em engenharia, um médico e um advogado autodidata. O número alto de presidentes formados em direito é um fato importante para ser considerado, pois representa 72% do total.

Esse número expressivo de bacharéis em direito no comando do Executivo remete para uma concentração de saberes da ordem do direito, cujas relações de forças serão estabelecidas pelas interpretações e representações desse campo, como forma de legitimação de uma política e de uma estratégia de gestão do poder exercido sobre o grupo social. Em tal estratégia, o político se encontra em uma dupla posição: "deve convencer todos da pertinência de seu próprio projeto político" e "fazer o maior número de cidadãos aderirem" aos valores que enseja difundir (CHARAUDEAU, 2008, p. 79). Dessa forma, o esforço do discurso desse grupo é para se tornar "a voz de todos na sua voz" (CHARAUDEAU, 2008, p. 80).

Tal discurso pode ser captado pela cultura política, que é detentora de uma cultura expressa num "discurso codificado em que o vocabulário utilizado, as palavras-chave, as fórmulas repetitivas, são portadoras de significação, desempenham, ao nível do gesto e da representação visual, o mesmo papel significante" (BERSTEIN, 1998, p. 351).

Concebendo os discursos como sistemas elaborados e com significação que se repetem ao longo do tempo, exarminar-se-ão algumas das expressões e significações contidas nas abordagens sobre as crianças e seus correlatos.

Em 1893, o então Presidente Afonso Augusto Moreira Penna afirma:

> é lamentável o estado da generalidade das escolas públicas, no que toca a sua instalação material.
>
> Desde a casa, que em geral nenhum conforto ou condição hygienica offerece, até a mobília e material de ensino, tudo é grosseiro ou mesmo falta completamente. Para fornecimento de livros, papel, pennas e mais objectos necessários aos *alumnos pobres*, muito efficaz deve ser a intervenção das camaras municipais. Dotadas, como foram, de amplos recursos, e costeando o Estado grande número de cadeiras de instrucção em pequenos povoados, nada mais razoável e justo do que os poderes locaes, camaras e conselhos districtaes, tomarem a si auxiliar os *meninos pobres* para freqüentarem as escolas publicas [...] (1893, p. 32, grifos nossos).

O que revela o discurso do presidente são pelo menos duas formas de representação: uma relacionada à maneira como ele diagnosticou o ensino no Estado, com falta de conforto e de condições higiênicas, além da precariedade

de mobílias e material de ensino. Essa foi uma constatação da realidade escolar do seu tempo. Ademais, o atendimento às crianças pobres, que o Estado não cumpria, deveria ocorrer pelas localidades onde estivessem inseridas as crianças. Assim, atribuía-se esse atendimento às câmaras e aos conselhos distritais. Veja-se que o Presidente diferenciou alunos pobres de meninos pobres. Alunos pobres, obviamente, são aqueles que estavam matriculados na escola, e os menores pobres estavam fora da escola e precisavam estar na escola, mas não tinham elementos essenciais para frequentá-la.

Essa atribuição às câmaras, na distribuição de matérias às crianças pobres, não me pareceu funcionar, pois, no ano seguinte, sua mensagem revela a distribuição de livros e de mobília modesta. A construção de casa não ocorreu, mas somente o auxílio aos professores para alugar casas. Essa é uma situação que se repetiu por vários anos, principalmente sobre a aquisição de casa. Pelo levantamento que fiz, somente a partir de 1906 essa preocupação encontrará respostas mais efetivas, com a criação dos grupos escolares.

Pode parecer que o número de crianças pobres nas escolas seja exceção. Na realidade escolar não foi o que se constatou, pois esse número era bem maior, podendo ser a regra geral. Assim, o recenseamento ocorrido em 1901, com o objetivo de fazer cumprir a obrigatoriedade escolar, revelou a presença de 41.918 crianças nas escolas públicas, 4.406 nas particulares e 825 recebendo instrução no seio familiar. Nesse caso, não é equívoco afirmar que essa instrução ocorreu por parte dos pais alfabetizados ou pela contratação dos preceptores. Essa é uma população que não se constituía de pobres. No caso das escolas particulares, eram os pais que custeavam as despesas, o que não ocorria por parte de pais pobres.

Como vimos, a distinção feita pelo presidente, no seu relatório quanto à distribuição de livros, compêndios e matérias escolares era direcionada mais ao pobre, concebido como órfão, desvalido e indigente ou desvalido da fortuna. Essa afirmação pode ser confirmada na mensagem do Presidente Silviano Brandão, em 1900:

> finalmente, tem o governo, conforme permite-lhe a pequena verba orçamentária para esse fim destinada, procurado dotar as escolas primarias com mobília e algum material escolar, fazendo ao mesmo tempo a conveniente distribuição de compêndios aos *meninos indigentes* (1900, p. 22, grifo nosso).

O número de crianças em idade escolar informado pelo Secretário do Interior Carvalho Britto, em 1906, foi de aproximadamente 800.000. Em 1900

esse número podia ser um pouco menor. De qualquer forma é um número para ser considerado na análise que proponho. Se nesse ano o número de alunos matriculados foi 41.918, somando-se aos 4.406 alunos das escolas particulares e aos 825 alunos que recebiam a instrução em sua própria casa, temos: 47.179 alunos. Isso representa um pouco mais de 5% de crianças em idade escolar, matriculadas nas escolas. A pergunta pertinente que se pode fazer é onde estavam os outros 95% de crianças. Respostas prováveis são: muitas perambulando pelas ruas, asiladas em alguma instituição de caridade, trabalhando nas indústrias ou comércios, nas prisões, ou, provavelmente, nos institutos profissionais.

As caixas escolares foram criadas com a reforma da instrução em 1906. Mas vale ressaltar que a partir de 1912 houve uma forte campanha para organizá-las nas várias escolas, como se pode ver na mensagem do Presidente Júlio Bueno Brandão, quando afirmou que:

> As caixas escolares destinadas a facilitar e estimular a frequência das escolas, pela recompensa e prêmios concedidos aos alunos assíduos e socorros, ao menos favorecidos da fortuna, concorrem, certamente, para que a frequência atinja em breve a uma proporção mais animadora. Essas instituições vão sendo criadas em quase todos os grupos escolares e em muitas escolas isoladas devido a iniciativa dos respectivos professores, fortemente animada pelo povo (1912, p. 25).

Pode ser óbvio afirmar, mas a criação das caixas escolares fora uma iniciativa do próprio governo com o objetivo de resolver simultaneamente o problema da frequência e o atendimento às crianças pobres. Incentivar a sua criação era, não obstante, uma forma de transferir para as escolas os meios para o levantamento de recursos para resolver os seus próprios problemas.

A ausência à escola, por parte dos pobres, era motivada pelo menos por dois motivos: não ter uniforme escolar, nem mesmo recurso para adquiri-lo; não ter alimento para saciar a fome ou ter que trabalhar para colaborar com os pais a fim de adquiri-los. Para o governo, e isso foi utilizado como uma estratégia, fornecer o uniforme e alimentar as crianças foi motivador para garantir a frequência regular.

Acrescente-se que o número de alunos atendidos não foi dos menores, chegando até um total de 50% de alunos atendidos pelas caixas escolares, ou mesmo a quase 90%, como o caso do Grupo Escolar de Sete Lagoas. Esse grupo teve uma matrícula de aproximadamente 250 alunos no ano de 1914, fez uma distribuição de 71 uniformes, serviu lanches para 177 alunos e distribuiu material para

13. E isso ocorreu com distribuição de toda a verba que se encontrava em caixa (RIBEIRO, 1917, p. 21).

Vale a menção daquelas crianças que se encontravam sob a guarda do Estado nas instituições assistenciais e profissionais. A partir de 1909, foram criadas várias casas de assistência e formação profissional, principalmente para atender à população agrícola. Entre algumas, cito o Instituto João Pinheiro, a Colônia de Itajubá, o Instituto Dom Bosco e o Instituto Bueno Brandão em Mar de Hespanha. Em 1914, o Instituto Dom Bosco e o Bueno Brandão,[5] respectivamente, receberam a matrícula de 38 e 45 alunos.

Esses institutos tinham entre seus objetivos recolher os menores desamparados, educá-los tornando-os cidadãos úteis à Pátria e à sociedade. Se buscarmos no dicionário, como já citado anteriormente, o vocábulo "fortuna" na ligação com a tese que vimos defendendo de que o sujeito trabalhador é a criança desvalida da fortuna, vemos que o discurso sobre o trabalho se apresentava como forma de mudança da "pobreza em riqueza" e da "fortuna em prosperidade". Assim, afirmou o Presidente Wenceslau Braz, em referência ao Instituto João Pinheiro:

> A utilíssima instituição que tantos aplausos tem provocado do Estado não só, mas do país inteiro também, colima resolver o importante problema do amparo e da educação de seus assistidos, desviando-se da estrada tortuosa do crime e os habilitando ao trabalho honesto e à prática do bem (1909, p. 41).

Essa opção do Estado, como já vem sendo dito, tinha mão dupla: tirar os abandonados do "abandono", leia-se das ruas e da marginalidade, e ensinar-lhes uma profissão, para serem produtivos, conforme excerto do Presidente Arthur Bernardes:

> Tomando creanças os menores abandonados, ministrando-lhes instrução elementar e ensino profissional agrícola e, mais tarde, colocando-os, adultos, em suas colônias, resolve o Estado dois grandes problemas sociais a um só tempo: 1º presta-lhes assistência, desviando-os da estrada do vício e do crime; 2º auxilia o aumento

[5] Outros institutos foram criados posteriormente, entre os quais: os Aprendizados de Itabacury e Leopoldina; Borges Sampaio em Uberaba; José Gonçalves em Ouro Fino; Escola Profissional Delfim Moreira em Pouso Alegre; Instituto Técnico-Profissional de Alfenas; Colégio São José de Arassuay; Escola de Comércio em Belo Horizonte; Instituto Moderno de Educação e Ensino em Santa Rita do Sapucay.

> da produção, preparando braços para a lavoura e emancipando-a, em parte, da dependência em que se acha do colono estrangeiro (BERNARDES, 1920, p. 8).

De outro modo, mas com a ênfase voltada para a formação do sujeito, afirmou o presidente (1920, p. 36) que "o quinto ano complementar [profissional] abriria aos alunos do curso primário o caminho a um grande número de profissões e ser-lhe-ia de grande auxílio em todos os campos de sua atividade".

A década de 1920 trouxe novos elementos para se pensar a educação da criança desvalida da fortuna, sobretudo com a sanção do Presidente do Brasil, Authur da Silva Bernardes, da Lei nº 4.242, de 1921, que dispôs sobre a assistência e a proteção à infância abandonada, e do Decreto nº 16.2727 baixado para regulamentar a referida lei. Ressalto nessa Lei, incluindo os desdobramentos que ela terá na realidade mineira, a definição de menores abandonados. Assim, no § 1º, art. 3, são considerados abandonados os menores:

> I – Que não tenham habitação certa, nem meios de subsistencia, por serem seus paes fallecidos, desaparecidos ou desconhecidos, ou por não terem tutor ou pessoa sob cuja guarda vivam;
>
> II – Que se encontrem eventualmente sem habitação certa, nem meios de subsistencia devido a enfermidade, indigencia, ausencia ou prisão dos paes, tutor, ou pessoa encarregada de sua guarda;
>
> III – Cujos pae, mãe ou tutor, ou encarregado de sua guarda sejam reconhecidos como incapazes, ou impossibilitados de cumprir os seus deveres para com o filho, ou pupillo ou protegido;
>
> IV – Que vivam em companhia de pae, mãe, tutor ou pessoa que se entregue à pratica de actos contrarios à moral e aos bons costumes;
>
> V – Que se encontrem em estado habitual de vadiagem, mendicidade ou libertinagem;
>
> VI – Que, devido a perversidade ou especulação dos paes, tutor ou encarregado, sejam:
>
> a) victimas de máos tratos physicos ou habituaes ou castigos immoderados;
>
> b) privados habitualmente dos alimentos ou de cuidados indispensaveis á saude;

> c) empregados em occupações prohibidas ou manifestamente contrarias á moral e aos bons costumes ou que lhes ponham em risco a vida ou saude;
>
> d) excitados habitualmente para a gatunice, mendicidade ou libertinagem.
>
> VII – Cujo pae, ou mãe ou tutor ou pessoa encarregada da sua guarda tenha sido condenado por sentença irrecorrivel:
>
> a) a mais de dous annos de prisão por qualquer crime;
>
> b) a qualquer pena como autor, cumplice, encobrir ou receptador de crime commetido por filho, pupillo, ou menor sob sua guarda, ou contra estes;

Da mesma maneira, mas com uma inclusão adjetivada para a criança, o Decreto nº 16.272 a considerou delinquente, além de abandonada. Abandonada ou delinquente era a criança submetida à autoridade competente que seria responsável pela aplicação das medidas de assistência e proteção. Ainda ressalva-se a definição de menores àqueles com idade inferior a 18 anos.

Esses menores abandonados e delinquentes, que apareceram contemplados na política do Governo Nacional, eram aquelas crianças desvalidas da fortuna, das quais vimos falando até então. Assim, vale comparar, nos dicionários por nós avaliados, o vocábulo "desvalido" em dois sentidos: um, no sentido de desvalido, sem valia; outro, no desvalido, desamparado desprotegido. A leitura das fontes indica que esse desvalido, no final da década de 1920, é o desamparado que precisava de amparo e o desprotegido que precisava ser protegido. Veja-se que na primeira definição da Lei Nacional o menor abandonado era aquele que não tinha "habitação certa, meios de subsistência, por serem seus pais falecidos, desaparecidos ou desconhecidos, ou por não terem tutor ou pessoa sob cuja guarda vivam". Essa afirmação era indicativa de uma educação social que vinha aflorando nos discursos tanto da Presidência da República quanto das presidências do Estado de Minas, conforme será ressaltado a seguir.

Essa proposição de assistência e proteção aos menores ressoou em Minas no governo de Fernando Mello Vianna (1926), principalmente por ter incluído na sua mensagem ao Congresso Legislativo o compromisso de criação do serviço de assistência aos "menores pervertidos e delinquentes". Ele se expressou desta forma:

> Em prédio apropriado, conto installar a escola antes de deixar o governo. Está sendo rematado o edifficio, que localizei nos subúrbios da capital.
>
> No estabelecimento será ministrada aos menores instrução primária, segundo o programma das escolas singulares, *e a profissional*, em oficinas, que estão sendo montadas, e no campo de culturas. A educação física e a instrucção moral, religiosa e cívica completam o programa do estabelecimento, de *caracter antes reformatório do que repressivo.*
>
> Instalada a escola, como será dentro em breve, poderemos ufanar de possuir o primeiro estabelecimento modelo do Brasil para a regeneração de menores pervertidos e delinquentes (1926, p. 235, grifo nosso).

É notória no discurso do Presidente Mello Vianna, essa modificação que foi se dando quanto à preocupação com a criança desvalida da fortuna. Por isso, merece atenção sua afirmação de que o modelo de escola para essa população deveria ter um caráter reformatório, e não repressivo. Com toda a obviedade que a afirmação traz consigo, vale repetir que o tratamento que as crianças vinham tendo até então passava pelo processo repressivo, isto é, a criança era tratada como criminosa. Com a ideia do reformatório, ganham peso a assistência e a proteção.

Não é sem sentido que em 1927, pelo Decreto nº 7.680, aprovou-se o regulamento da assistência e proteção a menores abandonados e delinquentes. Na exposição de motivos do referido Decreto, o Secretário da Segurança e Assistência Pública, José Francisco Bias Fortes, responsável pela sua aplicação e implantação, afirmou:

> O estabelecimento para a educação dos menores, de que trata o presente regulamento, consubstanciam realmente, no seu conjunto, *princípios de hygiene social*, systematicamente organizado para a luta contra a degeneração, porquanto as medidas condensadas nos dispositivos regulamentares visam tornar o meio social menos propício e até mesmo francamente hostil ao desenvolvimento de vários males. [...]
>
> Verdade é que, para essa obra essencialmente premunitoria, o governo tem o direito e o dever de adoptar medidas que norteiem a conduta dos mancebos em sociedade, evitando todas as possibilidades de se envolverem eles no caminho do crime (FORTES, 1927, p. 400).

A higiene social dita pelo Secretário refere-se aos princípios da medicina higienista, que vinha despontando desde o final do século XIX, com a preocupação da preservação da saúde, tendo na prevenção da doença seu ponto principal.

> o poder-médico-judiciário e a educação vinham sendo, desde os finais do século XIX, tomados como instrumentos de higienização de costumes e normalização de comportamentos. O uso destes instrumentos visava assegurar não só o equilíbrio entre o mundo público e o privado como também a constituírem-se em estratégias de conformação dos indivíduos disfuncionais da sociedade, sobretudo os menores (Silva, 2007, p. 65).

Dessa forma, a higienização social tomada como instrumento para assegurar o equilíbrio das disfunções da sociedade, tem na escola um lugar para ser saneado pela racionalidade médica e pela higienização da infância.[6]

É dessa forma que, em 1904, o secretário Delfim Moreira definiu a higienização do meio escolar, incluindo o asseio do alunado:

> Ao meio escolar, rigorosamente higiênico sob o aspecto material, se devem juntar não só os hábitos de higiene prática, como as lições, ou, melhor, os conselhos e recomendações da higiene teórica.
>
> Exigir dos alunos o mais escrupuloso asseio, sujeitá-los às revistas, não semanais, mas diárias, de limpeza da cabeça, das orelhas, das unhas, dirigi-los de maneira a conseguir deles a limpeza de seu vestuário, do seu corpo, dos seus livros e utensílios escolares, inspirar-lhes o sentimento do respeito próprio que os hábitos do asseio traduzem, é para a escola um dever tão imperativo como ensinar-lhes a ler, ou as quatro operações.[7]

Paralelamente à higienização social, o Secretário da Segurança e Assistência Pública incluiu, na elaboração do regulamento da assistência e proteção a menores abandonados e delinquentes, os novos princípios do direito criminal que

---

[6] Sobre a higienização da infância, ver: GONDRA, José Gonçalves. Higienização da infância no Brasil. *In:* GONDRA, José G. (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de janeiro: 7 Letras, 2002.

[7] Relatório apresentado ao Sr. Dr. Presidente do Estado de Minas Gerais pelo Secretário de Estado de Negócios do Interior, Dr. Delfim Moreira da Costa Ribeiro. v. 1. Filme 070, G-6, Obra Rara. 1904. p. 22.

mudavam para o criminoso a sua concepção, anteriormente centrada no crime. Assim, afirmará que "o avanço das ideias no domínio da sociologia criminal nos faz crer na possibilidade da substituição gradual dos castigos e das penas pelas práticas tendentes a remover os fatores da delinquência".

O que chama a atenção no regulamento, entre outras coisas, é a forma como os menores abandonados e delinquentes são tratados. No Capítulo II, Dos menores abandonados, repete-se *ipsis litteris* a Lei nº 4.242, de 1921. No Capítulo III, Dos menores pervertidos, registra-se o seguinte:

> Art. 3º. Consideram-se pervertidos os menores vadios, mendigos ou libertinos.
>
> §1º. São vadios os que:
>
> a) vivem em casa dos paes, ou tutor ou guarda, porém se mostram refractarios a receber instrução ou entregar-se a trabalho sério e útil, vagando habitualmente pelas ruas e logradouros públicos;
>
> b) tendo deixado, sem causa legitima, o domicilio do pae, mãe, tutor, guarda ou os logares onde se acham colocados por aquelle a cuja autoridade estavam submettidos ou confiados, são encontrados habitualmente a vagar pelas ruas ou logradouros públicos, sem que tenham meio de vida regular, ou tirando seus recursos de ocupação imoral ou prohibida.
>
> §2º. São libertinos os que habitualmente:
>
> a) na via pública perseguem ou convidam companheiros ou transeuntes à prática de actos obscenos;
>
> b) se entregam à prostituição em seu próprio domicilio, ou vivem em casa de prostituta, ou frequentam casa de tolerância para a prática de actos immoraes;
>
> c) são encontrados em qualquer casa ou logar não destinado à prostituição, praticando actos obscenos com outrem.
>
> §3º. São mendigos os que habitualmente pedem esmolas para si ou para outrem, ainda que este seja seu pai ou mãe, ou pedem donativos, sob pretexto de venda ou oferecimento de objetos.

No Capítulo IV, Dos menores delinquentes, o art. 4º informa que são considerados

> menores delinquentes, para efeito da lei e deste regulamento, aquelles que, tendo mais de 14 anos de edade, forem indiciados autores ou cumplices de facto qualificado pela lei como crime ou contravenção.

Por fim, no Capítulo IV, Dos menores anormaes, dizem os arts. 5º e 6º:

> Consideram-se anormais, para os fins deste regulamento, todas as creanças que, por uma razão qualquer, se acham em condições de inferioridade e não podem adaptar-se ao meio social em que se destinam viver
>
> Art. 6º. Serão assistidos e sujeitos a tratamento especial:
>
> a) os anormais por *déficit* físico;
>
> b) os anormais por *déficit* sensorial;
>
> c) os anormais por *déficit* intelectual;
>
> d) os anormais por *déficit* das faculdades afectivas.

Tudo que estava ocorrendo no Brasil sobre a assistência e a proteção à infância ocorreria também em outros países.[8] Notadamente, essa passagem da repressão para a proteção foi matéria de discussão do jurista português Beleza dos Santos. Nesse sentido, narra ele a sua opinião:

> O antigo preconceito da intimidação repressiva cedia cada vez mais terreno ao princípio de um tratamento educativo no interesse do menor. A pena, previamente graduada em qualidade e quantidade, ia sendo gradual, embora timidamente substituída pela educação reformadora do menor, sem limites de tempo nem de acção que não fosse a necessidade de o corrigir e o melhorar (SANTOS, 1926, p. 28).

Dessa forma, é pertinente a observação de Silva (2007), quando afirmou que a tendência que orientou a reforma penal no Brasil, e em Minas em particular, foi tratamento diferenciado do menor, uma vez que a delinquência passou a ser pensada e tratada no aspecto mais amplo da vida social, observando-se mais o

---

[8] Silva (2007) levanta em sua tese de doutorado diversas experiências de ações jurídicas ocorridas em vários lugares pelo mundo afora, como França, EUA, Espanha e Portugal.

menor que seus possíveis delitos. Assim, o educativo, embora com características assistenciais e protetoras, passou a ocupar lugar de destaque, principalmente no que se refere à educação para o trabalho. No que se refere ao menor infrator, pelo menos na lei, passou a ter outro caráter que não fosse o de estigma de criminoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, essa posição assumida pelos políticos que ocupavam o espaço do Executivo mineiro, de educar o caráter da criança, faz coro com as posições de outros intelectuais brasileiros e mineiros, principalmente advogados e médicos. Nesse sentido, como afirmado por Alvarez (2003), houve, nos tempos iniciais da República, uma preocupação com a crescente pobreza urbana e com o aumento significativo do número de crianças pobres, abandonadas e delinquentes, o que motivava uma mobilização de busca de estratégias "que visavam não apenas criar novos instrumentos de controle social", mas também adequar as condutas "às exigências colocadas pela marcha da civilização e do progresso". Assim, surgiram ações efetivas nos vários campos da vida social, que visavam "promover uma moralização dos modos de vida das populações urbanas" (ALVAREZ, 2003, p. 158). Nesse contexto, a educação ganhou um lugar de proeminência, principalmente a educação moral e a educação pelo trabalho. No interior das discussões da criminologia, pensava-se numa educação moral para aquelas crianças que ainda não haviam se delinquido, mas que representavam riscos potenciais à delinquência, e a educação pelo trabalho, para aquelas crianças já consideradas delinquentes, nos espaços das oficinas, cursos de formação profissional, escolas públicas e privadas.

Não foi sem razão que houve influência do Direito na proposição de uma educação e de uma assistência às crianças mineiras. Como vimos, 72% dos governantes formaram-se em Direto especialmente na Faculdade de Direito de São Paulo. Essa Faculdade se constituiu como um centro de formação da área jurídica do país, ao lado da Faculdade de Direito de Olinda. O objetivo dessas instituições, além de formar o profissional da área, era, sobretudo, o de formar lideranças políticas para os diversos campos da vida pública, conforme consideração de Sérgio Adorno (1988). Para ele, quem passava pela Faculdade de Direito era considerado um "aprendiz do poder".

Estudar na Faculdade de Direito pode supor estar num ambiente propiciador de uma reflexão acerca do Direito, mas não é isso que as pesquisas têm

indicado.[9] Segundo os autores,[10] as Faculdades de Direito no Brasil não surgiram como lócus de reflexão sobre as especificidades do Direito, pelo menos no interior das salas de aula, mas, sobretudo, como afirmado por Adorno, na Faculdade de Direito de São Paulo, "o papel ideológico do ensino superior [...] foi o de justamente nada ensinar a respeito do direito. Muitos tiveram de aprendê-lo na prática ou na solidão dos quartos das repúblicas, como deixam entrever as memórias e os depoimentos históricos" (ADORNO, 1988, p. 145).

Com o advento da República, demandou-se a criação de uma *intelligentzia*[11] que pudesse viabilizar a construção de uma consciência nacionalista detentora de um saber sobre a nação. Essa *intelligentzia* teve no bacharel em Direito o principal intelectual da sociedade brasileira. Essa é uma constatação levantada por Adorno que vale ser ressaltada:

> Toda uma "trama" intrincada de relações e de práticas sociais constituiu o terreno sobre o qual se edificou o universo ideológico que fez emergir o principal intelectual da sociedade brasileira: o bacharel. [...] As academias de Direito fomentaram um tipo de intelectual produtor de um saber sobre a nação, saber que se sobrepôs aos termos exclusivamente jurídicos e que avançou sobre outros objetos de saber. Um intelectual educado e disciplinado, do ponto de vista político e moral, segundo teses e princípios liberais (ADORNO, 1988, p. 79).

Nesse sentido, podemos citar os que enveredaram pelos estudos criminalistas que, influenciados pelo positivismo e pelo evolucionismo, investiram no estudo de leis que pudessem estabelecer normas[12] de controle da vida social.

---

[9] Ver Adorno (1988) e Alvarez (2003).

[10] Adorno (1988) e Alvarez (2003).

[11] Tomo a expressão utilizada por Schwartzman (1987, p. 49), que a utiliza para se referir ao intelectual num sentido restrito. Segundo ele, *intelligentsia* "refere-se a um papel especial desempenhado por pessoas em algumas circunstâncias, qual seja, tentar formular e difundir amplas interpretações, visões de mundo de seus tempos e sociedades. É típico da *intelligentsia* buscar difundir sua palavra por toda a sociedade, e suas ideias são armas no confronto político para grupos sociais mobilizados e em ascensão".

[12] A colocação da norma em separado da lei diz respeito à concepção de que uma se distingue da outra. Busco em Alvarez o entendimento de que a lei "é o modo de ação por excelência do poder", e a norma é a que impõe o respeito às regras e, sobretudo, a que produz comportamentos convenientes, corpos submissos e dóceis (ALVAREZ, 2003, p. 39-40).

Segundo Alvarez (2003, p. 50), com a criminologia, os saberes normalizadores penetraram "de maneira profunda no interior do saber jurídico" e deste para outros espaços da sociedade, inclusive o educacional, com o objetivo de controlar e adequar as formas de condutas exigidas pela marcha da civilização republicana. A educação para os criminalistas recebeu, então, uma atenção especial. Não é sem razão que a preocupação principal era criar normas que pudessem controlar as condutas ou preveni-las para evitar comportamentos indesejáveis na sociedade. No interior da criminologia, o debate[13] sobre o crime deslocou-se, no final do século XIX, para o criminoso. Por isso, ao analisar o crime como uma anormalidade atentava-se para, além da sua origem biológica, a social e a moral. Essa postura ampliava a atenção sobre o crime cometido, mas sobretudo fixava-se nas condutas que poderiam colocar em risco a sociedade. Nesse sentido, a educação ganhou peso, pois somente ela seria capaz de combater a criminalidade pela via de uma educação moral das crianças e jovens.

Muito mais que uma instrução da criança pela via da escolarização primária, os adeptos da criminologia defendiam a necessidade de uma educação moral, "pois é esta que poderia, ao fornecer um senso moral adequado às necessidades da sociedade, coibir os atos antissociais" (ALVAREZ, 2003, p. 159). Ao defender a educação, ampliavam o debate para a criação de institutos disciplinares, pois eles teriam como objetivo agir sobre as crianças, dando a elas o senso moral necessário que garantiria a vivência normal no seio social. Paralelamente defendiam a inclusão da formação para o trabalho, pois essa atividade teria um papel corretivo da criança potencialmente criminosa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder*: bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALVAREZ, Marcos César. *Bacharéis criminologistas e juristas*: saber jurídico e nova escola penal no Brasil. São Paulo: Método. 2003.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org.). *Para uma história cultural.* Lisboa: Estampa, 1998. p. 349-363. (Nova história; 34).

[13] No final do século XIX os discursos jurídicos começaram a ser influenciados pela sociologia francesa e pela antropologia italiana.

BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida. In: CONGRESSO MINEIRO. *Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro.* 1900. Universidade de Chicago. Disponível em: <http://wwwcrl-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2409/index.html>. Acesso em: out. 2010.

BRANDÃO, Júlio Bueno. In: CONGRESSO MINEIRO. *Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro.* 1912. Universidade de Chicago. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u296/000023.html>. Acesso em: fev. 2011.

BRASIL. Atos do poder Legislativo. In: BRASIL. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1921*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922. v. 1. p. 66-70.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.

GOMES, Wenceslau Braz Pereira. In: CONGRESSO MINEIRO. *Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1909*. Universidade de Chicago. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u293/000040.html>. Acesso em: fev. 2011.

GONDRA, José Gonçalves. Higienização da infância no Brasil. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2002.

GRAVE, João. (Org.). *Lello universal*: novo dicionário encyclopédico luso-brasileiro. Porto: Lello, 1900.

KUHLMANN Jr., Moisés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A infância e sua educação:* materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEPETIT, Bernard. Sobre a escala na história. In: REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas*: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso.* 3. ed. Tradução de Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes; Ed. Unicamp, 1997.

MINAS GERAIS. Decreto nº 7.680, de 3 de junho de 1927. Aprova o regulamento da assistência e proteção a menores abandonados e delinquentes. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1927.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. *Relatório do Secretário do Interior,* 1904. (Arquivo Público Mineiro).

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PENNA, Affonso Augusto Moreira. In: CONGRESSO MINEIRO. *Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo*. 1893. Universidade de Chicago. Disponível em: <http://wwwcrl-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2401/index.html>. Acesso em: 3 dez. 2010.

RIBEIRO, Arthur da Silva Bernardes. In: CONGRESSO MINEIRO. *Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro*. 1917. Universidade de Chicago. Disponível em: <http://wwwcrl-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u304/000008.html>. Acesso em: fev. 2011.

RIBEIRO, Delfim Moreira da Costa. In: CONGRESSO MINEIRO. *Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro.* 1917. Universidade de Chicago. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u298/000020.html>. Acesso em: fev. 2011.

RIBEIRO, Delfim Moreira da Costa. *Relatório apresentado ao Sr. Dr. Presidente do Estado de Minas Gerais pelo Secretário de Estado de Negócios do Interior*. Filme 070, G-6, Obra Rara. 1904. v. 1. p. 22.

ROSANVALLON, Pierre. Por uma história conceitual do político. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 9-22, 1995.

SANTOS, José Beleza dos. *Regime Jurídico dos menores delinquentes em Portugal*: princípios dominantes. Coimbra: Coimbra Ed., 1926. 110 p. Separata do Boletim da Faculdade de Direito de Coimbra, ano 8.

SCHWARTZMAN, Simon. A força do novo: por uma sociologia dos conhecimentos modernos no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo. n. 5, v. 2, p. 47-66, 1987.

SILVA, Antônio Moraes. *Diccionario de lingua portugueza*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lytho Typographia Fluminense, 1922.

SILVA, Antônio Moraes. *Diccionario de lingua portugueza*. Rio de Janeiro: Lytho Typographia Fluminense, 1890/1891.

SILVA, Wesley. *Por uma história sócio-cultural do abandono e da delinquência de menores em Belo Horizonte (1921-1941)*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIANNA, Fernando de Mello. In: CONGRESSO MINEIRO. *Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro*. 1926. Universidade de Chicago. Disponível em: <http://wwwcrl-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u310/000233.html>. Acesso em: fev. 2011.

O ENSINO NOTURNO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS MINEIRAS DAS PRIMEIRAS DÉCADAS DA REPÚBLICA

VERA LÚCIA NOGUEIRA

Este texto tem como objetivo apresentar uma análise do lugar conferido ao ensino noturno destinado aos adultos trabalhadores na política educacional inaugurada com a República, em Minas Gerais. A partir da instauração do regime republicano, desenvolveu-se em Minas uma política educacional que incorporou os adultos como destinatários, especialmente, pela via da instrução primária noturna que contava com a participação não apenas do Estado como também de particulares.

Essa política, construída principalmente por meio de reformas do ensino primário público, configurou-se em pelo menos dois momentos distintos, tomados em relação à significação que os procedimentos ou medidas normativas tiveram para a escolarização noturna dos adultos. Essa divisão é apenas uma opção metodológica que objetivou dar inteligibilidade ao relato. Contudo, vale a ressalva de que não foi estabelecida de forma aleatória, mas a partir da problematização e da análise do *corpus* documental disponível, o que não elimina a possibilidade de outras leituras e outros entendimentos.

Contribuíram para o diálogo com as fontes documentais os pressupostos teórico-metodológicos da história política no que se refere ao trato e à compreensão das fontes documentais. Constituíram o *corpus* documental da pesquisa e se tornaram fontes fundamentais para a compreensão da produção normativa e

material da escola mineira: os anais do Congresso Mineiro; as legislações educacionais e os relatórios dos Secretários do Interior e Justiça, localizados no Arquivo Público Mineiro, além das mensagens dos presidentes do Estado. A abordagem específica é identificar e discutir o lugar ocupado pelo ensino primário noturno no conjunto da legislação educacional produzida nesse período, com destaque para as principais medidas concernentes à organização desse nível do ensino público. Entretanto, cabe aqui a ressalva de que a compreensão da lei por si só não nos permite apreender todo o jogo político de disputa e negociação, em meio ao qual a legislação é engendrada. Portanto, é fundamental compreender as políticas educacionais na relação com o contexto político, econômico e social em que foram articuladas pela via jurídico-normativa, contemplando não somente o texto final da lei, mas principalmente os debates, os embates, as divergências e as opções do Legislativo e do Executivo na produção dessas políticas. Assim, a diversidade de fontes nos permitiu o cruzamento, o confronto e o diálogo entre elas de modo a possibilitar a reconstrução do processo de produção da política educacional voltada para o segmento adulto da população mineira.

O primeiro momento de configuração da política de escolarização dos adultos mineiros e que inaugura a política educacional republicana corresponde às duas primeiras décadas da República, no período de 1891 a 1909, e tem como principal característica a contração das iniciativas oficiais de criação e manutenção das escolas noturnas legada pelo Império. A análise desse período toma como referência as três reformas do ensino público primário, realizadas no Estado de Minas, a saber: a Reforma de 1892, implantada pelo Presidente Afonso Augusto Moreira Penna; a Reforma de 1899, pelo Presidente Francisco Silviano de Almeida Brandão; e a Reforma de 1906, implementada pelo Presidente João Pinheiro da Silva.

O segundo momento, correspondente à terceira década da República, apresenta novos contornos na definição de uma política específica para atendimento ao ensino noturno. Entre as medidas que considero mais relevantes, pode-se citar o Decreto nº 3.191, de 09 de junho de 1911, promulgado sob a presidência de Júlio Bueno Brandão, para regulamentação da Lei nº 533, de 24 de setembro de 1910. A partir de então, tem-se progressivamente a construção e a determinação de dispositivos normativos que visam assegurar a especificidade dos cursos noturnos, desencadeando, assim, uma melhor definição da política educacional de adultos.

A CONTRAÇÃO DAS INICIATIVAS OFICIAIS DE CRIAÇÃO E A MANUTENÇÃO DAS ESCOLAS NOTURNAS EM MINAS GERAIS (1891-1909)

A crescente preocupação com a educação dos adultos mineiros demonstrada ao final do século XIX pode ser percebida ao se analisarem os dados apresentados pelos relatórios da Inspetoria-Geral de Instrução Pública de Ouro Preto. No ano de 1885, a Província Mineira contava com 1.477 cadeiras (ou escolas) de instrução primária distribuídas da seguinte forma: 24% em cidades e vilas, 56% em freguesias e 20% em distritos e povoados. Desse total, 57% eram para o sexo masculino, 40% para o sexo feminino e 3% eram cadeiras mistas. As cadeiras noturnas correspondiam a 2,4% do total, ou seja, 35 cadeiras. Havia ainda seis escolas funcionando em cadeias (VASCONCELLOS, 1855, p. 6). No ano de 1890, o Estado contava com 1.487 escolas primárias de 1º grau, 487 de 2º grau, seis cadeiras funcionando em cadeias, 79 escolas noturnas, além de duas funcionando em fábricas, correspondendo a 5,32% do total de escolas primárias, o que representou um aumento de mais do que o dobro, em apenas cinco anos. Na Freguezia do Ouro Preto, Capital, funcionava uma das mais antigas escolas noturnas públicas de Minas Gerais, criada no ano de 1882, sob a regência do Padre Cândido Ferreira Velloso, professor da Cadeia da Capital. As escolas noturnas estavam distribuídas por 66% das 120 principais cidades mineiras, ou seja, mais da metade das cidades mantinham pelo menos uma escola noturna. Somam-se a essas iniciativas as escolas criadas por entidades filantrópicas, tais como a Associação Propagadora da Instrução, que manteve uma aula noturna subsidiada pelo governo até por volta de 1896.[1]

A justificativa para o investimento na criação e ampliação dos cursos noturnos para adultos ao final do século XIX parecia estreitamente vinculada a duas preocupações básicas: a primeira ligada à necessidade de educação dos libertos, como constou do discurso do senador Francisco Martins de Andrade, em 1889: "Depois da Lei de 13 de Maio, que veio arrancar da ignomínia do cativeiro grande número de homens, é preciso também arrancá-los das trevas da ignorância" (ANDRADE, 1889, p. 28). A segunda parecia motivada pela preocupação política com a necessidade de ampliação da base eleitoral no Estado, como se pode perceber no argumento utilizado pelo deputado Francisco Sá, ao defender um projeto de lei propondo a criação "de uma aula noturna para adultos na cidade de

[1] Conforme a Lei nº 2.051, de 3 de dezembro de 1873, e a Lei nº 2.112, de 1874.

Santa Luzia". O deputado, que teve o projeto aprovado, sem restrições, destacou a exigência do momento político de investir na educação desses sujeitos, alegando: "parece-me que a aprovação deste projeto satisfará também a uma necessidade, visto como a educação de adultos é tanto mais necessária agora quando se trata de alargar a base do censo eleitoral" (SÁ, 1889, p. 140).

A despeito dessas preocupações, as iniciativas republicanas pareciam determinadas a alterar o panorama da educação de adultos em Minas Gerais, provocando um processo gradual de redução e extinção das escolas noturnas existentes. O golpe inicial fora dado pelo Decreto nº 260, de 1º de dezembro de 1890,[2] que determinou no art. 29 a supressão das escolas noturnas nas quais não se verificasse uma frequência de 30 alunos. No cumprimento dessa medida, das 79 cadeiras existentes foram suprimidas 44 aulas noturnas: 42 em cidades, uma em freguesia e uma em distrito, restando, então, um total de 35 cadeiras de instrução primária (MINAS GERAIS, 1890, p. 50). A única exceção, em termos de criação de novas escolas noturnas, se deu no ano seguinte, 1891, quando autorizada a criação de outra cadeira noturna na Capital Ouro Preto[3] sob a regência do professor Agostinho Penido. Nesse caso, teríamos, antes da implantação das reformas republicanas, um total de 36 cadeiras de instrução primária noturna em Minas Gerais.

Na discussão da primeira reforma do ensino primário da República, a partir do Projeto de Lei nº 18[4] prevaleceu, nos discursos dos deputados, a crença iluminista de que a organização do País e seu engrandecimento futuro dependiam da iluminação do espírito das massas. Considerada como promotora de uma das maiores reformas do ensino nos anos iniciais da República, a Lei aprovada manteve as características do projeto original em termo de minudências

---

[2] Decreto nº 260, de 1º de dezembro de 1890. Cria o ginásio mineiro e suprime os externatos do estado e liceu da Capital. Coleção dos decretos do governo provisório do estado de Minas Gerais. Expedidos desde 3 de dezembro de 1889 a 31 de dezembro de 1890.

[3] MINAS GERAIS. Decreto nº 426, de 16 de março de 1891.

[4] Regulamentada pelo Decreto nº 655, de 17 de outubro de 1893. Após a promulgação da Lei nº 41, de 3/8/1892, também foram publicados: o Decreto nº 611, de 6/3/1893, que aprovou o regulamento referente à execução da Lei nº 41, na parte que tratava do Ginásio Mineiro, e o Decreto nº 655, de 17 de outubro de 1893, que promulgou o Regulamento das Escolas de Instrução Primária, estabelecendo os programas de cada tipo de escola, os horários de funcionamento, o período de férias, o regime de matrículas, etc. Abordou também questões relativas aos direitos e deveres dos professores, aos Conselhos, aos inspetores ambulantes, fundo escolar, prédios e mobílias e materiais para as escolas primárias, além de tratar da *Revista do Ensino*.

e de abrangência, em vista do seu objetivo de promover uma ampla reforma na educação, do ponto de vista tanto pedagógico quanto administrativo, além de promover a organização do ensino em todos os níveis e graus, criando e/ou reestruturando as instituições e os órgãos responsáveis pela educação e pelo ensino em Minas. Entre as diversas medidas discutidas no projeto, confirmaram-se, então, pela Lei nº 41, entre outras, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário para as crianças na faixa etária de sete a treze anos de idade, reduzindo, portanto, a idade máxima que era de quatorze anos; uma nova classificação e programa de ensino para as escolas primárias, cuja nova denominação (rurais, distritais, urbanas) relacionava-se ao recenseamento da população.

Já no Senado, o Projeto fora bastante criticado, principalmente por se inspirar num modelo estrangeiro, considerado totalmente inadequado pelo senador Virgílio Martins de Mello Franco que o criticou duramente dizendo que esse seria "aplicável para a Itália, para a França, para a Alemanha e nunca para o Estado de Minas Gerais". A proposta, de maneira geral e, em especial, nos artigos relativos ao ensino normal e primário, era considerada inadequada ao solo mineiro, porque, advertiu o senador: "um povo atrasado, rude e ignorante não pode receber a instrução compatível com as aptidões de um povo já civilizado" (FRANCO, 1892, p. 3-4).

O tratamento conferido ao ensino primário noturno ou à educação do trabalhador adulto na primeira reforma republicana é bem revelador do lugar que viria a ocupar ao longo da primeira década. Enquanto no Senado não se tratou dessa temática, na Câmara o adulto somente ocupou a tribuna quando o debate girou em torno da definição do número de presos analfabetos que seria necessário para se abrir uma escola, em todas as cadeias: se dez ou mais. A elevação desse número, para os deputados, não seria produtiva, porque a escola na cadeia não estava trazendo os resultados que se esperava, conforme advertiu o deputado Eugênio Simplício de Salles: "como sabem os colegas, é impossível ensinar-se a um adulto aquilo que ele não quer aprender" (SALLES, 1891, p. 419). Noutro momento, a menção às escolas noturnas se referia ao horário das aulas, que seria das 18:00h às 21:00h. Essas foram as duas únicas referências ao ensino noturno dos adultos localizadas nos documentos consultados.

Além de não constituir objeto de discussões ou polêmicas entre os parlamentares (parecia haver consenso quanto ao seu tratamento), o ensino noturno dos adultos recebeu atenção em somente um artigo, tanto no Decreto quanto no texto final da Lei nº 41, de 1892, que tratou de ratificar o que já havia sido estabelecido pelo Decreto de 1890. Além de restringir o número de escolas para cada

localidade, reafirmou, como critério para sua manutenção, a frequência efetiva de trinta alunos nas escolas primárias noturnas, suprimindo as já existentes à proporção que vagassem. Nesse caso, o que se percebe é que as escolas noturnas deveriam ter uma frequência efetiva superior à mínima exigida para as demais escolas, que era de 15 alunos nas escolas rurais, 20 nas distritais e 25 nas urbanas. Uma única medida que teve uma grande repercussão e mudou o encaminhamento da política de escolarização dos adultos.

O reconhecimento da intencionalidade de "proibir" a criação de escolas noturnas perdurou por um longo período reverberando nas ações dos parlamentares mineiros. Com isso, a aprovação de autorização de novas escolas acabou sendo feita mediante uma relação de "favores" e a partir de jogadas políticas, como ocorreu com um projeto apresentado pelo deputado Raul Penido em 1895, solicitando a criação de duas cadeiras noturnas masculinas na cidade de Além Paraíba, uma das mais importantes produtoras de café do Estado, e na cidade de Pomba. O projeto teve recusada a sua apreciação pela Comissão de Instrução Pública, sob os seguintes termos: "deixamos de pronunciar sobre sua aprovação, porque, pelo art. 103 da Lei n. 41, parece ter sido intenção do legislador proibir a criação de cadeiras noturnas" no Estado (PENNA, 1895, p. 354). Em segunda discussão, o projeto recebeu uma emenda do deputado Augusto Clementino da Silva, solicitando a conversão da escola diurna, da Fábrica do Brumado, em noturna. Aprovado conjuntamente pelos deputados, sem a adesão da Comissão de Instrução Pública, tampouco do Presidente da Casa, abriu-se a brecha para outros pedidos "de igual favor", como defendeu o deputado Ignácio Murta se referindo ao pedido de criação da uma escola noturna do sexo feminino na fábrica de tecidos do Bom Jesus d'Agua Fria, no município de Arassuahy (MURTA, 1895, p. 423).

Pode-se afirmar, em relação às implicações da primeira reforma republicana no ensino noturno, que ela desencadeou um processo de diminuição gradativa das iniciativas oficiais, levando a uma maior entrada e participação de outros grupos sociais nesse ramo do ensino destinado aos trabalhadores mineiros. Entretanto, a despeito dessas medidas restritivas, a participação do Poder Público não desapareceu, pois o Governo mineiro manteve a política de financiamento às iniciativas particulares e de associações subsidiando as escolas noturnas por meio de auxílio pecuniário ou de materialidade. Pode-se destacar ainda que, embora o Congresso Mineiro não desconhecesse a legislação que impedia a criação das escolas noturnas, vários pedidos foram atendidos, objetivados por intencionalidade política ou não. Mas o fato é que a demanda apresentada provocou sensibilização

na elite política a ponto de haver uma verdadeira burla aos próprios constrangimentos normativos que vigiam no momento.

A situação do ensino primário noturno se agravaria ainda mais na inauguração do novo século quando, após uma avaliação dos resultados da Reforma de 1892, o governo mineiro reconheceu a necessidade de novas mudanças na educação. Da avaliação do Secretário do Interior Wenceslau Braz Pereira Gomes depreenderam-se os principais aspectos a serem tratados na reclamada reforma da instrução: frequência, formação docente, frequência nas escolas rurais e matérias do programa de ensino primário. Algumas medidas urgentes e específicas foram tomadas, como a divisão do Estado em sete circunscrições literárias e a nomeação de pessoas idôneas para assumir a tarefa de zelar pelo ensino público. Outras foram contempladas na Lei nº 281, de 16 de setembro de 1899, e no Decreto nº 1.348, de 08 de janeiro de 1900, que promoveram a segunda reforma do ensino primário público mineiro.

O Estado, que vivia nesse momento uma séria crise econômica, via na reforma da instrução a oportunidade de aliviar os cofres públicos, visto que esse ramo consumia uma grande parcela do orçamento. Nessas circunstâncias, a reforma obteve recomendação do Presidente do Estado, Dr. Francisco Silviano de Almeida Brandão, em Mensagem ao Congresso Mineiro, em 15 de junho de 1899. Dispendioso, ineficiente e consumindo "mais de quinta parte da receita ordinária", era preciso tomar algumas medidas que sanassem os problemas do ensino, pois, diante da séria crise, a ordem do dia era "fazer severas economias, reduzindo as despesas públicas, seja cortando nas extraordinárias, seja suspendendo ou suprimindo serviços ordinários, adiáveis ou dispensáveis" (BRANDÃO, 1899).

O projeto que resultou na Lei nº 281 foi intensamente discutido, contestado e modificado, em três turnos regimentais, na Câmara dos Deputados, durante um mês apenas. Uma das principais polêmicas girou em torno do argumento de crise como justificativa para se fazer a reforma, conforme se expressou o deputado Luiz Cassiano Martins Pereira: "o assunto é de tal magnitude e importância, que eu entendo que por mais precárias que sejam as circunstâncias do Estado, não autorizam a diminuição nem cortes no serviço de instrução do Estado" (PEREIRA, 1899, p. 347). Outros deputados lhe fizeram coro, como o cônego João Pio de Sousa Reis, que destacou: "a Comissão deve tratar de reformar a instrução pública, mas não deve tratar de fazer economias nela" (REIS, 1899, p. 347).

Uma das medidas de economia que provocou polêmica se instaurou a partir da proposição de reduzir o número de escolas primárias suprimindo as escolas rurais e, posteriormente, no decreto de 1900, extinguir as escolas noturnas

públicas estaduais. A supressão fora entendida como inconstitucional porque feria a Constituição Mineira, que estabelecia a gratuidade do ensino primário e declarava que competia "privativamente ao Congresso o desenvolvimento da educação pública no Estado".

A preocupação dos deputados em relação à extinção das escolas rurais era bastante pertinente, principalmente se considerarmos que a população mineira era basicamente rural e vivia do trabalho agrícola; logo, se encontrava assentada nas zonas mais distantes das sedes. Além disso, os legisladores destacaram a função social ocupada pelo ensino primário, associando a ele a entrada na vida social. O não acesso acarretaria o aumento do número dos incapazes, incrementando a estatística criminal; enfim, contribuindo para que uma grande parte da sociedade ficasse segregada da comunhão social, comprometendo a ordem e o progresso da nação.

No Senado, a tônica dos discursos e a palavra de ordem também não era outra senão "redução de despesas". Isso ficou explícito na fala do Senador Joaquim José Álvares dos Santos e Silva, Barão de S. Geraldo, quando discursou sobre a utilidade do Projeto, agora sob nº 17: "o projeto tem a vantagem de prestar serviços econômicos, encaminhando as finanças para um bom resultado. [...] temos uma grande quantidade de escolas que não representam as necessidades da instrução pública" (SILVA, 1899, p. 188) Além disso, o Senador defendeu que a instrução fosse sistematizada e ficasse também a cargo dos municípios e distritos, reduzindo a ação do Estado a determinados pontos, pois o orçamento não contemplaria toda a despesa com a instrução pública. Nessa mesma posição, o Senador José Cândido da Costa Sena, professor de Escola Normal, afirmou: "Aos que me dizem que retrogradamos com o projeto que se discute, direi que retrogradamos no papel, como também, infelizmente, só no papel tenhamos progredido" (SENNA, 1899, p. 189). E, posicionando-se a respeito da extinção das escolas rurais, destacou: "a Supressão das cadeiras rurais é uma triste e dolorosa necessidade imposta pelas condições financeiras do Estado. Demais, é um serviço que deve ir passando aos municípios que também receberam poderosas fontes de rendas". Assim como na Câmara, não houve consenso no Senado, pois várias foram as manifestações contrárias à supressão das escolas rurais e à restrição das escolas primárias.

Em síntese, a Lei nº 281 manteve os princípios de gratuidade e obrigatoriedade escolar para meninos de ambos os sexos, de sete a treze anos de idade, submetendo-as ao recenseamento escolar; introduziu modificações relativas à criação de escolas; estabeleceu por lei o número de escolas para cada localidade e transferiu para a Capital quatro escolas que funcionavam em Ouro Preto, antiga

capital do Estado, além de promover mudanças no ensino normal. Mesmo contrariando vários dos legisladores, acabou determinando a extinção das escolas rurais e a criação das escolas coloniais. As tensões, as divergências, as tentativas vãs reforçam a ideia de que, a despeito dos interesses locais e das convicções pessoais, os deputados e senadores mineiros, ao final, se uniram para assegurar aquilo que se configurava como interesse maior e que pairava sobre todas as regiões, materializando-se como um próprio jeito de fazer política. Ainda que as deliberações tivessem provocado indisposição, causado impopularidade e queda de prestígio, não se contrariavam os elevados interesses de manter a ordem e trabalhar para o progresso do Estado. Mas as polêmicas não pararam por aí; ao contrário, colocaram em cena novos problemas, novas divergências políticas e novos desafios.

Durante o processo de produção dessa lei, o ensino primário noturno, ou o ensino dos adultos, esteve ausente dos debates. O texto final também não dedicou nenhum dos seus trinta artigos à questão das escolas primárias noturnas. Mas, se, até o momento da votação, o texto da lei da reforma afetava a maior parte da população mineira moradora das áreas rurais, a sua regulamentação acabou aumentando ainda mais os efeitos antidemocráticos e excludentes, ao incluir na listagem de escolas extintas as escolas noturnas. O movimento iniciado desde os primeiros passos da República se tornaria agora mais forte diante das novas medidas advindas da regulamentação da citada Lei.

A primeira medida fora determinada pelo Decreto nº 1.353, de 1900, que executou o disposto nos artigos 3º e 11 da Lei nº 281.[5] Como consequência dessa exceção foram extintas praticamente todas as escolas noturnas do Estado, mantendo-se somente a escola noturna da Capital, Ouro Preto. Para executar essa medida, o Presidente do Estado, Francisco Silviano de Almeida Brandão, determinou a realização de um recenseamento escolar durante o ano 1900. Os dados parciais indicavam que nos 530 distritos, constitutivos de 97 comarcas, havia

[5] Decreto nº 1.353, de 17 de janeiro de 1900, que executa o disposto nos artigos 3º e 11 da citada lei, determinando o número de escolas primárias do Estado em 1.400. Sobre as escolas noturnas, determina no art. 2º que somente seja conservada "a que foi creada em Ouro Preto pelo decreto n. 426, de 16 de março de 1891" (MINAS GERAIS, 1900, p. 181). O art. 3º da Lei nº 281 reza que o número de escolas em cada distrito seria determinado pela densidade da população e importância da localidade. Art. 11. A supressão de cadeiras de instrução primária será feita de preferência dentre as de creação mais recente e as de menor frequência (MINAS GERAIS, 1900, p. 181).

1.480 cadeiras de instrução primária: 476 urbanas e 1.013 distritais. Com a execução do regulamento, foram reduzidas ao número de 1.400, entretanto, como as informações eram ainda parciais, a redução poderia ter sido superior a 80 escolas (BRANDÃO, 1901, p. 19).

A repercussão do cumprimento do Regulamento se fez sentir de imediato, como pode ser constatado nas várias correspondências dirigidas ao Legislativo e ao Executivo por diversas autoridades locais. Uma dessas correspondências, enviada à Câmara dos Deputados logo após a promulgação do Decreto, pede a conservação da escola noturna da cidade:

> A Câmara Municipal da Cidade de Conceição, conhecedora do zelo que anima a todos os atos da vossa patriótica administração, reconhecendo a grande vantagem que advém aos habitantes desta cidade com a conservação da escola noturna que tem nesta funcionado, a qual, além de regularmente frequentada, tem sido regida por um professor normalista zeloso e de reconhecida aptidão, vem pedir-vos a manutenção da mesma escola (SECRETARIA..., 1900).

A insatisfação, manifestada pelas autoridades de ensino e pelos representantes da política local, mobilizou novamente o Congresso Mineiro, no segundo semestre de 1900, quando a questão relativa à extinção das escolas rurais e noturnas ocupou novamente a tribuna, na forma de um Projeto de Lei, sob o nº 53, apresentado e defendido pelo deputado Vasco Azevedo, o mesmo que votara favorável à extinção das escolas anteriormente. O projeto propunha a criação de uma escola mista noturna em cada fábrica de tecidos ou de qualquer outra manufatura e junto aos estabelecimentos industriais que distassem mais de três quilômetros da sede dos distritos escolares e que tivessem número superior a vinte alunos. Segundo o deputado, seria possível reparar os danos provocados pela efetivação da lei que suprimira as escolas rurais, afetando diretamente toda a população operária. Recebido com desconfiança, alguns deputados ironizavam ser ele um meio de se revogar a Lei nº 281, do ano anterior, Além disso, representaria uma subvenção indireta às fábricas de tecidos. Rejeitado em segunda discussão por ser entendido como revogação da Lei anterior, acabou arquivado por longos três anos, voltando à tribuna em 20 de junho de 1903, como resposta às deliberações do Congresso Agrícola, Comercial e Industrial, realizado entre 13 e 19 de maio de 1903, quando proposição bastante semelhante fora apresentada como reivindicação do setor industrial.

A hipótese que se tem é que esse setor, especialmente o têxtil, que historicamente mantinha escolas para seus operários desde o surgimento das primeiras fábricas, tenha se mobilizado, principalmente por meio de políticos locais, para conseguir a manutenção de suas escolas. Essa mobilização parece ter se intensificado após o fechamento das escolas rurais e noturnas visto que eram essas as duas categorias de escolas que existiam nas fábricas. Parece que o setor, que não constituía prioridade para o Estado, tinha empreendido esforços no sentido de conseguir um lugar no discurso iluminista dos reformadores republicanos mineiros. No entanto, o setor industrial ainda não teria alcançado destaque ou projeção semelhante ao setor agrícola, tendo em vista não ter sensibilizado os legisladores para aprovação do Projeto nº 53.

Por outro lado, a proposta apresentada no Congresso de 1903, bem como o teor do Projeto nº 53, foram incorporados às medidas da Reforma do Ensino Primário e Normal, de 1906,[6] promovida sob a Presidência de João Pinheiro da Silva, justamente o presidente do Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de 1903. Seria coincidência?

Essa é considerada a mais importante das reformas mineiras e a de maior vulto na história da escola destinada à parcela mais pobre da população mineira, bem como a tão sonhada reforma do ensino nos moldes requeridos pela modernidade republicana, porque imprimiu nova feição ao ensino primário, com a criação dos grupos escolares, reinventando, portanto, a escola mineira. Nessas circunstâncias, o cenário se apresentava bastante favorável à mudança, pois o sistema "estava desorganizado; os professores eram considerados, em sua maioria, incompetentes, desleais para com o governo – pois fraudavam os livros de registro de matrícula e frequência de alunos para manter a cadeira funcionando – e pouco assíduos ao trabalho". Além disso, os professores atuavam sob péssimas condições, utilizando locais e materiais inadequados e recebendo baixos salários. Em decorrência de toda essa situação, a frequência não alcançava os "50% da matrícula e o aproveitamento dos alunos ficava em torno de 30 a 40% dos frequentes, e, muitas vezes nem isso" (FARIA FILHO, 2000, p. 28).

---

[6] Implementada pela Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, e regulamentada pelo Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906; Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906: aprovou o programa do ensino primário; Lei nº 444, de 03 de outubro de 1906, estabeleceu o ensino profissional e técnico em Minas, sendo o técnico primário, ministrado nas escolas primárias, na forma simples e elementar; e nas fazendas-modelo, na forma secundária, destinada aos alunos que se distinguissem no curso primário.

Nas discussões na Câmara, iniciadas no ano de 1903, muitas emendas, muitos esclarecimentos e muitos elogios à comissão de instrução primária. No Senado, poucas emendas, muito elogio. Diferentemente do pensamento reinante nas discussões das duas primeiras reformas, nas quais a questão orçamentária era norteadora das medidas, para os deputados, como o padre Francisco Xavier de Almeida Rolim, a terceira reforma não poderia poupar, pois "sem dinheiro não se pode reformar" (ROLIM, 1903, p. 328). A Reforma de 1906 teve como objetivos constituir um bom professorado; estabelecer uma fiscalização mais rígida da escola; construir prédios adequados e mobiliário escolar conveniente ao ensino, instituir um método de ensino moderno e adequado à educação. Em síntese, o que se propunha era a fundação da escola e a formação do professorado para fazer frente aos ideais republicanos. Como principais medidas para alcançar os objetivos da reforma, foram criados os grupos escolares: planejados e construídos de acordo com os modernos princípios de racionalidade científica, higiene, organização pedagógica; e criada também a escola normal modelo da Capital, destinada à formação de bons professores com notáveis qualidades pedagógicas indispensáveis ao magistério público.

A terceira reforma republicana encerra o primeiro momento da política educacional, marcada pela retração nas iniciativas oficiais de criação de escolas noturnas e rurais. Nesse caso, com relação a essa polêmica inaugurada nos anos finais do século XIX, o novo Regulamento da Instrução não somente recuou quanto à extinção das escolas rurais como também incorporou a reivindicação dos deputados (Projeto nº 53) e dos representantes do setor industrial (escolas nas fábricas), convergindo ambas as reivindicações numa única decisão, publicada no art. 19, do Decreto nº 1960, sob os seguintes termos: "poderão ser instituídas escolas rurais nos centros fabris e manufatureiros de população densa, a qual tenha um número de alunos não inferior ao exigido para as escolas em sede do distrito". Essa exigência era de quarenta alunos para a instalação da escola e de 25 alunos frequentes para a sua manutenção (MINAS GERAIS, 1906).

A repercussão fora imediata com o restabelecimento progressivo de diversas escolas de fábricas a partir de 1907, autorizados pelo Presidente João Pinheiro. Nesse ano, também foi autorizada a criação de uma escola noturna na cidade de Juiz de Fora. Apesar desse movimento inicial, até o final dessa década, não localizamos nenhum outro ato de criação ou restauração de escolas noturnas, e os dados estatísticos apresentados nos relatórios anuais dos Secretários do Interior não contabilizavam as escolas noturnas, com regularidade.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA TERCEIRA DÉCADA REPUBLICANA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ENSINO NOTURNO

No alvorecer da nova década, o Decreto nº 2.735, de 11 de janeiro de 1910, determinou, entre algumas medidas de ordem administrativa para as escolas mineiras, as condições de matrícula. Não seriam admitidos à matrícula das escolas diurnas os menores de 7 anos, de ambos os sexos, e dela seriam excluídos os maiores de 16 anos. Nas escolas mistas os alunos seriam excluídos da matrícula tão logo completassem 14 anos.

No ano seguinte, sob a presidência de Júlio Bueno Brandão, o governo mineiro promoveu novas mudanças no ensino primário e normal. Diferentemente dos procedimentos anteriores, a proposição de rever o regulamento vigente inseriu-se na discussão do orçamento para o exercício de 1911, previsto na Lei nº 533, de 24 de setembro de 1910, regulamentada pelo Decreto nº 3.191, de 09 de junho de 1911. A necessidade de redução das despesas relativas ao ensino se justificava porque esse ramo consumia a maior parcela da rubrica orçamentária prevista para a Secretaria do Interior, no ano de 1911.

O Decreto nº 3.191 foi a principal referência para a organização do ensino primário durante toda a segunda década do século XX, salvo algumas alterações nos programas e outras de ordem administrativa implementadas posteriormente. Para a história da educação de adultos esse decreto pode ser considerado um acontecimento de significativa relevância tendo em vista as medidas desencadeadas a partir de sua publicação. Uma das novidades do decreto foi a criação das escolas ambulantes[7] e das escolas dominicais, reservadas aos trabalhadores rurais, que "somente aos domingos e dias santificados comparecem nas povoações" (MINAS GERAIS, 1911, p. 214).

As determinações relativas à criação das escolas noturnas sofreram algumas alterações em relação à legislação anterior, dando início a uma melhor definição sobre os sujeitos aos quais elas se destinavam. Os cursos noturnos teriam a duração de quatro anos e, nesse caso, uma das grandes novidades foi a especificação do gênero do sujeito da escola noturna que se destinaria ao público masculino. Prosseguindo na construção identitária do público das escolas primárias noturnas, tem-se pela primeira vez a definição de um recorte geracional específico que nos permite dizer que o perfil do aluno da escola noturna estava definido: homens com idade entre dezesseis e quarenta anos.

---

[7] O Decreto nº 6.989, de 22 de setembro de 1925, aprovou as instruções para funcionamento dessas escolas.

Outra medida de importância para a definição da identidade da escola noturna e, bem assim, da identidade de seus alunos foi o estabelecimento de um programa específico para as escolas, tendo como referência o programa dos grupos escolares, que era o mais completo. Nas escolas singulares, urbanas e distritais, as matérias deveriam ser simplificadas e adaptadas ao ensino simultâneo de muitas classes; escolas rurais, noturnas e dominicais, ainda mais simplificadas. Para Delfim Moreira, era preciso definir o que era "simplificado" ou "ainda mais simplificado"; o que levou à elaboração de novos programas, aprovados pelo Decreto nº 3.405, de 15 de janeiro de 1912. Esse decreto não somente estabeleceu um programa específico para cada tipo de escola, como também ofereceu orientações relativas ao ensino de cada matéria ao longo de cada semestre, promovendo a racionalização do uso do tempo escolar projetado sobre um quadro de distribuição das matérias e dos horários durante a semana.

Entretanto, uma nova alteração nos programas do ensino mineiro ocorreu por ocasião da publicação do Decreto nº 4.508, de 19 de janeiro de 1916, que aprovou o programa de ensino das escolas singulares, distritais, urbanas e noturnas do Estado. Embora o curso noturno continuasse com quatro anos de duração, a orientação relativa tanto ao programa quanto ao quadro de horários era que fosse seguido, "tanto quanto possível, o programa das escolas singulares, suprimindo o que não lhes [fosse] aplicável" (MINAS GERAIS, 1916, p. 86).

Os programas de ensino assumiram um lugar de destaque na produção da política educacional a partir de então. Praticamente todos os dispositivos legais relativos ao ensino nessa década foram produzidos para alterar os programas, seja para diferenciá-los, seja para simplificá-los, seja para incorporar novas matérias. Em sete anos foram elaboradas quatro propostas distintas de programas para cada tipo de escola: grupos escolares, escolas isoladas diurnas e escolas noturnas/ambulantes e, após 1917, um programa para o primeiro grupo escolar noturno de Minas Gerais: o Grupo Escolar Assis das Chagas.[8] Essa nova situação levou à exigência de criação de programas específicos para as escolas e grupo noturno, o que ocorreu com o Decreto nº 4.930, de 06 de fevereiro de 1918, que estabeleceu um programa específico para o Grupo Escolar Assis das Chagas e outro para as escolas primárias isoladas noturnas e dominicais. O curso primário do grupo

[8] Criado pelo Decreto nº 4.726, o Grupo Escolar Assis das Chagas recebeu essa denominação em homenagem ao advogado e professor Dr. Francisco Assis das Chagas Rezende, que exerceu o cargo de Secretário da Prefeitura de Belo Horizonte e Diretor da Secretaria do Interior, além de membro do Conselho Superior de Instrução Pública, em 1915 (GAZETA DE MINAS, 1916).

escolar noturno teria a duração de quatro anos, e as escolas isoladas noturnas de dois anos, com aulas no horário das 19:00h às 21:00h (MINAS GERAIS, 1918).

Enquanto o Governo se esmerava na produção de programas de ensino e se preocupava com a especificidade dos cursos noturnos, o número de escolas aumentava progressivamente nesse período e os dados estatísticos já davam indicativos da existência dessas escolas. O anuário estatístico *Vida Escolar*, de 1917, mostrou que o número de escolas noturnas era de 13 em 1914, 20 em 1915, 25 em 1916 e 26 em 1917. Quanto à matrícula das escolas noturnas, o anuário somente apresentou dados relativos ao primeiro semestre de 1915. Sobre eles, informou que "o grupo noturno, feminino, instalado na Capital, e as dezenove escolas noturnas, que o Estado mantém em diversas localidades, destinadas ao ensino de adultos, matricularam no 1º semestre de 1915, 1.928 alunos. Foram frequentes 1.003 alunos". Com a frequência apurada de 925 alunos havia aproximadamente 47 alunos por escola, com um percentual de frequência acima de 50% (MINAS GERAIS, 1917, p. 4).

A despeito da crescente ampliação do número de escolas noturnas e da manutenção de um percentual de frequência um pouco inferior ao do ensino diurno, na avaliação do Secretário José Vieira Marques, os resultados não eram satisfatórios e, por isso, não seria produtiva a criação ou manutenção de escolas dessa natureza naquele momento. Para ele,

> as escolas e cursos noturnos, organizados, especialmente em benefício dos operários e das pessoas cujas ocupações não lhes permitem frequentar as aulas diurnas, não têm dado infelizmente resultados satisfatórios e não devem por isso ser criados e mantidos senão nos centros industriais, no meio de densa população operária (MARQUES, 1918, p. 44).

Diferentemente do que propôs para o ensino diurno – fiscalização mais efetiva – o ensino noturno tornou-se novamente objeto de medidas restritivas levando à não publicação de qualquer ato de criação de escolas noturnas no ano de 1918; e no ano de 1919 somente foram realizadas duas transferências de escolas noturnas. Somente a partir de 1920 foram criadas novas escolas noturnas e, no ano de 1926, o Governo mineiro autorizou a criação do segundo grupo escolar noturno do Estado na cidade de Juiz de Fora, denominado Grupo Escolar Estevam de Oliveira.[9]

---

[9] Criado pelo Decreto nº 7.432, de 21 de dezembro de 1926 (MINAS GERAIS, 1926, p. 1023). Sobre a história desse Grupo Escolar, *cf.* Cohn (2008).

Outra questão fundamental na política de escolarização dos adultos constou dos polêmicos debates de elaboração da reforma de ensino, de 1920.[10] O projeto previa estender a obrigatoriedade escolar aos analfabetos na idade escolar noturna – aos maiores de 14 e menores de 40 anos – além de imputar a todos os empregadores a responsabilidade pelo seu cumprimento, sujeitando-os a penas de multa e até de prisão por três dias.

Entretanto, para o deputado Donato de Andrade, num Estado de grande extensão territorial, onde os trabalhadores eram quase todos analfabetos e se encontravam dispersos pelo interior, essa exigência acabaria transferindo para os particulares a responsabilidade pela alfabetização dos trabalhadores, que para ele deveria ser assumida pelo Estado. A despeito de toda a retórica da necessidade de formação dos operários agrícolas, a situação apontada pelo deputado desvelava um problema que já se insinuava desde finais do século XIX, quando a opção política fora levar a instrução primária primeiro aos centros mais populosos e depois, gradualmente, ao interior do Estado.

Com as alterações feitas na Câmara e enviadas ao Senado, os deputados restringiram a faixa da obrigatoriedade de quarenta para dezoito anos de idade e conseguiram assegurar os interesses dos proprietários rurais, defendidos pelo deputado Donato de Andrade, que por sinal pertencia a uma influente família de agricultores do Sul de Minas, excluindo-os da obrigação de oferecer instrução aos analfabetos empregados nos estabelecimentos agrícolas (ANDRADE, 1920). No Senado, o projeto não suscitou grandes discussões e teve parecer favorável da Comissão de Instrução Primária.

Como forma de consolidar ainda mais a desobrigação dos proprietários rurais, o Regulamento de 1924 ampliou a distância entre o local de trabalho e a escola, que passou de três (previstos na Lei de 1920) para quatro quilômetros. Recordando as palavras do deputado Donato Andrade: "pouquíssimas são as fazendas que se acham situadas dentro de um raio de menos de três quilômetros de uma escola pública" (ANDRADE, 1920, p. 371). Torna-se evidente a manobra dos deputados para favorecer os proprietários rurais e, consequentemente, desfavorecer os trabalhadores analfabetos. Assim, nas zonas rurais ou nas pequenas

---

[10] O Congresso Mineiro procedeu à análise do Projeto de Lei nº 56, que originou a reforma de 1920, em pouco mais de um mês, considerando que o Projeto entrou na pauta da Câmara dos Deputados em 05 de agosto de 1920; chegou ao Senado em 02 de setembro; retornou à Casa de origem em 09 de setembro; foi publicado sob a forma da Lei nº 800, em 27 de setembro de 1920.

localidades onde houvesse mais de dez indivíduos maiores de quatorze anos dispostos a se matricular, poderia se instalar uma aula noturna para atendê-los.

Outra medida importante naquele momento foi a flexibilização da legislação em relação à presença de crianças nas escolas noturnas. O Regulamento de 1924 proibia a matrícula nessas escolas aos menores de quatorze anos. Contudo, desde que apresentassem autorização prévia do Governo, essas crianças, de ambos os sexos, poderiam frequentar as aulas nas escolas ou grupos escolares noturnos localizados em centros agrícolas ou industriais. Essa medida visava favorecer o acesso das crianças operárias ao ensino, situação muito comum nas regiões onde estavam localizadas as indústrias, principalmente as têxteis.

É razoável afirmar que as medidas implantadas por meio de vários decretos, no interstício das reformas de 1906 e de 1920 tiveram um peso significativo para a história da educação de adultos. Uma das características desse período (que vai de 1910 até 1924) é a racionalização da organização didático-administrativa da escola, denotada por meio da definição de tempos e espaços cada vez mais planejados e articulados, com vistas ao melhor aproveitamento do tempo escolar. Esse momento pode ser considerado como aquele em que a escola noturna é percebida como distinta da escola diurna, iniciando um processo gradual de construção de uma identidade mais definida para essa escola e para os seus frequentadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro período aqui analisado caracterizou-se por uma série de medidas que limitaram o desenvolvimento e a expansão das iniciativas voltadas para a instrução primária dos trabalhadores mineiros. O movimento crescente de criação de escolas noturnas do final do século XIX – ao ser interrompido drasticamente pela primeira reforma republicana do ensino público sob a argumentação de crise do Estado e de que essas escolas eram dispendiosas e não apresentavam resultados satisfatórios – contrapõe-se aos princípios e ideais democráticos de "esparramar" as luzes da instrução primária a todos os recantos do Estado mineiro. Medida não consensual no Congresso Mineiro, a extinção das escolas tanto rurais quanto noturnas destinadas aos trabalhadores mobilizou diversos atores sociais imbuídos de esforços para reverter a situação. Tal situação ocasionou a proposição de mudanças por meio da criação de leis específicas voltadas aos setores mais atingidos pelas medidas restritivas desse período e, especialmente, gerou a adoção de manobras políticas em defesa de um dos principais setores atingidos:

o setor têxtil, que desde o final do século XIX mantinha escolas diurnas e noturnas para seus operários.

Entretanto, a despeito da pressão dos deputados, das municipalidades e da população e das ações localizadas dos deputados, a situação somente começou a se modificar após a ascensão ao governo de Minas do Presidente João Pinheiro da Silva e do Secretário do Interior, Manoel Tomaz de Carvalho Britto, ambos políticos e proprietários de estabelecimentos industriais. A partir de então, teve-se um movimento ainda bastante fraco de retomada da expansão das escolas primárias noturnas. Por volta de 1911, o ensino noturno começa a receber um tratamento diferenciado na política educacional mineira, modificando-se e alcançando um novo lugar social.

A análise da política educacional produzida a partir dos anos finais do século XIX nos permite afirmar que a década de 1920 foi o momento em que a educação dos adultos ocupou a tribuna e começou a ganhar alguma visibilidade, mesmo considerando que o que a levou à tribuna tenha sido não uma preocupação com esses sujeitos, mas com aqueles que seriam afetados pelos dispositivos legais. Ainda assim, tem-se nesse período uma série de medidas conformadoras de uma política educacional diferenciada. Tentou-se responsabilizar os pais, tutores e empregadores pela escolarização dos operários, inicialmente, estendendo essa medida até a idade de quarenta anos, mas, diante da inexequibilidade da proposta, recuou-se até aos dezoitos anos. De qualquer forma, embora tenha sido alvo de discussões, somente porque imputava aos proprietários rurais a responsabilidade pela escolarização dos trabalhadores, o ensino noturno ou a educação dos adultos até aquele momento ainda não havia sido alvo da atenção dos legisladores, como em 1920.

Assim, considero o segundo momento de fundamental importância na configuração de uma política que visou a atender à especificidade do público adulto, por meio de medidas específicas, tais como a criação de programas próprios para as escolas e grupos escolares noturnos; a definição de uma idade escolar para os alunos dos cursos noturnos e a tentativa de se estabelecer a obrigatoriedade de frequência escolar para os analfabetos maiores de quatorze anos de idade. Além disso, tem-se nesse período a criação do primeiro grupo escolar noturno do Estado: o Grupo Escolar Assis das Chagas, em 1917. Nesse sentido, pode-se considerar a terceira década da Primeira República como uma das mais significativas para a história da educação de adultos em Minas, por evidenciar a formulação de uma política educacional, ao menos no plano enunciativo,

bastante diferenciada em termos de atendimento aos sujeitos que frequentavam as escolas noturnas mineiras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Donato de.In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial; Arquivo Público Mineiro, 1920.

ANDRADE, Francisco Martins. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais* – Primeiro ano da 27ª legislatura – 4ª Sessão Ordinária, realizada em junho de 1889. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1889.

BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida. *Mensagem dirigida pelo presidente do Estado ao Congresso Mineiro em sua primeira sessão ordinária da terceira legislatura no ano de 1899.* 15 de junho de 1899. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1899. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/489/index.html>. Acesso em: 13 jan. 2007.

BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida. *Mensagem dirigida pelo presidente do Estado Dr. Francisco Silviano de Almeida Brandão ao Congresso Mineiro em 1901*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1901. Disponível em: <http://wwwcrl-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2410/000018.html>. Acesso em: 13 jan. 2007.

COHN, Maria Aparecida Figueiredo. *Do apito das fábricas ao toque dos sinos no Grupo Escolar Estevam de Oliveira (1914-1946)*. 2008. 160 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios:* cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: Ed. UPF, 2000.

FRANCO, Virgílio Martins de Mello. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais do Senado*. 36ª Sessão Ordinária. 08 de jun. 1892. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1892.

GAZETA DE MINAS. Dr. Francisco Assis das Chagas Rezende. Oliveira, ano 30, n. 1465, p. 9, 23 jan. 1916. Microfilmado. Disponível em: <http://201.59.6.134>. Acesso em: 30 set. 2006.

MARQUES, José Vieira. In: SECRETARIA DO INTERIOR. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Delfim Moreira da Costa Ribeiro, presidente do estado de Minas Gerais pelo Secretário do Estado dos Negócios do Interior em o ano de 1918. Belo Horizonte: Inprensa Oficial, 1918. Obras raras, rolo 76. Arquivo Público Mineiro.

MINAS GERAIS. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*: 1892 a 1925. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, [19--.].

MINAS GERAIS. Decreto nº 260, de 1º de dezembro de 1890. Cria o ginásio mineiro e suprime os externatos do estado e liceu da Capital. In: *Coleção dos decretos do governo provisório do estado de Minas Gerais*. Expedidos desde 3 de dezembro de 1889 a 31 de dezembro de 1890. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1890.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906. Aprova o programa do ensino primário mineiro. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 30 set. 1906.

MINAS GERAIS. Decreto nº 2.735, de 11 de janeiro de 1910. Fixa o ano letivo e horas de trabalho escolar primário, condições de matrícula e frequência e contém outras disposições. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 11 jan. 1910.

MINAS GERAIS. Decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911. Aprova o regulamento geral da instrução do Estado. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 09 jun. 1911.

MINAS GERAIS. Decreto nº 3.405, de 15 de janeiro de 1912. Aprova o programa de ensino dos grupos escolares e demais escolas públicas primárias do Estado. *Minas Gerais,* Belo Horizonte, 15 jan. 1912.

MINAS GERAIS. Decreto nº 4.508, de 19 de outubro de 1916. Aprova o programa de ensino primário do Estado. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 19 out. 1916.

MINAS GERAIS. Decreto nº 4.534, de 1º de março de 1916. Aprova as instruções reguladoras dos recursos para provimento de cadeiras de instrução primárias de quaisquer categorias. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1º mar. 1916.

MINAS GERAIS. Decreto nº 4.930, de 06 de fevereiro de 1918. Aprova o programa de ensino primário do Estado. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 06 fev. 1918.

MINAS GERAIS. Decreto nº 7.432, de 21 de dezembro de 1926. Cria um grupo escolar noturno, na cidade de Juiz de Fora, com a denominação de "Estevam de Oliveira". *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 21 dez. 1926.

MINAS GERAIS. Lei nº 444, de 03 de outubro de 1906. Contém disposições relativas ao ensino técnico prático e profissional. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 3 out. 1906.

MINAS GERAIS. Lei nº 533, de 24 de setembro de 1910. Orça a receita e fixa a despesa para o exercício de 1911. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 24 set. 1910.

MINAS GERAIS. Lei nº 800, de 27 de setembro de 1920. Reorganiza o ensino primário do Estado e contém outras disposições. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 27 set. 1920.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior e Justiça. *Vida escolar*: estatística da instrução em Minas no ano de 1916. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1917.

MURTA, Ignácio Carlos Moreira. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados.* Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1895.

PENNA, Juvenal. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados.* Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1895.

PEREIRA, Luiz Cassiano Martins. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1899.

REIS, João Pio de Sousa. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados. Anais da Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais*. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1889.

ROLIM, Francisco Xavier de Almeida. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1903.

SÁ, Francisco de. *Anais da Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais.* 14ª Sessão ordinária. 09 jul. 1889. Ouro Preto: Imprensa Oficial. Arquivo Público Mineiro, 1889.

SALLES, Eugênio Simplício de. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1891.

SECRETARIA DO INTERIOR. *Correspondência referente à instrução.* Códice: SI-2747. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1900.

SENNA, José Cândido da Costa. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais do Senado Mineiro*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1899.

SILVA, Joaquim José Álvares dos Santos e. In: CONGRESSO MINEIRO. *Anais do Senado Mineiro*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1899.

VASCONCELLOS, Francisco Diogo Pereira de. Relatório que a Assemblea Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou na 2.a Sessão Ordinária da 10ª Legislatura de 1855 ao presidente da província. Ouro Preto, Typ. do Bom Senso, 1855. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/>. Acesso em: 25 jun. 2007.

LIVRO IRLEN ANTONIO_ALTERAÇOES 1709.indd 106 10/12/2012 15:55:52

O CONCEITO DE PROGRESSO NAS MENSAGENS PRESIDENCIAIS EM MINAS GERAIS (1891-1910)

PEDRO GERALDO DE PÁDUA

> Desde o fim do século XVIII, um número crescente de conceitos políticos e sociais têm se orientado para um futuro novo e diferente, que não se baseia em qualquer experiência prévia e, por isso mesmo, não pode ser testado por referência ao passado. Estes não são con-ceitos [con-cepts], isto é, coevos à experiência registrada, mas pré-concepções [pre-conceptions]. O que é antecipado por tais conceitos modernos é inversamente proporcional à experiência passada. [...] Muitos conceitos básicos, sobretudo aqueles que designam movimentos – ismos –, confluem na reivindicação de que a história futura deve diferir fundamentalmente da passada. Entre tais conceitos estão "progresso", "desenvolvimento", "emancipação", "liberalismo", "democratização", "socialismo" e "comunismo" (KOSELLECK, 2006, p. 99).

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo discutir o conceito de progresso presente no discurso das elites políticas mineiras, nos primeiros vinte anos da República. Para isso, com o suporte teórico dos estudos de Berstein e Motta sobre culturas políticas, de Koselleck sobre história dos conceitos e de Charaudeau sobre análise do discurso político, investigamos um *corpus* constituído por vinte mensagens, totalizando 1.136 páginas, que foram enviadas periodicamente pelos

presidentes do Estado de Minas Gerais ao Congresso Mineiro, entre os anos de 1891 e 1910.

Nessas mensagens, os presidentes apresentam ao Congresso um balanço do seu mandato, abordando os principais temas em questão na época. Mas elas não se resumem a relatos de realizações passadas. São discursos políticos produzidos de acordo com as ações e as estratégias em defesa do ideário republicano, em que os presidentes explicitam suas crenças, suas esperanças e seus projetos para a inserção de Minas no caminho do progresso.

Para ampliar a compreensão do conceito de progresso, pesquisamos o termo "progresso" e palavras de uso correlato em alguns dos principais dicionários da língua portuguesa, que circularam nos séculos XVIII e XIX. Ao fazer a leitura das mensagens, efetuamos a contagem da quantidade de ocorrências do termo "progresso" e/ou correlatos, procurando relacioná-las com os temas discutidos. Isso nos possibilitou compreender os usos e os significados que o conceito foi assumindo no discurso político mineiro, ao longo do período estudado.

Antes de avançar, entendemos que inicialmente é necessário precisar o significado do vocábulo "conceito" e da expressão "elites políticas mineiras". No *Dicionário básico de filosofia*, de Japiassu e Marcondes, o termo "conceito" remete ao termo "ideia" e vice-versa:

> **Conceito** (do latim *conceptum*: pensamento, ideia): [...] noção abstrata ou ideia geral, designando seja um objeto suposto único (ex.: o conceito de Deus), seja uma classe de objetos (ex.: o conceito de cão). (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 48)

> **Ideia** (do latim e do grego: visão): A ideia é, em um sentido geral, uma representação mental, imagem, pensamento, conceito ou noção que temos acerca de algo. (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 135)

Já o *Dicionário de filosofia*, de Abbagnano, traz a seguinte definição para o termo "conceito":

> Em geral, todo processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis. Assim entendido, esse termo tem significado generalíssimo e pode incluir qualquer espécie de sinal ou procedimento semântico, seja qual for o objeto a que se refere, abstrato ou concreto, próximo ou distante, universal ou individual, etc. Pode-se ter um conceito de mesa tanto quanto do

> número 3, de homem tanto quanto de Deus, de gênero e espécie tanto quanto de uma realidade individual, como p. ex., de um período histórico ou de uma instituição histórica (o "Renascimento" ou o "Feudalismo"). Embora o Conceito seja normalmente indicado por um nome não é o nome, já que diferentes nomes podem exprimir o mesmo Conceito ou diferentes conceitos podem ser indicados, por equívoco, pelo mesmo nome. O conceito, além disso, não é um elemento simples ou indivisível, mas pode ser constituído por um conjunto de técnicas simbólicas extremamente complexas, como é o caso das teorias científicas que também podem ser chamadas de conceito (o conceito da relatividade, o conceito de evolução, etc.) (ABBAGNANO, 2000, p. 164).

E para o termo ideia:

> [Descartes] por Ideia se entende "a forma de um pensamento, para cuja imediata percepção estou ciente desse pensamento" (*Resp.* II, def. 2). Isso significa que a Ideia expressa aquele caráter fundamental do pensamento graças ao qual ele fica imediatamente ciente de si mesmo. Para Descartes, toda Ideia tem, em primeiro lugar, uma realidade como ato do pensamento e essa realidade é puramente subjetiva ou mental. Mas, em segundo lugar, tem também uma realidade que Descartes denominou escolasticamente de *objetiva,* porquanto representa um objeto: neste sentido as ideias são "quadros" ou "imagens" das coisas (*Méd*., III). [...] Spinoza, por sua vez, entendia por Ideia "o conceito formado pela mente enquanto pensa" e preferia a palavra "conceito" a "percepção" porque a percepção parece indicar a passividade da mente diante do objeto, enquanto o conceito exprime sua atividade (*Et.,* II, def. 3) (ABBAGNANO, 2000, p. 527),

Com base nas definições apresentadas, entendemos que o vocábulo "ideia" pode ser utilizado como sinônimo do vocábulo "conceito", embora prefiramos, de acordo com Spinoza, utilizar este último. Por outro lado, entendemos também que o "conceito" é mais adequado que "ideia" para nos referirmos à noção de progresso, em razão dos aspectos salientados por Abbagnano, quais sejam, a possibilidade de expressar a polissemia e a complexidade. Esses aspectos são considerados por Koselleck (2006) como características fundamentais dos conceitos.

O nosso ponto de vista sobre a expressão "elites políticas mineiras" baseia-se nos estudos de Viscardi (1995). Para esta autora, as elites políticas em Minas

Gerais, na Primeira República, constituíram-se fortemente orientadas pelos interesses das regiões que compõem o chamado "mosaico mineiro".[1] Trata-se, portanto, de uma classe social heterogênea em que as identidades regionais tiveram peso importante, implicando muitas vezes conflitos e rupturas. No entanto, as muitas e frequentes divergências não provocaram a desagregação do Estado. As elites, apesar das divergências motivadas por interesses regionais, compartilhavam ideias e valores comuns que se impuseram a essas divergências mantendo-as unidas no plano estadual. Entendemos que o conceito de "progresso" na perspectiva capitalista liberal do século XIX, conforme veremos, foi uma dessas ideias que contribuíram para o fortalecimento e a integridade da identidade mineira e, consequentemente, do Estado de Minas Gerais.

AS CULTURAS POLÍTICAS

Motta define a cultura política como "conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas partilhado por determinado grupo humano, que expressa uma identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como fornece inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro" (MOTTA, 2009, p. 21).

Para Berstein, os indivíduos se formam em uma determinada cultura política, que é um fenômeno vivo, em permanente evolução, compartilhando os dados filosóficos ou históricos precedentes: visões comuns do passado, das instituições e da organização política e da sociedade ideal e, para exprimir-se, usam "um discurso codificado em que o vocabulário utilizado, as palavras-chave, as fórmulas repetitivas são portadoras de significação, desempenham ao nível do gesto e da representação visual, o mesmo papel significante" (BERSTEIN, 1998, p. 351).

---

[1] Esta é uma expressão criada pelo historiador americano John D. Wirth (1982) quando de suas pesquisas sobre o Estado de Minas Gerais nas primeiras décadas do período republicano. Para esse estudioso, as fronteiras do Estado estabeleceram uma região geográfica diversificada, constituída de um mosaico de sete zonas ou sub-regiões diferentes: Sul, Mata, Triângulo, Centro, Leste, Oeste e a Norte. Além da diferenciação geográfica, e em grande parte por conta dela, tais zonas distinguiam-se também nos aspectos políticos, econômicos e culturais. As sub-regiões menos desenvolvidas eram a Norte e Oeste, ligadas à Bahia. O Centro, que era a mais importante no auge da mineração, perdia terreno para as zonas mais desenvolvidas, Sul, Mata e Triângulo, cujos interesses ligavam-se aos polos de crescimento do Rio de Janeiro e de São Paulo. Segundo um levantamento quantitativo de Viscardi (disponível em: http://www.fee.tche.br/sitefee/download/jornadas/1/s11a2.pdf), as regiões mineiras mais abastecedoras de quadros para a política na Primeira República foram em termos percentuais: Mata (36%), Centro (26%) e Sul (20%).

Tanto Motta (2009) quanto Berstein (1998; 2009) trabalham com o conceito de cultura política na perspectiva plural, ou seja, vários sistemas de representações coerentes, disputando espaço e influenciando-se mutuamente, cada um tentando determinar uma visão predominante do mundo. No caso de Minas Gerais, "o mosaico mineiro" e uma multiplicidade de elites políticas com identidades regionais tornam evidente a existência de uma multiplicidade de culturas políticas.

Os vetores pelos quais passa a integração de determinada cultura política são a família, a escola, os diversos grupos em que os cidadãos convivem ao longo da vida, por exemplo, o exército, o trabalho, etc. Nenhum desses vetores exerce uma influência exclusiva. Por meio deles, a cultura política é propagada constituindo os valores, ideias e normas determinantes da representação que o grupo social fará de si mesmo (BERSTEIN, 1998, p. 356).

Uma cultura política nasce para responder às necessidades reais da sociedade, apontando soluções para as crises. Se essas soluções têm fundamento, a cultura política se afirma na longa duração, atravessando gerações (BERSTEIN, 1998, p. 357). A ideia de progresso afirma-se nas culturas políticas que surgem com o desenvolvimento científico e tecnológico, advindo da Revolução Industrial, no século XVIII.

UMA TEORIA DOS SUJEITOS DA LINGUAGEM

As ideias de Charaudeau que apresentaremos a seguir sobre o uso da linguagem e sobre as condições em que ocorrem os discursos políticos, conjugadas com as considerações de Berstein e Motta sobre as culturas políticas, desenvolvidas anteriormente, nos ajudaram a efetuar a análise das mensagens.

Para Charaudeau (2008), a linguagem é um poder do homem. Por meio dela, ele se situa no mundo e interage com seus semelhantes. A história dessas interações se desdobra no tempo como uma peça teatral. O ato de linguagem é uma encenação no teatro da vida de cada um e envolve vários componentes linguísticos e situacionais.

O ato de linguagem se desenvolve na conjugação de dois circuitos:

1. Circuito interno ou instância do dizer, em que se articulam os seres de palavra ou protagonistas na encenação discursiva. Esses seres são:

- $EU_{enunciador}$ (EUe), que é uma imagem de si mesmo, construída pelo sujeito que enuncia, no ato da enunciação;
- $TU_{destinatário}$ (TUd), que é uma imagem idealizada do destinatário da enunciação, feita pelo sujeito que enuncia, no ato da enunciação.

2. Circuito externo ou instância do fazer, em que se articulam os seres responsáveis pela produção e interpretação do ato de linguagem, chamados de parceiros que compartilham identidades psicossociais e circunstâncias materiais. Esses seres são:

- $EU_{comunicante}$ (EUc), que é o sujeito empírico responsável pela produção do ato de linguagem e pela instituição dos seres de palavra, o EUe e o TUd;
- $TU_{interpretante}$ (TUi), que é o sujeito empírico responsável pela interpretação do ato de linguagem.

Dessa forma, Charaudeau desdobra o EU e o TU envolvidos no ato de linguagem em quatro sujeitos. O EUe e o TUd são instituídos pelo EUc, conforme sua intenção relacionada ao TUi. Este pode reagir de forma coincidente ou não com o TUd idealizado pelo EUc. Daí resultará o sucesso ou insucesso do ato.

O circuito externo, onde estão situados o EUc e o TUi, é o âmbito em que ocorrem as práticas sociais, reguladas implícita ou explicitamente por regras e valores comuns, por permissões e proibições, numa palavra, por contratos. Estes definem o grau de liberdade nas ações de produção e interpretação dos atos de linguagem, garantindo que, em condições normais, os parceiros (EUc, TUi) consigam se reconhecer uns aos outros, como no exemplo seguinte:

> Se uma pessoa sentada em um bar pede "uma caipirinha", e se o garçom do bar lhe traz uma bebida (e não uma pessoa do sexo feminino, vinda da roça, o que seria inverossímil, é claro) não é porque o ambiente material se impõe a esses dois interlocutores, mas porque *o contrato de comunicação* que os liga faz com que partilhem um mesmo ponto de vista. Portanto, são as *Circunstâncias de discurso* (vistas como um conjunto de saberes partilhados) que comandam o ambiente material e não o inverso (CHARAUDEAU, 2008, p. 32).

Nesse ponto, a teoria de Charaudeau (2008) se aproxima do conceito de cultura política defendido por Berstein. Os agentes dos discursos analisados (presidentes do Estado e congressistas) são considerados parceiros, ou seja, compartilham um vocabulário comum e estão sujeitos a regras comuns, e é isto que os agrupa numa tradição cultural e permite que se entendam e se reconheçam uns aos outros.

Como já dito, nas mensagens, os presidentes não somente prestavam contas do seu governo, mas também apresentavam os seus projetos ao Congresso Legislativo, ao qual competia votar e aprovar, ou não, os projetos encaminhados pelo Executivo. Há que considerar, portanto, que os discursos dos presidentes foram

produzidos como condição de quem precisava negociar para ver os seus projetos aprovados. Aqui não podemos esquecer a seguinte observação de Charaudeau sobre o discurso político:

> O discurso político é, por excelência, o lugar de um jogo de máscaras. Toda palavra pronunciada no campo político deve ser tomada ao mesmo tempo pelo que ela diz e não diz. Jamais deve ser entendida ao pé da letra, numa transparência ingênua, mas como resultado de uma estratégia cujo enunciador nem sempre é soberano (CHARAUDEAU, 2006, p. 8).

O CONCEITO DE PROGRESSO NO SÉCULO XIX

De acordo com Rossi, a ciência moderna, consolidada a partir do século XVII, parte do pressuposto de que o conhecimento científico é algo que aumenta e cresce por meio das contribuições das sucessivas gerações de estudiosos e que esse é um processo contínuo, que avança no tempo. Essa concepção de ciência influenciou de maneira decisiva na formação da ideia de progresso (ROSSI, 1989, p. 64).

Ainda segundo Rossi, "entre a metade do século XVIII e a metade do XIX, a ideia de progresso acabará por coincidir — no limite — com a de uma ordem providencial, imanente ao devenir da história". Passou-se a teorizar sobre uma possível lei do progresso presente no processo histórico e a identificá-lo com o desenvolvimento da ciência e da técnica (ROSSI, 2000, p. 95).

No final do século XVIII, o filósofo francês Condorcet (1743-1794), desenvolveu em sua obra *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano* a tese sobre o papel fundamental que o desenvolvimento científico e tecnológico exerce no progresso da humanidade. Para ele, a ciência e a tecnologia fariam o homem caminhar para uma época em que a organização social e política seriam produto das luzes da razão (COMTE, 1983, VIII).

Alguns anos depois, Auguste Comte (1798-1857) admitiu ter desenvolvido sua filosofia influenciado pelo conterrâneo Condorcet. Para Comte, a evolução histórica da humanidade passa necessária e sucessivamente por três estados históricos progressivos:

> 1 – estado teológico (o mais atrasado): reino da imaginação, as explicações são formuladas mediante a crença na intervenção de entes sobrenaturais;

> 2 – estado metafísico (intermediário): explicações baseadas em argumentações sem fundamentação empírica;
>
> 3 – estado positivo (o mais desenvolvido; somente alcançado através do progresso científico): a argumentação fundamenta-se na observação dos fatos, abandonando-se a consideração das causas dos fenômenos e pesquisando-se suas leis (COMTE, 1983, p. 4).

Comte argumenta ainda que a ordem é necessária para se atingir o progresso. Nas suas próprias palavras:

> Num assunto qualquer, o espírito positivo leva sempre a estabelecer exata harmonia elementar entre as ideias de existência e as ideias de movimento, donde resulta mais especialmente, no que respeita aos corpos vivos, a correlação permanente das ideias de organização com as ideias de vida e, em seguida, graças a uma última especialização peculiar ao organismo social, a solidariedade contínua das ideias de ordem com as ideias de progresso. Para a nova filosofia, a ordem constitui sem cessar a condição fundamental do progresso e, reciprocamente, o progresso vem a ser a meta necessária da ordem; como no mecanismo animal, o equilíbrio e a progressão são mutuamente indispensáveis, a título de fundamento ou destinação (COMTE, 1983, p. 69).

Entre outras teorias sobre o progresso, a filosofia positivista de Augusto Comte, originada na França, teve uma influência muito grande sobre as elites políticas brasileiras. A Faculdade de Direito de São Paulo foi um importante vetor de disseminação da cultura política baseada nas ideias de Comte. De nove presidentes[2] que governaram o Estado de Minas Gerais entre 1891 e 1910, sete estudaram

---

[2] Presidentes de Minas Gerais entre 1891 e 1910: Mensagem 1891: Antônio Augusto de Lima (1859-1934), natural de Nova Lima (Centro); Mensagem 1892: Eduardo Ernesto da Gama Cerqueira (1842-1907), natural de São João Del Rei (Centro); Mensagens 1893-1894: Affonso Augusto Moreira Penna (1847-1909), natural de Santa Bárbara (Centro); Mensagens 1895-1898: Chrispim Jacques Bias Fortes (1847-1917), natural de Barbacena (Centro); Mensagens 1899-1901: Francisco Silviano de Almeida Brandão (1848-1902), natural de Silvianópolis (Sul); Mensagem 1902: Joaquim Cândido Costa Senna (1852-1919), natural de Conceição do Mato Dentro (Centro); Mensagens 1903-1906: Francisco Antônio de Salles (1863-1933), natural de Lavras (Sul); Mensagens 1907-1908: João Pinheiro da Silva (1860-1908), natural do Serro (Centro); Mensagens 1909-1910: Wenceslau Braz Pereira Gomes (1868-1966), natural de Itajubá (Sul).

na Faculdade de Direito de São Paulo, centro formador das elites dirigentes do Brasil e, de acordo com os estudos de Linz (1967), um importante irradiador da doutrina positivista em nosso país. Esse fato foi relevante para a definição do *corpus* de nossa investigação.

OS TERMOS DO CONCEITO DE PROGRESSO

O conceito de progresso como todo conceito é polissêmico e concentra uma multiplicidade de significados (KOSELLECK, 2006, p. 109). Ao longo de sua história, várias palavras com sentido correlato ao vocábulo progresso foram utilizadas para referi-lo. Em sua obra *Naufrágios sem espectador: a ideia de progresso,* Rossi tece o seguinte comentário com relação aos termos definidores da ideia de progresso:

> Imre Lakatos pensava que com relação ao conhecimento se devesse falar de crescimento ou *growth.* Descartes, pouco mais de três séculos antes, pensava que era preciso convidar as inteligências a *ir para a frente* de modo que todos juntos possam "ir mais longe do que cada um em particular poderia fazê-lo". Francis Bacon tinha falado em avanço ou *advancement* e, para traduzir o seu texto em latim, tinha usado o termo *augmentum.* Pascal pensava "que toda a série dos homens, no curso de tantos séculos, deve ser considerada como um mesmo homem existindo sempre e aprendendo continuamente". Avanço, crescimento, aperfeiçoamento, melhoramento, desenvolvimento, ampliação, aumento, extensão, incremento são frequentemente indicados nos dicionários e usados pelos falantes como sinônimos do termo "progresso" (ROSSI, 2000, p. 114).

Nesse ponto, é importante considerar o seguinte comentário de Rosanvallon em suas reflexões sobre uma proposta de história do conceito político:

> Contrariamente à história das ideias, a *matéria* desta história conceitual do político não pode se limitar à análise e ao comentário das grandes obras, mesmo se aquelas se permitem, em certos casos, serem consideradas como polos, cristalizando as questões que uma época se coloca e as respostas que tenta apontar. [...] Nós não podemos, por exemplo, nos contentar em apreender a questão das relações liberalismo/democracia durante a revolução francesa

> supondo que ela consiste em um tipo de debate de cúpula entre Rousseau e Montesquieu. É preciso fazer um esforço de compreensão do que foi retido desses autores por aqueles que se dizem seus seguidores, ou, por aqueles que deles fazem uso, interrogar a massa de petições enviadas à Assembleia, mergulhar no universo das brochuras e dos libelos, reler os debates parlamentares, penetrar nos clubes e nas comissões. É preciso igualmente fazer a história das palavras e estudar a evolução da língua (ROSANVALLON, 1995, p. 9).

Também é importante considerar os estudos de Jasmim sobre a história dos conceitos proposta por Koselleck. Segundo Jasmin, entre os principais objetivos da história dos conceitos desenvolvida por Koselleck estava o combate ao anacronismo derivado do uso indiscriminado de ideias e conceitos do passado, sem a devida contextualização (JASMIN, 2005, p. 31). As ideias mudam com o tempo, e o projeto de Koselleck "dirigiu-se contra a história das ideias imutáveis" (JASMIN, 2005, p. 32). Nesse sentido, propôs "uma exigência metodológica mínima: a obrigação de compreender os conflitos sociais e políticos do passado por meio das delimitações conceituais e da interpretação dos usos da linguagem feitos pelos contemporâneos de então" (KOSELLECK, 2006, p. 103).

Dessa forma, na trilha indicada por Rossi, mas orientados por Rosanvallon e Koselleck, efetuamos uma leitura prévia das mensagens, buscando identificar os correlatos do vocábulo progresso utilizados pelos presidentes. Além disso, fizemos uma pesquisa detalhada nos dicionários de Rafael Bluteau[3] (edição única) e Antônio de Moraes Silva[4] (1ª, 2ª, 4ª e 8ª edições) e rastreamos o surgimento

---

[3] O *Vocabulario Portuguez e Latino,* de Rafael Bluteau (1638-1734), publicado entre 1712 e 1728, com 10 volumes, é considerado o primeiro dicionário monolíngue da língua portuguesa, uma vez que, no conjunto da obra, a referência ao latim é feita de forma bastante sumária. Foi o precursor da lexicografia moderna monolíngue portuguesa, tendo servido de base à primeira edição do influente *Diccionario da Lingua Portugueza,* de Antônio de Moraes Silva (VERDELHO, 2002) .

[4] O *Diccionario da Lingua Portugueza* de Antônio de Moraes Silva (1755-1824) teve 9 edições publicadas, todas com significativas revisões e acréscimos: 1ª em 1789, 2ª em 1813, 3ª em 1823, 4ª em 1831, 5ª em 1844, 6ª em 1858, 7ª em 1877-78 e 8ª em 1891. A 9ª edição é s/d. A primeira edição de 1789 foi apresentada como uma reedição atualizada e reduzida de 10 para 2 volumes do dicionário de Rafael Bluteau. Na verdade, apesar de ter se baseado em Bluteau, Moraes Silva fez uma obra nova, desencadeando o início da dicionarística monolíngue moderna portuguesa. Pelo número de edições, constância das publicações e grande abrangência temporal entre a primeira e a última edição, o dicionário de Antônio de Moraes Silva é uma preciosa fonte para o estudo da história da língua portuguesa (VERDELHO, 2003).

desses termos na língua portuguesa e a sua imbricação em torno do conceito de progresso. Chegamos aos termos "adiantamento", "aperfeiçoamento", "augmento", "avanço", "crescimento", "desenvolvimento", "evolução", "incremento" e "melhoramento". No QUADRO 1, a seguir, apresentamos um resumo do significado desses termos conforme a 8ª edição de 1891 do Moraes Silva. Os termos são apresentados nas diversas formas gramaticais em que ocorrem nos textos e em que foram contados nas mensagens. Na coluna da direita mostramos os extratos dos significados encontrados no dicionário, relacionados ao conceito de progresso.

QUADRO 1

Lista dos termos correlacionados a Progresso

Ade(i)antar, ade(i)antamento (em sentido favorável), ade(i)antado	§ fig. Avantajar; augmentar, melhorar. § O estado do que se acha, ou vae adiantado em caminho. § fig. Progresso em lettras, virtudes, honras, prosperidades, etc. [...] que tem feito progressos no seu curso natural. § *O trabalho está muito adiantado:* tem progredido, avançado muito.
Aperfeiçoar, perfeiçoamento, aperfeiçoado	§ Tornar-se mais apto; instruir-se mais; melhorar o trabalho; dar-lhe mais perfeita execução. [...] § Melhoramento, progresso material ou moral: o *aperfeiçoamento* das machinas; o *aperfeiçoamento* das instituições politicas.
Augmentar, augmento (cada vez mais e melhor), augmentado	Tornar-se maior [...] § Augmentar-se, crescer, adiantar-se, fazer progressos. [...] § Melhoria, progresso: v.g. – *dos vizinhos, da casa, da ordem.* [...] § *Ir em augmento*; ir prosperando, melhorando de posição. § Augmentos, pl. Accrescentamento, melhoria de fortuna ou de posição.
Avançar, avanço, avançado	Accrescentar, adiantar, fazer augmentar. [...] Adiantamento, que se tem a outrem em caminho, andando; levar grande dianteira. § Adiantamento em tempo, trabalho, etc. § fig. Adiantamento, augmento de fazenda, dignidade, postos, etc. § Melhoria, vantagem. [...]§ *Ideias, theorias avançadas;* ideias, theorias relativas a organisação social, que consideram uma transformação radical da sociedade como a unica base segura do progresso. Os espiritos mais ou menos retrogrados tomam-n'as à má parte como *ideias, theorias subversivas.*

Crescer, crescimento, crescido, crescente	Augmentar, fazer maior.
Desenvolver, Desenvolvimento, desenvolvido	Estender, desdobrar o que está envolto, encolhido. § Fazer crescer o feto, o embrião, o gérmen; fazer abrir, desabotoar a flor, do capulho, botão, etc. [...] Crescer, progredir, augmentar: v.g. *desenvolvem-se* as plantas, os animaes; as industrias, as artes, o commercio, a instrucção, etc.; *desenvolvem-se* as idéias, ampliando-as e aperfeiçoando-as pelo estudo, ou pela practica; *desenvolvem*-se as faculdades da alma, as paixões, etc. [...] § Acção, ou effeito de desenvolver, ou de se desenvolver: desdobramento, desenrolamento, descobrimento do que estava envolto. § fig. Crescimento, incremento: v.g. – *do féto, de uma planta, etc.* § Abrimento: v.g. – *de uma flór.* § Acção de ampliar, ou explicar alguma cousa: v.g. – *de um plano, de um systema.* [...] § Prolongamento; extensão: *o* desenvolvimento *da linha ferrea.* [...] § Aperfeiçoamento, augmento: "*desenvolvimento* da civilisação" § Cultura intellectual; progresso nas lettras, artes, industrias, commercio, etc. [...] § Augmentado, crescido, adeantado.
Evoluir, evolução, evolucionismo, evoluído	Movimento tactico, que operam os corpos militares em exercicio, na defeza e no ataque. § Evolução; (t. physiol.) o desenvolvimento de um orgão até a sua completa formação. § Evolução organica; systema physiologico cujos partidarios suppõem, que o novo ser que resulta do acto da geração preexistia a esse acto. § fig. Desenvolvimento d'uma ideia, d'um systema, d'uma sciencia, d'uma arte, etc. § *Evolução historica,* ou simplesmente *evolução;* desenvolvimento e aperfeiçoamento progressivo das sociedades e da sua civilisação n'uma ordem determinada. § *Evolução politica; - social;* desenvolvimento progressivo no espirito publico de ideias politicas ou sociaes, de modo a conseguir-se o seu triumpho sem a violencia das revoluções.
Incrementar, incremento, incrementado	Augmento, crescimento: *incremento do calor, da febre; incremento das cousas e obras da industria, do governo, da republica. Freire.* § Crescente: v.g. *incremento da lua § Incremento;* (na gram.) é o augmento que tem os casos do nome em mais syllabas que o nominativo; ou as pessoas dos verbos em relação à raiz.
Melhorar, melhoramento, melhoria, melhorado	Mudança para melhor; adiantamento, progresso [...] § Benefício que se faz em alguma propriedade; bemfeitoria. § *Melhoramentos publicos;* obras de utilidade ou embellezamento feitas pelo estado, pelo municipio, etc. para uso e gozo da população: v.g. abertura de ruas, praças, etc. abastecimento de aguas, esgotos, iluminação, viação accelerada, edificações, jardins, etc.

Progredir, progresso, progressão, progressividade, progressivo, progressivamente	Movimento para diante. [...] Adiantar-se do primeiro estado, continuar com augmento. [...] Em que há continuação e adiantamento como de passo a passo; que se adianta gradualmente. § Continuado; com augmento; que é cada vez maior. [...] § Continuação, augmento, desenvolvimento: *o progresso da obra*; *o – do incendio*. § Desenvolvimento progressivo das idéas politicas e sociaes em bem da sociedade. § O conjuncto dos melhoramentos materiaes que tanto tem enaltecido a moderna civilização. § *O progresso das artes, das industrias, das sciencias*; o seu desenvolvimento, e aperfeiçoamento. *Progresso do tempo;* o decorrer do tempo. § Adiantamento em proveito: v.g. "*o commercio fez grandes progressos desde o reinado do S. D. José I*" § *O progresso da vida*; *o progresso da edade;* continuação, successão continuada, com augmento a bem, ou mal, ou no mesmo estado. § Fazer *progressos;* progredir; adiantar-se. § Fazer *progressos* na virtude; tornar-se cada vez mais virtuoso. § Ir em *progresso;* em augmento, cada vez mais ou melhor.

Fonte: *Diccionario da Lingua Portugueza* de Antonio Moraes Silva 8ª edição (1890/1891).

A contagem das ocorrências dos termos correlatos a progresso nas mensagens foi feita agrupando as frequências nos temas em que apareceram, de acordo com a seguinte classificação:

QUADRO 2

Lista dos principais temas discutidos nas mensagens

Agricultura	Imigração e colonização	Pecuária
Comércio	Indústria	População
Economia e finanças	Judiciário	República
Educação	Legislativo	Saúde pública
Eleições	Municipalidades	Segurança e assistência pública
Estatísticas	Nova capital	Terras devolutas e florestas
Estâncias hidro-minerais e águas	Obras públicas do Estado	Transportes
Fronteiras e carta geográfica	Países desenvolvidos	-

Nos GRÁFICOS 1 e 2, a seguir, são apresentadas as frequências dos termos "progresso" e correlatos, agrupadas por década. Como se vê, em ambas as décadas, o conceito de "progresso" é referido principalmente por meio dos termos "desenvolvimento" (que é o mais utilizado), "progresso", "augmento" e "melhoramento", que juntos totalizam mais de 80% das ocorrências.

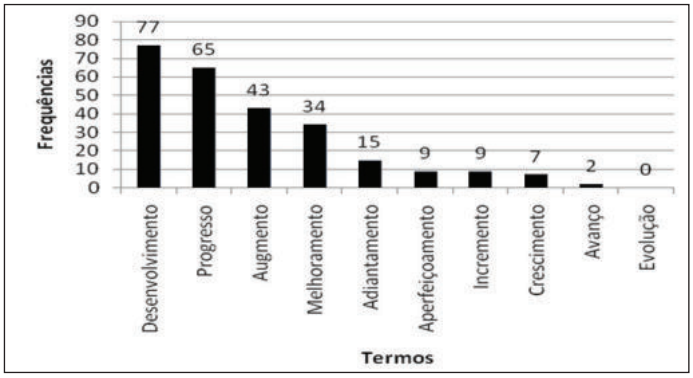

GRÁFICO 1 –Frequências dos termos correlacionados ao conceito de progresso – 1891 a 1900

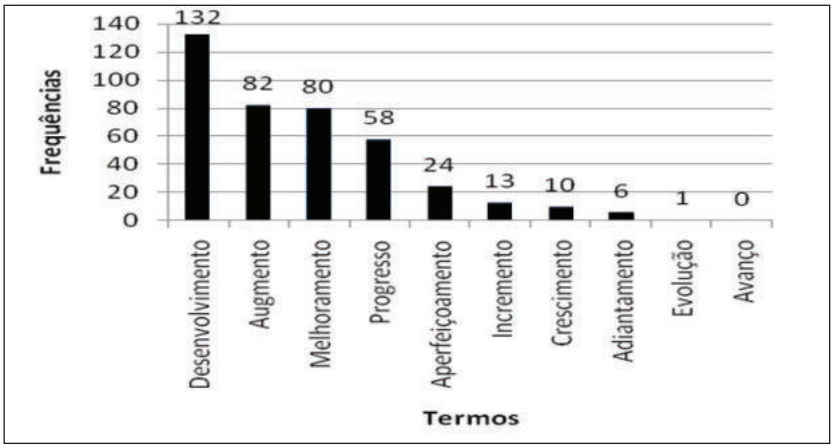

GRÁFICO 2 –Frequências dos termos correlacionados ao conceito de progresso – 1901 a 1910

As mensagens do período 1891-1900 apresentam 261 referências ao progresso em 450 páginas. Já no período 1901-1910 há 406 ocorrências em 708 páginas. Isso indica que a frequência das referências ao conceito de "progresso" se manteve praticamente constante nos primeiros vinte anos da República.

Ao comparar os dois gráficos, verificamos que houve deslocamento do vocábulo "progresso" da segunda posição na primeira década para a quarta posição na segunda década. Em termos de participação percentual, temos a seguinte situação:

TABELA 1

Percentual referentes à participação dos termos na 1ª e 2ª décadas da República

Período 1891-1900		**Período 1901-1910**		
Desenvolvimento:	30%	Desenvolvimento:	33%	↑
Progresso:	25%	Progresso:	14%	↓
Augmento:	16%	Augmento:	20%	↑
Melhoramento:	13%	Melhoramento:	20%	↑

Enquanto os termos "desenvolvimento", "augmento" e "melhoramento" passaram a ser mais utilizados, ocorreu o contrário com o vocábulo "progresso", cujo uso caiu drasticamente.

Segundo Abbagnano, o vocábulo "progresso" designa num sentido geral uma série qualquer de acontecimentos que se desenvolvem em sentido desejável. A partir do século XVII e principalmente no século XIX, o termo adquiriu um segundo sentido: a crença de que os acontecimentos na história ocorrem necessariamente em direção desejável. Mesmo que, aparentemente, no curto prazo haja retrocessos, no longo prazo, há aperfeiçoamento contínuo. "No primeiro sentido, fala-se, p. ex., do 'progresso da química' ou do 'progresso da técnica'; no segundo sentido, dizemos simplesmente 'o progresso'. Neste segundo sentido, a palavra designa não só um balanço da história passada, mas também uma profecia para o futuro" (ABBAGNANO, 2000, p. 798).

O segundo sentido do termo afirmou-se a partir do século XVII, com o nascimento da ciência moderna e o surgimento de diversas teorias filosóficas influenciadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico na Europa. Neste segundo sentido o progresso é uma meta a ser alcançada para a sociedade como um todo, um padrão a ser cumprido cujo modelo são as sociedades europeias.

Nas contagens do termo "progresso" apresentadas nos GRÁF. 1 e 2, tanto na primeira quanto na segunda década, mais ou menos 50% das ocorrências aparecem no segundo sentido. Ou seja, o termo tem uma forte conotação teleológica de indicar um caminho, de apontar aspirações, característica que era importante no início da República, quando quase tudo estava por ser feito. A nossa

hipótese é que ele vai deixando de ser utilizado à medida que a República vai se consolidando e os projetos vão se tornando realidade. No seu lugar o vocábulo "desenvolvimento" vai se afirmar como o principal termo para a expressão do conceito de progresso, principalmente, quando se trata da referência ao progresso em movimento, ou seja, realizações que a sociedade considera elementos característicos do progresso.

De acordo com o *Dicionário de filosofia* de Abbagnano, a noção de desenvolvimento tem precedentes no conceito aristotélico de movimento como passagem da potência ao ato (ABBAGNANO, 2000, p. 241). Essa teoria (ato/potência) trata do movimento que é atualizado em função de uma potência anterior, assim como, por exemplo, as plantas e os animais são desdobramentos da semente e do feto (ABBAGNANO, 2000, p. 90).

O verbo "desenvolver" surgiu na 1ª edição de 1789 do dicionário de Antonio Moraes Silva, antes do surgimento dos termos "progresso" e "desenvolvimento", como: "estender, desdobrar o que está envolto, encolhido. Fazer crescer o feto, o embrião, o germe; fazer abrir, desabotoar a flor do capulho, botão", sentido que permaneceu nas edições subsequentes, como pudemos ver no QUADRO 1, cuja fonte foi a 8ª edição.

Com sentido semelhante ao descrito acima, surgirá na 4ª edição de 1831 a palavra "desenvolvimento". Segundo Azevedo, esta palavra "ocupava o campo de significação que, mais tarde, após a publicação de 'A origem das espécies" de Charles Darwin em 1859, seria do termo 'evolução'" (AZEVEDO, 2003, p. 83). Somente a partir da 7ª edição, de 1877, ela vai deixar de significar principalmente o desdobramento ou desvelamento de algo ligado a processos da natureza, ampliando o seu sentido na direção do termo progresso (ver QUADRO 1).

Entendemos ser razoável supor que a afirmação do vocábulo "desenvolvimento" para expressar o conceito de "progresso" tenha reforçado nesse o sentido de "descoberta" e "aproveitamento" de potencialidades existentes. Assim, mais do que avançar em direção a um padrão superior a ser alcançado no futuro, o progresso dependeria também da remoção dos obstáculos ao aproveitamento das potencialidades já existentes. Vejamos como exemplo o seguinte trecho das mensagens:

> Esforcei-me por cumprir o meu dever procurando desenvolver as fontes de riqueza do Estado, tanto quanto me era possível e comportavam os recursos dos orçamentos votados, não me descuidando de fazer as economias possíveis, sem prejuízo das reformas iniciadas (MENSAGEM WENCESLAU BRAZ, 1910, p. 6).

É digna de nota a não utilização dos termos "evolução" (com uma única ocorrência) e "avanço". Segundo Azevedo, o verbete evolução aparecia até a 6ª edição de 1858, no dicionário de Moraes Silva, da seguinte forma: "Movimento que se manda fazer aos batalhões. Evolução dos grandes exércitos" (AZEVEDO, 2003, p. 82). Já em 1877, na 7ª edição, surge o significado moderno da palavra, refletindo as ideias de Darwin, que publicara *A origem das espécies* em 1859 (AZEVEDO, 2003, p. 100). Assim, na 8ª edição, de 1890/1891, v. 1, podemos verificar os novos significados agregados ao termo (conforme QUADRO 1):

> Evolução organica... [...] Evolução historica, ou simplesmente evolução; desenvolvimento e aperfeiçoamento progressivo das sociedades e da sua civilisação numa ordem determinada. § Evolução politica; — social; desenvolvimento progressivo no espirito publico de idéias politicas, ou sociaes, de modo a conseguir-se o seu triumpho sem as violencias das revoluções (SILVA, 1890/91, verbete evolução).

Além disso, estudos como o de Cruz Costa apontam que as ideias de Spencer, um dos principais responsáveis pela associação da palavra evolução com a ideia de progresso, exerceram grande influência entre as elites brasileiras no fim do século XIX (COSTA, 1967). Apesar disso, a não ocorrência do termo evolução nos discursos políticos mineiros parece sinalizar que a penetração das ideias darwinianas e spencerianas entre as elites políticas mineiras, durante os primeiros vinte anos da República, não foi suficiente para tornar de uso corrente a palavra evolução, pelo menos, não no sentido da ideia de progresso.

Outra possível explicação para a não utilização do termo "evolução" como "progresso" é que, apesar de conter em seu significado a referência aos termos desenvolvimento e progresso, ele não aparece nos significados daqueles nos dicionários da época em estudo nem depois, até 1925, conforme pode ser verificado no QUADRO 3, a seguir.

QUADRO 3

Os termos evolução, desenvolvimento e progresso nos dicionários entre 1881 e 1925

Dicionários	No termo evolução	No termo desenvolvimento	No termo progresso
Caldas Aulete 1881[1]	aparece a expressão "desenvolvimento gradual e progressivo"	não há referência ao termo "evolução"	não há referência ao termo "evolução"
Moraes silva 1890/91	aparece a expressão "desenvolvimento e aperfeiçoamento progressivo"	não há referência ao termo "evolução"	não há referência ao termo "evolução"
Cândido de Figueiredo 1913[2]	aparece a expressão "ato de mover-se progressivamente, desenvolvimento"	não há referência ao termo "evolução"	não há referência ao termo "evolução"
Caldas Aulete 1925	aparece a expressão "desenvolvimento gradual e progressivo"	não há referência ao termo "evolução"	não há referência ao termo "evolução"

Notas: [1] *O Diccionario contemporaneo da Lingua Portugueza.* de F. J. Caldas Aulete (1823-1878) teve a sua primeira edição publicada em 1881 e é editado até hoje. Caracteriza-se por uma nomenclatura ampliada e não se limita aos vocábulos definidos pelos estudiosos da língua (VERDELHO, 2002).

[2] O *Novo Diccionário da Língua Portuguesa* de Cândido de Figueiredo (1846-1925) é também um dicionário que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade de nomenclatura "alargando consideravelmente o espaço de inventariação do léxico português, pesquisando, além dos clássicos e das palavras de boa nota, todos os arredores marginais da língua culta comum" (VERDELHO, 2002).

Quanto ao termo avanço, chama a atenção o significado que ele assume na forma avançado, na 8ª edição de 1890/91 do Moraes Silva (conforme QUADRO 1):

> § *Ideias, theorias avançadas;* ideias, theorias relativas a organisação social, que consideram uma transformação radical da sociedade como a unica base segura do progresso. Os espiritos mais ou menos retrogrados tomam-n'as à má parte como *ideias, theorias subversivas* (SILVA, 1890/91, verbete avançado).

No dicionário de Caldas Aulete, edições de 1881 e 1925, "avançado" contém no seu significado "*Idéas avançadas*, as que se adeantam às geralmente recebidas, e, em especial, as idéas livres." Na forma verbal "avançar" temos: "Praticar, executar ou emprehender com denodo e ousadia. // Dizer soltando palavras ou expondo idéas ousadas, temerarias ou imprudentes: Quem *avançou* tal proposição?".

Já no dicionário de Cândido de Figueiredo, edição de 1913, encontramos no sentido de avançar: "Continuar. Progredir. [...] Aventurar. Ousar." E no termo "avançado": "Progressivo. Radical; muito liberal: *ideias avançadas*".

Vemos que, nos dicionários da época, o termo "avanço" continha no seu significado elementos contrários às ideias dos políticos republicanos que, conforme discutiremos no tópico seguinte, desejavam o progresso de forma gradativa, segura, com ordem. Talvez por aí esteja a explicação da não utilização do termo, pelo menos naquele momento histórico (primeiros anos da República), quando se acreditava que a ordem era o primeiro requisito para a afirmação do projeto republicano.

OS TERMOS ORDEM E PROGRESSO

Na 8ª edição do dicionário de Antônio Moraes Silva, de 1890/91, consta mais de uma página sobre o termo ordem. Transcrevemos a seguir alguns trechos:

> **Órdem**, s.f. (do Lat. *ordo, inis*) Disposição das cousas, segundo certas relações apparentes e constantes, simples ou complexas; collocação regular e methodica das cousas em seu logar, classe, etc. [...] § Classe, cathegoria, jerarchia dos cidadãos, cada um dos tres grandes corpos em que se tem dividido as differentes classes sociaes; *v.g. a ordem do clero, a da nobreza, a do povo.* [...] § *Ordem;* cathegoria, classificação; posição das cousas ou pessoas comparadas entre si. [...] § *Ordem publica;* conjuncto de principios e regras que constituem a segurança da sociedade. [...] *Ordem e progresso;* divisa da bandeira da Republica Brazileira, imitada ou resumida d'estes dois motes da politica de Augusto Conte [*sic*]: "a *Ordem* por base; o *Progresso* por fim" [...] *Manter a ordem publica;* sustentar a legalidade; garantir o socego e a tranquillidade social sem perseguições, sem vexames, obedecendo apenas ao imperio da lei com a energia e rectidão que só sabe inspirar a consciência do dever (SILVA, 1890/91, verbete ordem).

Observamos, inicialmente, a referência a uma sociedade hierarquizada com um papel importante para o clero, ao lado da nobreza, no topo da hierarquia. No momento histórico que estamos analisando (1891-1910), a República era coisa muito recente, e ainda se lutava para superar a memória e os costumes herdados do longo período de regime imperial.

A referência à influência da filosofia positivista de Augusto Comte na bandeira, pela associação entre ordem e progresso, dá o tom do uso e do significado que este último assumirá para os políticos da época. Ou seja, não há progresso sem ordem. Por conta dessa crença, a ordem pública se tornará quase uma obsessão nos primeiros anos da política republicana. Procurava-se mantê-la a todo custo porque era a condição de possibilidade do desenvolvimento, conforme expresso claramente pelo Presidente Bias Fortes em sua Mensagem ao Congresso Mineiro, na antiga capital Ouro Preto, no ano de 1896:

> Felizmente dias tranquillos atravessa hoje a patria brasileira, cessada de todo a lucta entre irmãos, que por mais de dous annos conflagrou o Estado do Rio Grande. Congratulo-me comvosco por este feliz acontecimento, para o qual muito concorreram o tino administrativo e o patriotismo do actual Presidente da Republica, dr. Prudente de Moraes, que por este e outros actos, tem feito jus á estima e á benemerencia do povo brasileiro. Com a terminação dessa lucta, desappareceu a ultima nuvem que sombreava o horisonte politico da Republica Brasileira. Desassombrados e livres de receios e difficuldades políticas, e afastados os motivos de qualquer perturbação da ordem publica, podemos hoje caminhar seguros em busca do progresso (MENSAGEM BIAS FORTES, 1896, p. 4).

Affonso Penna afirmou categoricamente em sua mensagem de 1894: "a Republica é a forma definitiva de governo adoptada pela Nação Brasileira, em communhão de ideias com todos os povos americanos. [...] A instituição monarchica teve seu cyclo historico encerrado em 15 de novembro de 1889; sua missão terminou na America" (MENSAGEM AFFONSO PENNA, 1894, p. 5). No entender dos republicanos, a República era uma opção inquestionável e o progresso, tão almejado por todos, passava por ela. Para isso, era necessária, antes de tudo, a ordem.

Os presidentes de Minas Gerais entre 1891 e 1910, de Augusto de Lima a Wenceslau Braz, deixaram claro em suas mensagens ao Congresso Mineiro que o problema da ordem pública, por motivos políticos ou não, era, antes de tudo, um caso de polícia. Nos primeiros tempos da República, quando o novo regime

ainda enfrentava dificuldades de consolidação das instituições, principalmente no interior, a primeira preocupação era com a insuficiência do contingente militar, bem como a sua organização no Estado. Em sua mensagem no ano de 1891, o Presidente Augusto de Lima reclamava das dificuldades para manter a ordem nas regiões mais afastadas devido à vastidão do território mineiro, ao grande número de cidades e às dificuldades de locomoção pela deficiência de meios de transporte rápidos.

As eleições funcionavam como uma espécie de termômetro para avaliar a aceitação e a consolidação das instituições republicanas. Todos os presidentes encerravam seus relatos sobre eleições, ocorridas nos seus mandatos, referindo-se à questão da ordem pública. Esse era o principal sinal da normalidade do processo e, portanto, do funcionamento regular do novo regime. Bias Fortes, em 1897, relatou:

> Procedeu-se no Estado à eleição para deputados e senadores federaes e a diversas outras para preenchimento de vagas no Congresso estadual e nada mais agradavel ser-me-ia do que poder affirmar-vos, como o faço, que em todas ellas houve, na manifestação do voto, plena liberdade, não tendo sido a ordem publica perturbada sob aspecto algum, indicio seguro da perfeita adaptação em nosso estado das instituições republicanas, que na liberdade do suffragio têm a sua garantia (MENSAGEM BIAS FORTES, 1897, p. 5).

A ordem pública era em grande parte creditada ao caráter do povo mineiro. Vejamos o seguinte trecho de Affonso Penna:

> Graças á índole pacifica, hábitos de ordem e bom senso do povo mineiro, a ordem publica tem se mantido inalterada no Estado. Tivemos a rara fortuna de passar por uma revolução profunda, que substituiu um regimen por outro, sem abalos, sem levantarem-se odios e animosidades que sôem seguir-se a taes acontecimentos. [...] A prudencia de que deram sobejas provas os iniciadores da Republica em Minas, o espirito de conciliação de que foram animados, correspondendo ao sentimento unanime da população mineira, seguramente muito contribuiram para não despertarem-se animosidades politicas, nem desejos de desforra entre os que activamente militam na politica (MENSAGEM AFFONSO PENNA, 1893, p. 26).

Seguindo a tradição, o Presidente Francisco Salles atribuía a ordem em Minas Gerais mais à propensão natural do povo mineiro do que a ações concretas do governo:

> Graças à índole pacifica e ordeira do povo mineiro, tenho a mais grata satisfação de vos annunciar que a ordem publica não tem soffrido profunda alteração, reinando em todo o Estado relativa tranquillidade.[...] a ordem publica mantem-se graças mais à prudencia e boa índole da população do que pelas garantias que lhe possa offerecer o Estado pela deficiencia dos meios de acção [...] (MENSAGEM FRANCISCO SALLES, 1904, p. 26).

Viscardi considera necessário relativizar a chamada "conciliação mineira", tida como característica fundamental do modo de fazer política em Minas Gerais, como queriam crer os presidentes. Segundo suas pesquisas revelam,

> Durante todo o período republicano, Minas Gerais vivenciou considerável instabilidade política interna, marcada pela oposição entre as elites da Zona da Mata (região responsável pela maior parte da produção de café do estado) e as da região central (marcada pela presença de políticos tradicionalmente ligados às atividades de mineração). Os políticos do Sul do estado atuavam como *tertius* no conflito (ora apoiando a Mata, ora apoiando o Centro), posição que lhes assegurava ganhos excedentes e explica a razão de seu êxito político (VISCARDI, 1995, p. 42).

Ainda segundo Viscardi, comentando as divergências internas a Minas: "Os momentos de estabilidade implicavam a derrota política de uma ou outra região, e não a conciliação de interesses" (VISCARDI, 1995, p. 52).

De acordo com Berstein, a cultura política é desenvolvida com a imersão dos indivíduos em determinado contexto cultural onde eles irão interagir com seus pares. Aos poucos, com a repetição, internalizarão normas de comportamento, modos de raciocínio, os principais temas em discussão, assumindo um padrão de comportamento conveniente naquele grupo social, compartilhando muitas vezes de forma até inconsciente, as representações que a sociedade faz de si mesma, do seu passado e do seu futuro (BERSTEIN, 1998, p. 357). Independentemente de o caráter pacífico e conciliador dos mineiros ser uma realidade ou uma construção

ideológica,[5] o fato é que tal representação, pela repetição, se incorporou no discurso dos presidentes e serviu à causa do "progresso", que para eles dependia da ordem.

OS TEMAS DO PROGRESSO: OS SIGNIFICADOS E USOS DO CONCEITO PELAS ELITES POLÍTICAS MINEIRAS

Nos GRÁF. 3 e 4, a seguir, os termos do progresso, como um todo, são relacionados aos temas discutidos nas mensagens, conforme classificação apresentada no QUADRO 2. Dessa forma, procurando correlacionar a ideia de progresso com a realidade social, acreditamos ter caminhado na direção indicada por Koselleck, quando afirma que, se a história não é possível sem a linguagem, ela não se reduz à manifestação linguística. Segundo Koselleck, "é evidente que uma análise histórica dos respectivos conceitos deve remeter não só à história da língua, mas também a dados da história social, pois toda semântica se relaciona a conteúdos que ultrapassam a dimensão linguística" (KOSELLECK, 2006, p. 103).

Os dados estão acumulados separadamente para a primeira e a segunda décadas, entre 1891 e 1910. O aumento ou a diminuição da frequência de determinado tema indica a importância que ele assume para a ideia de progresso no período. Assim, pudemos investigar como o conceito de "progresso" foi apropriado pelas elites políticas mineiras ao longo dos primeiros vinte anos do regime republicano. Quais foram os principais temas associados à ideia de progresso na primeira e na segunda décadas? Quais foram os usos e os significados que o conceito foi assumindo no discurso político ao longo do tempo?

---

[5] No sentido de falseamento da realidade com o intuito de favorecer os interesses das classes dominantes.

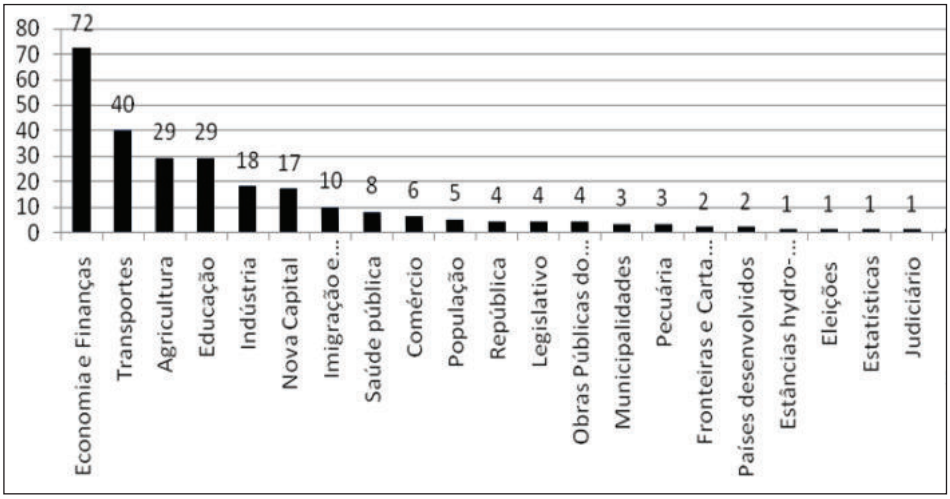

GRÁFICO 3 –Frequências dos termos correlacionados ao conceito de progresso por tema – 1891 a 1900

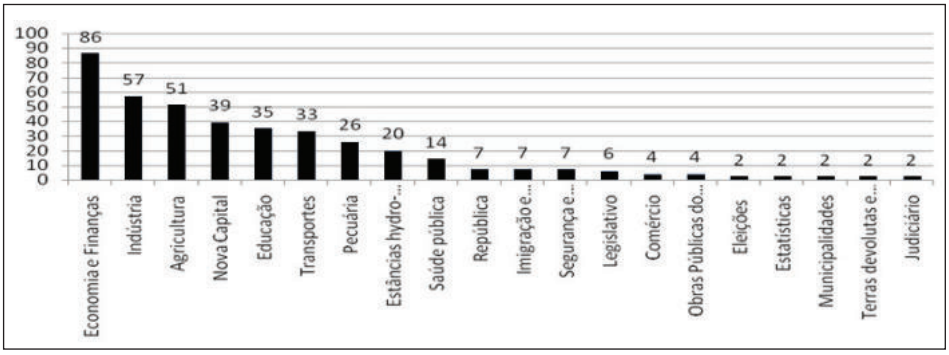

GRÁFICO 4 – Frequências dos termos correlacionados ao conceito de progresso por tema - 1901 a 1910

Comparando os dois gráficos, percebe-se que, no conjunto, a ideia de "progresso" está fortemente associada com o "desenvolvimento" material e econômico. Os temas com maiores frequências (totalizando mais de 80% das ocorrências) referem-se às atividades ligadas à produção da riqueza material e econômica,

quais sejam, economia e finanças, agricultura, indústria, transportes, imigração (somente para a primeira década) e pecuária (somente para a segunda década). A educação também aparece nesse grupo, pois, conforme veremos, para os republicanos ela estava fortemente correlacionada com as necessidades das atividades produtivas. E ainda a construção da nova capital, pois ela é um símbolo importante de progresso e modernidade do Estado de Minas Gerais. Segundo José Murilo de Carvalho, há um "estilo mineiro de introduzir o moderno pelo urbano, de utilizar o urbano como caminho para o novo e o inovador" (CARVALHO, 2008, p. 32).

O foco da ideia de progresso no desenvolvimento material e econômico é discutido na tese de doutoramento de Azevedo (2003). Ele estudou a evolução dos conceitos de progresso e civilização no Rio de Janeiro, entre 1868 e 1906. Analisou, entre outros documentos, diversas edições de dicionários e discursos políticos da época. Segundo ele:

> As noções de progresso e civilização mantiveram entre si uma relação hierárquica, em uma lógica de subsunção, na qual uma noção encontra-se compreendida na outra que, dominante, apresenta-se como valor maior a ser atingido. Esta relação hierárquica, operada na esfera moral de uma sociedade, modifica-se com a sucessão das experiências históricas, conferindo ora a uma ideia a primazia nesta relação, ora a outra (AZEVEDO, 2003, p. 23).

Em suas pesquisas verificou que

> a ideia de civilização compreendeu em si a ideia de progresso nas duas últimas décadas do período imperial, ao passo que na República, foi a ideia de progresso, cada vez mais percebida como desenvolvimento material, quem submeteu à sua lógica própria a ideia de civilização (AZEVEDO, 2003, p. 23).

A tese de Azevedo é que a monarquia brasileira tinha como meta atingir um padrão de civilização nos moldes idealizados pela sociedade europeia, ou seja, onde houvesse "respeito à lei e à ordem estabelecida, polidez nas relações sociais, desenvolvimento intelectual, social, estético, moral e material" (AZEVEDO, 2003, p. 305). O progresso, que ainda não se encontrava dominado pela ideia de desenvolvimento material, era o avanço no sentido de atingir o patamar de sociedade civilizada.

Após a proclamação da República, o conceito de "progresso" pensado como "uma melhoria constante projetada adiante no âmbito do desenvolvimento material da sociedade" (AZEVEDO, 2003, p. 305) adquiriu maior relevância que o conceito de "civilização". Este foi subsumido pela ideia de "progresso", que "passava a ser utilizado, cada vez com mais frequência, com o sentido de empreender obras, capitais, construções, indústrias e comércio" (AZEVEDO, 2003, p. 157).

Em Minas Gerais, segundo Resende (1982, p. 24), com a decadência da atividade mineradora a economia se voltou para o setor agrícola, permanecendo num quadro geral de estagnação que só começou a mudar na segunda metade do século XIX. A cafeicultura, antes concentrada nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, expandiu-se rumo às zonas da Mata e Sul mineiras. A expansão da cafeicultura levou à implantação das ferrovias nessas regiões beneficiando também a indústria pastoril (pecuária), que viu facilitado o escoamento da produção para os grandes mercados consumidores paulista e carioca.

A dinamização da vida econômica das zonas da Mata e Sul contrastava com as outras regiões, que de maneiras e intensidades diferentes, quando extrapolavam a agricultura de subsistência, tinham dificuldades para escoar seus excedentes para os mercados consumidores, todos fora do Estado, já que a malha ferroviária tinha se concentrado nas zonas produtoras de café. Este desequilíbrio econômico entre as regiões, segundo os presidentes mineiros, era um dos principais problemas do Estado no caminho rumo ao progresso, nos primeiros anos da República.

Em sua mensagem de 1892 ao Congresso Mineiro, o vice-presidente Gama Cerqueira, político da zona da Mata substituindo Cesário Alvim, que havia renunciado, assim retratava a situação:

> É incontestável a necessidade de approximação das differentes zonas do território mineiro [...] occupado por população laboriosa, mas insufficiente, energica, mas segregada, e que, quasi estranha, se conhece mal e por isso não encontra nessa reciprocidade diurna de interesses e aspirações communs das populações numerosas e compactas os constantes estimulos de iniciativa, que são a secreta emulação do progresso [...] O norte do Estado, por exemplo, rico como qualquer das regiões irmãs, mas internado por centenas de leguas no coração do paiz, cortadas as communicações com o resto do mundo que se corresponde e se entende pelas vias acceleradas e pelo telegrapho, ou não produz ou produz somente para as necessidades do consumo local [...] E desde que o mesmo terei de dizer das

> outras regiões do Estado, si as nomeio e si as comparo, comprehendeis, Srs. Representantes de Minas, que reunil-as em um centro dado e pol-as em communicação immediata com o resto do mundo pela execução habilmente combinada de um plano geral de viação ferrea [...] não será resolver somente um problema econômico, mas tereis também assegurado os grandes laços da união do Estado [...] (MENSAGEM GAMA CERQUEIRA, 1892, p. 17).

Tal situação encontrava-se agravada pela desorganização do trabalho no campo, após a abolição da escravatura, devido aos deslocamentos sucessivos dos trabalhadores em busca de melhores salários, dentro e fora do Estado. Minas, diferentemente de São Paulo, não contava com a mão de obra imigrante suficiente para fazer frente às suas demandas. Isso acabou afetando a produção mineira de café e mesmo os outros setores da economia. De acordo com Resende (1982, p. 28), o governo mineiro implantou uma política de imigração, com resultados modestos, que vigorou entre 1892 e 1907. De qualquer maneira, o assunto foi uma preocupação constante dos presidentes do Estado aparecendo como uma discussão destacada em todas as mensagens deste período.

Uma política cambial favorável ao setor cafeeiro desde 1890 manteve os preços do café e os lucros dos produtores artificialmente elevados. Assim, puderam contornar a crise de mão de obra pagando salários compensadores que atraíam os trabalhadores de outras regiões do Estado e de outras atividades econômicas importantes, como a pecuária e a produção dos gêneros de subsistência. Esses setores, carentes da mão de obra que migrava para as fazendas de café em busca de melhores salários, foram pouco a pouco abandonados também pelos fazendeiros atraídos pelos lucros da cafeicultura. Assim, a partir de 1895, Minas acabou ultrapassando o Rio de Janeiro, tornando-se o segundo produtor de café do País.

Ao mesmo tempo, para a infelicidade dos mineiros, a conjuntura favorável ao café no mercado internacional sofreu uma inversão, e o preço entrou em declínio. Em 1895, ainda não tinha afetado a economia. Em 1896, o Presidente Bias Fortes afirmava de maneira otimista: "Continuam satisfactorias as condições financeiras do Estado, pelo constante movimento ascendente da receita publica, que augmenta em uma media annual de 15%, a partir de 1892" (MENSAGEM BIAS FORTES, 1896, p. 36). A crise que se avizinhava aparecerá na mensagem de 1897:

> Não posso e nem devo, Srs. Membros do Congresso Legislativo, deixar de chamar a vossa esclarecida atenção para a tormentosa crise

> que de presente apavora a lavoura em o nosso Estado, incutindo-lhe aprehensões as mais graves e receios tanto mais justificados quanto, com natural espanto, somos testemunhas do anomalo phenomeno economico da baixa do cambio parallelamente com a desvalorização do preço do café, lavoura a que de preferencia dedicam-se os fazendeiros mineiros e que contribue com tres quintas partes das rendas do Estado (MENSAGEM BIAS FORTES, 1897, p. 14).

A questão econômica e financeira, que já era a principal preocupação nos primeiros anos republicanos em razão de uma conjuntura geral de atraso da atividade econômica mineira, por causa da crise da cafeicultura, tornou-se uma prioridade absoluta no governo de Silviano Brandão e no de Francisco Salles, que tinha sido secretário de finanças no período anterior. O governo mineiro se viu obrigado a um regime severo de contenção de despesas que afetou todas as esferas da Administração Pública. Na mensagem de 1899 Silviano Brandão condiciona o progresso do Estado ao sucesso dessas medidas: "Tomadas as medidas que tenho apontado sobre os diversos departamentos da administração e reclamadas pela nossa situação financeira, não ficará com isso embaraçada a marcha do nosso Estado para o seu progresso, engrandecimento e prosperidade" (MENSAGEM SILVIANO BRANDÃO, 1899, p. 63).

A crise econômica não impediu que a malha ferroviária se expandisse. Segundo Resende (1982, p. 33), em 1889 as ferrovias mineiras possuíam uma extensão de 1803 km. Já em 1909 esse número saltou para 5006 km. As mensagens dos presidentes do período indicam que as ferrovias eram consideradas importante fator de progresso, já que por meio delas seria possível superar as dificuldades de integração das regiões mais atrasadas. Bias Fortes, em sua Mensagem de 1897, analisa o crescimento do setor e conclui:

> É-me grato poder asseverar-vos que o governo não tem poupado esforços para activar a construcção das vias ferreas decretadas [...] Deante destes algarismos, impossivel seria pôr-se em duvida o progresso do Estado sob este aspecto, tão essencial a vida das nações, como factor imprescindivel de sua grandeza [...] (MENSAGEM BIAS FORTES, 1897, p. 10).

No entanto, Resende (1982, p. 33) alerta para o fato de que essa expansão contribuiu pouco para a integração regional do Estado. O desenvolvimento econômico do período se manteve concentrado na zona da Mata e no Sul, e a maior parte das linhas se orientou para o escoamento da produção dessas regiões.

A crise intensificou as preocupações com a precariedade do sistema tributário fundado no imposto de exportação, o que tornava as finanças públicas extremamente vulneráveis às oscilações de preços do café no mercado internacional. Além disso, houve uma intensificação das discussões em torno da busca de maior diversificação da atividade econômica. Estas ideias culminaram no Congresso Agrícola, Industrial e Comercial que o Presidente Francisco Salles fez realizar no ano de 1903, sob a coordenação de João Pinheiro, com o objetivo de discutir com as classes produtoras as alternativas econômicas do Estado. Assim, na mensagem de 1903 ele declara: "Parece que essa transformação [do sistema tributário] se deve operar com a substituição do imposto de exportação pelo territorial, e com a do imposto de consumo pelo imposto sobre a renda, consoante a indicação do Congresso Agrícola" (MENSAGEM FRANCISCO SALLES, 1903, p. 65).

A baixa dos lucros com o café favoreceu o desenvolvimento de outras culturas e da indústria. Merece destaque o desenvolvimento da indústria pastoril, segundo item da pauta de exportações, que foi fortemente estimulada com a implantação de uma política favorável a partir de 1898. Em 1904, o Presidente Francisco Salles declarou entusiasmado: "Nenhuma industria logrou tão notavel desenvolvimento no Estado como a de lacticinios", (MENSAGEM FRANCISCO SALLES, 1904, p. 78). E completa com a defesa de uma política econômica protecionista considerada necessária para o desenvolvimento econômico do Estado: "Este facto, que assignalo com grande desvanecimento patriotico, é o resultado incontrastavel, eloquentissimo, do benefico influxo do proteccionismo no desenvolvimento da industria". Na mesma mensagem:

> Não merece menos cuidado a industria pastoril, naturalmente destinada a ser preponderante no nosso Estado, que offerece condições favoraveis ao seu desenvolvimento em todas as regiões. Apraz-me dar-vos testemunho do movimento benefico que se opéra em todo o Estado em torno dessa industria (MENSAGEM FRANCISCO SALLES, 1904, p. 81).

A ideia de progresso centrada no desenvolvimento material e econômico, conforme sintetizada nos GRÁF. 3 e 4, permeia todo o contexto histórico desenvolvido acima e pode ser resumida nas seguintes palavras do Presidente Francisco Salles, ao discutir as finanças públicas do Estado, em Mensagem ao Congresso:

> Releva também assignalar que a vossa preocupação nitidamente impressa na legislação do Estado, de promover o seu progresso, de estimular as suas forças productoras, de fomentar suas industrias e

> de concorrer para desenvolver seu commercio, a circulação da sua riqueza, elevar o gráo da nossa cultura intellectual pela diffusão do ensino primario e instituição do profissional, encontra o maior obstaculo, para se converter em benefica realidade, na falta de recursos, que a nossa receita não fornece (MENSAGEM FRANCISCO SALLES, 1904, p. 107).

A construção da nova capital, que também aparece nos GRÁF. 3 e 4 entre as maiores frequências, teve um papel importante no período não só como símbolo do progresso do Estado, mas principalmente pelo que poderia possibilitar na estratégia das elites políticas em busca de integração das diversas regiões do "mosaico mineiro".

A nova capital surgiu como contraponto à barroca Ouro Preto, tratando-se da realização de um projeto do engenheiro positivista Aarão Reis, que a concebeu com o que havia de mais moderno em termos urbanísticos e arquitetônicos naquela época. Segundo Faria: "Enquanto Ouro Preto simboliza o passado colonial, o escravismo, a Monarquia, o Antigo Regime, a marca de Belo Horizonte é o novo, o moderno, o trabalho livre, o progresso, a República" (FARIA, 1992, p. 108).

Segundo Dulci, após o esgotamento do ciclo da mineração a região central do Estado entrou em declínio, e o contrário ocorreu com as zonas da Mata e Sul. A localização da Capital em Ouro Preto parecia deslocada das zonas mais dinâmicas do ponto de vista econômico. Nesse ponto as elites políticas se dividiram, e houve forte disputa por causa das divergências relacionadas à melhor localização para a nova Capital. Enquanto os políticos das áreas Central e Norte lutavam para mantê-la no centro do Estado, os da zona da Mata e Sul desejavam levá-la para o Sul. Apesar das divergências prevaleceu a posição de mantê-la no centro e a esperança de que a nova capital viesse efetivamente a exercer o papel de centro de integração política e econômica do 'mosaico mineiro'" (DULCI, 1999, p. 40).

A preocupação com a educação aparece de forma significativa no GRÁF. 1 e no GRÁF. 2, o que confirma a tese de Gonçalves (2009), para quem há íntima relação entre a educação escolar como instrumento transformador da sociedade e as propostas de constituição de uma nação civilizada baseada na ideia de progresso, presentes nos discursos dos intelectuais e políticos mineiros, nas primeiras décadas da República. Entre 1892 e 1906, foram feitas várias tentativas de melhoria da instrução pública, pois se acreditava que por meio da escola seria possível preparar os cidadãos para uma nova forma de organização da sociedade, um novo tipo de Estado.

Para entender a afirmação de Gonçalves, recorreremos mais uma vez aos estudos de Koselleck. Esse autor concebeu duas categorias históricas que fundamentam a possibilidade de contar uma história: "espaço de experiência" e "horizonte de expectativa". Segundo ele, "todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem" (KOSELLECK, 2006, p. 306).

Na era moderna, com a afirmação da ideia de progresso, há uma desvinculação crescente entre a experiência e a expectativa. O que valeu no passado não garante o futuro. Nos primórdios da República, muitas vezes, não havia como explicar ao povo o que se pretendia, porque não se baseava na experiência anterior. Nesse momento, a escola adquire importância como a entidade formadora para os novos tempos. A elite republicana percebia que não mais era possível praticar, por exemplo, a agricultura como sempre fora feito; era necessário progredir. E esse progresso vai ser buscado por meio da escola.

A importância da escola para a República nascente pode ser discutida também a partir do conceito de vetores de integração da cultura política, desenvolvido por Berstein (1998). Veremos, a seguir, que a educação profissional aparece como um dos principais vetores de socialização das ideias republicanas. A educação profissional para os republicanos estava inserida no ideário educativo modernizador, que pretendia formar os trabalhadores para os novos tempos do progresso. Segundo Chamon e Gonçalves,

> A implantação de políticas públicas para a formação profissional, em Minas Gerais, data da última década do século XIX, quando a Lei nº 41, de 1892, instituiu o ensino profissional, nos âmbitos das escolas normais, do ensino agrícola e zootécnico, do curso de agrimensura, comercial e de farmácia. Posteriormente, em 1896, a Lei nº 203, organizou o ensino profissional primário, prevendo a aprendizagem dos ofícios e o seu funcionamento sob a orientação de um profissional com a competência do exercício da profissão. Essa modalidade de instrução, pensada para ser modelo de ensino, veio a ser implementada em diferentes locais do Estado de Minas, com o objetivo de ser o centro de formação de operários e contra-mestres, tendo sido parâmetro de organização do ensino técnico, complementar ao primário, em 1911 (CHAMON; GONÇALVES, 2007, p. 1).

No trecho seguinte de sua mensagem ao Congresso Mineiro, em 1894, na cidade de Ouro Preto, o Presidente Afonso Penna faz menção à Lei nº 41 e dá

ideia da prioridade que o ensino agrícola tinha em seu governo. Os republicanos criticavam o sistema tradicional de cultivo da terra, que era considerado atrasado e pouco produtivo. Influenciados pelo exemplo da Europa e dos Estados Unidos, acreditavam na eficácia do saber técnico e científico aplicado à agricultura. Este seria introduzido por meio da escola, pela via do ensino agrícola:

> Votados na sessão extraordinária do Congresso os recursos para execução da lei n. 41 na parte que auctorizou a fundação de dois Institutos agronômicos e dois Institutos zootechnicos, tratei de organizar os elementos para sua installação e tenho já preparado o regulamento para os primeiros. Para reger um dos institutos zootechnicos convidei conceituado profissional que accedeu ao convite, assegurando-me que virá dentro de breve prazo encetar os trabalhos. É meu proposito dar largo desenvolvimento nesses estabelecimentos à parte pratica do ensino, o que muito facilitará o preparo de bons agricultores. É sabido que na Europa e Estados Unidos beneficos resultados se tem colhido da fundação de estações agronomicas, campos de experiencias e outros estabelecimentos destinados ao estudo pratico dos melhoramentos que convenha adoptar e introduzir na agricultura. À proporção que vão sendo desbastados os nossos terrenos virgens é forçoso cuidar de processos mais adiantados de cultura, para tirar do solo a maior somma de productos, aproveitando as descobertas scientificas nas suas applicações à industria e poupando as forças do homem ou multiplicando-as pelo uso de machinas e instrumentos aperfeiçoados (MENSAGEM AFFONSO PENNA, 1894, p. 13).

Para Gonçalves (2008), no início da República verificou-se a necessidade de reinventar a escola, que já não atendia as demandas colocadas pela necessidade de integrar o povo, especialmente os trabalhadores, à nova realidade produtiva. O Presidente Bias Fortes em sua mensagem de 1897 assim se manifesta com relação a esta questão:

> A diminuição do custo da producção agricola não é problema que se possa resolver simplesmente com a introducção de novos trabalhadores, que venham multiplicar os braços empregados na lavoura; o augmento de braços resolve apenas uma parte do problema, pertencendo a outra, como já tenho alludido, ao desenvolvimento da capacidade productora pela vulgarisação dos methodos racionaes de cultura. Convencido disto e no pensamento de conseguir o

> desejado resultado, o governo tem procurado dar o maior desenvolvimento possivel ao ensino agricola, experimental e pratico, certo de que nenhum serviço de mais salutares effeitos póde ser prestado ao Estado, do que diffundir pela lavoura os processos aperfeiçoados de trabalho, o emprego dos meios mecânicos de cultivar a terra, o conhecimento das variadas aptidões desta, que a habilite a retirar della todos os proveitos de que é capaz. Obedecendo a esse programma, o governo reformou o plano de ensino dos Institutos zootechnicos de Uberaba e Agronomico de Itabira, transformando-os em verdadeiras escolas praticas e iniciou os campos de demonstração destinados a ministrar o ensino primário, pratico e intuitivo da cultura racional (MENSAGEM BIAS FORTES, 1897, p. 21).

Para as elites dirigentes do Estado, a educação agrícola contribuía não somente para a modernização da atividade produtiva, mas principalmente para a afirmação do projeto político republicano, com a garantia da ordem social pela incorporação dos trabalhadores, formados cidadãos, ao trabalho assalariado e à República. Segundo Faria, durante a realização do Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de 1903, houve muita reclamação dos participantes com relação aos trabalhadores mineiros. Para as elites empresariais e políticas ali reunidas, os trabalhadores mineiros tinham dificuldades para se adaptar ao trabalho disciplinado, não se fixavam nos locais de trabalho e tinham propensão à vadiagem. Daí se concluiu que:

> Para além das inovações técnicas no trato com a terra e com os rebanhos, mister se fazia também reter o homem no campo, e mais que isso, garantir sua assiduidade ao trabalho. Assim, complementando as medidas de punição à vadiagem recomendadas ao Estado pelos participantes do Congresso, a proposta do ensino agrícola foi lucidamente acolhida, como meio de ajustar o trabalhador às novas formas de organização da produção (FARIA, 1992, p. 188).

Ao assumir a presidência do estado em 1907, João Pinheiro da Silva procurou colocar em prática as medidas preconizadas pelo Congresso de 1903, do qual foi o principal mentor político e intelectual. O eixo do seu programa de governo, que durou apenas dois anos,[6] foi a modernização e diversificação da agricultura,

---

[6] João Pinheiro faleceu aos 48 anos de idade, no dia 25 de outubro de 1908, durante o segundo ano de seu mandato.

principal atividade produtiva do Estado, que no seu ponto de vista era a mais capaz de gerar empregos e atender às necessidades básicas da população. A seu ver, o desenvolvimento dependia da superação dos métodos rotineiros e introdução da mecanização, o que seria feito por meio da educação agrícola. Segundo Dulci, o líder mineiro

> Concebia para o Estado uma missão pedagógica, de educar a população para o progresso. [...] Em consequência, dedicou-se a um esforço simultâneo de expandir o ensino primário e de criar estabelecimentos de aprendizagem agrícola — fazendas-modelo e campos de experiência e demonstração — que se somavam ao serviço de instrutores ambulantes na divulgação de novas técnicas e no uso da mecanização (DULCI, 1999, p. 51).

As ideias políticas de João Pinheiro sintetizaram o que as elites políticas mineiras pensavam acerca do conceito de progresso, no início da República. Para ele e seus contemporâneos republicanos, a atividade produtiva era "a locomotiva do progresso" e este traduzia-se pela riqueza econômica. Enfim, progresso significava desenvolvimento material e econômico.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AULETE. F. J. Caldas. *Diccionario contemporaneo da lingua portugueza*. Parceria Antonio Maria Pereira. Lisboa: Livraria Editora e Officinas Tipographica e de Encadernação, 1881. 2 v.

AULETE, F. J. Caldas. *Diccionario contemporaneo da lingua portugueza*. 2. ed. actualisada. Lisboa: Parceria Antonio Maria Pereira, 1925. 2 v.

AZEVEDO, André Nunes. *Da monarquia à república*: um estudo dos conceitos de civilização e progresso na cidade do Rio de Janeiro entre 1868 e 1906. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, PUC Rio, Rio de Janeiro, 2003.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org.). *Para uma história cultural.* Lisboa: Estampa, 1998. p. 349-363. (Nova história; 34).

BERSTEIN, Serge. Culturas políticas e historiografia. In: AZEVEDO, C. *et al.* (Org.). *Cultura política, memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

BLUTEAU, Rafael. *Vocabulario portuguez e latino*. Coimbra: Colégio das Artes, 1712-1713. v. 1-4, v. 5-8, Lisboa, Pascoal da Sylva, 1716-1721, Suplemento ao vocabulario portuguez e latino, 2 v., Lisboa, Joseph Antonio da Sylva, 1727, Patriarcal Officina da Musica, 1728 (o suplemento inclui um vocabulario de synonimos e phrases portuguezas, v. 2, 54-424).

CARVALHO, José M. Trajetórias republicanas. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, ano 44, n. 2, jul./dez. 2008.

CHAMON, Carla; GONÇALVES, Irlen A. As políticas públicas para a educação profissional em Minas Gerais: o ensino técnico primário na virada do século XIX para o século XX. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 8., 2007, Buenos Aires, *Anais*..., 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político.* São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso:* modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva.* Tradução de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

COSTA, João Cruz. *Contribuição à história das ideias no Brasil.* 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

DULCI, Otávio Soares. *Política e recuperação econômica em Minas Gerais.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 301 p. (Humanitas; 37).

FARIA, Maria Auxiliadora. *A política da gleba*: as classes conservadoras mineiras; discurso e prática na Primeira República. 1992. 394 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

FIGUEIREDO, Candido de. *Novo diccionário da língua portuguesa.* Nova edição. Lisboa: Livraria Clássica, 1913. 2 v.

GONÇALVES, Irlen A. Os projetos de educação dos republicanos mineiros. In: VAGO, Tarcísio Mauro *et. al.* (Org.). *Intelectuais e escola pública no Brasil.* Belo Horizonte: Mazza, 2009.

GONÇALVES, Irlen A. Em nome da lei: o congresso legislativo como lugar de produção da "instrução que é destinada a fazer do menino um cidadão". In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: o ensino e a pesquisa em História da Educação, 5., 2008. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2008. p. 87-98.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia.* 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

JASMIN, Marcelo G. História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares. *Revista Brasileira de Ciências Sociais,* v. 20, n. 57, p. 27-38, fev. 2005.

JASMIN, Marcelo G.; FERES JÚNIOR, João (Org.). *História dos conceitos*: debates e perspectivas. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; Loyola; IUPERJ, 2006.

KOSELLECK, R. Uma resposta aos comentários sobre o Geschichtliche Grundbegriffe. In: JASMIN, Marcelo G.; FERES JÚNIOR, João (Org.). *História dos conceitos:* debates e perspectivas. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; Loyola; IUPERJ, 2006.

KOSELLECK, Reinhart; MAAS, Wilma Patrícia Marzari Dinardo; PEREIRA, Carlos Almeida. *Futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Contraponto, 2006. 368 p.

LINZ, Ivan Monteiro de Barros. *História do positivismo no Brasil.* 2. ed. rev. aum. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. (Brasiliana; v. 322).

MENSAGENS dos Presidentes de Província de Minas Gerais, 1837-1930. Disponível em: http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais. Acesso em: 18 jul. 2011.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá *et al*. (Org.) *Culturas políticas na história:* novos estudos. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. 230 p. (História; 7).

RESENDE, Maria Efigênia L. *Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais*: o novo PRM 1889-1906. Belo Horizonte: Ed. UFMG/PROED, 1982.

ROSANVALLON, Pierre. Por uma história conceitual do político. *Revista Brasileira de História,* São Paulo, v. 15, n. 30, p. 9-22, 1995.

ROSSI, Paolo. *Naufrágios sem espectador*: a ideia de progresso. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

ROSSI, Paolo. *Os filósofos e as máquinas, 1400-1700.* Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SILVA, Antônio de Moraes. *Diccionario da lingua portugueza composto pelo Padre D. Rafael Bluteau, reformado e accrescentado por Antonio de Moraes Silva.* Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789. 2 v.

SILVA, Antônio de Moraes. *Diccionario da Lingua Portugueza.* 2. ed. Lisboa: Typographia Lacerdina,1813. 2 v.

SILVA, Antônio de Moraes. *Diccionario da lingua portugueza.* 4. ed. Lisboa: Impressão Régia, 1831. 2 v.

SILVA, Antônio de Moraes. *Diccionario da lingua portugueza.* 8. ed. Rio de Janeiro: Empreza Litteraria Fluminense, 1890/1891. 2 v.

SPENCER, Herbert. *Do progresso* – sua lei e sua causa. Tradução de Eduardo Salgueiro. Lisboa: Editorial Inquérito, 1939. Versão para ebook, fonte base digital, digitalização de edição em papel. Disponível em www.ebooksbrasil.org. Acesso em 16 jan. 2011.

VERDELHO, Telmo. Dicionários portugueses, breve história. In: NUNES, José Horta; PETTER, Margarida (Org.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro.* São Paulo: Humanitas; FFLCH; USP: Pontes, 2002. p.15-64.

VERDELHO, Telmo. O dicionário de Morais Silva e o início da lexicografia moderna. In: HEAD, Brian F. (Comp.). *História da língua e história da gramática* – actas do encontro. Braga: Universidade do Minho. 2003. p. 474-490.

VISCARDI, Cláudia M. R. Elites políticas em Minas Gerais na primeira república. *Revista Estudos Históricos*, v. 8, n. 15, p. 39-56, 1995.

VISCARDI, Cláudia M. R. *Elites políticas mineiras na primeira república brasileira*: um levantamento prosopográfico. Disponível em: http://www.fee.tche.br/sitefee/download/jornadas/1/s11a2.pdf. Acesso em: 18 jul. 2011.

WIRTH, John D. *Minas Gerais na federação brasileira 1889-1937*: o fiel da balança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

A FAZENDA TRANSFORMADA EM ESCOLA: discursos sobre ensino agrícola no Legislativo mineiro (1892-1906)

DANIELA PEREIRA VERSIEUX

As fazendas nas Minas Gerais do século XIX e início do XX eram as unidades produtivas da economia mineira. De acordo com Celso Furtado, era a "roça" a base da economia de subsistência: o pequeno lavrador estava ligado a uma unidade produtiva maior, cujo chefe era o proprietário das terras (FURTADO, 2000). As fazendas mineiras foram caracterizadas por Cid Rebelo Horta (1956), tratando do século XIX, como "vasto latifúndio, de três a quatro léguas de comprimento por igual medida de largura, com escravaria enorme, a casa-grande, a senzala, as oficinas de carpintaria, as fiandeiras, o alambique, verdadeira unidade autárquica, onde praticamente o único artigo de consumo importado era o sal" (HORTA, 1956, p. 49). Irene Nogueira Rezende (2008), em estudo sobre as fazendas da Zona da Mata na primeira metade do século XIX, apontou que elas produziram tanto mercadorias quanto meios de vida.

Em outras palavras, as fazendas foram locais de sobrevivência e de produção de bens (REZENDE, 2008), de forma que não apenas a vida econômica girava em torno delas como também a política, a cultura, a sociedade rural, enfim. Talvez identificadas com o relativo declínio econômico que sobreveio ao chamado virtuoso ciclo do ouro durante todo o século XIX, elas precisariam de um modelo para trazer novamente a fartura ao Estado. E esse modelo foi calcado na necessidade de mecanização da lavoura, símbolo da modernização do campo (VERSIEUX, 2010a).

A partir da inauguração da República, uma das formas encontradas pelo poder público estadual para modernizar a produção agrícola em Minas Gerais consistiu na propagação do ensino agrícola tanto por meio de iniciativas públicas – que nem sempre foram concretizadas – quanto de estímulos às iniciativas particulares e municipais. Entre 1892 e 1906, várias leis e decretos foram promulgados, fundando diversos estabelecimentos de ensino agrícola no Estado: institutos agronômicos, escolas agrícolas, fazendas-escola, campos de demonstração, fazendas-modelo, campos de experiências, todos associando forma escolar e ambiente rural.

Objetivamos, pois, compreender como a política de fundar instituições de ensino agrícola em fazendas ou áreas rurais pertencentes ao Estado, particularmente campos de demonstração e fazendas-modelo, foi tecida por parte da intelectualidade mineira no poder a partir da inauguração da República. Por meio dos discursos dos parlamentares do Congresso Legislativo de Minas Gerais, procuramos estabelecer a relação entre modernização e escolarização do trabalho agrícola, a partir da escolarização da fazenda, do ambiente de produção agrícola-pastoril.

Para atingir tais objetivos, buscamos refazer parcialmente o processo de construção das leis referentes ao ensino agrícola desde 1892 – ano em que se tem a primeira lei estadual republicana referindo-se a esse tipo de ensino – até 1906, quando são criadas as fazendas-modelo pelo governo do Presidente João Pinheiro.[1] Além da análise da própria legislação, procedemos à leitura de alguns anais do Congresso Legislativo Mineiro. Tais documentos propiciaram analisar as proposições sobre o ensino agrícola a partir de

> duas direções: uma, na direção do entendimento da trama da produção da legislação, nos aspectos relativos às negociações, defesas de pontos de vista e interesses partidários, do governo e de classes, e

[1] Político, industrial e bacharel, João Pinheiro nasceu na cidade do Serro, no centro-norte de Minas Gerais. Foi um dos fundadores do partido republicano em Minas, ocupou cargos de relevo no primeiro governo da República, além de assumir interinamente o cargo de Presidente do Estado em 1891. Foi eleito deputado no Congresso Constituinte do Estado. Contudo, renunciou ao mandato em 1891 e retirou-se em Caeté, onde fundou uma fábrica de cerâmicas, dedicando-se também à docência na Faculdade Livre de Direito (MONTEIRO, 1994). Voltou à vida pública, em 1899, eleito vereador desse mesmo município, onde passou a exercer a função de agente executivo e presidente da Câmara Municipal. Em 1903, presidiu a Comissão Fundamental do Congresso Agrícola, Industrial e Comercial. Logo em seguida, foi eleito senador da República (1905) e presidente de Minas Gerais (1906-1908).

> a outra, na do conhecimento da produção do projeto de educação por parte dos legisladores mineiros (GONÇALVES, 2008, p. 1).

A fim de possibilitar a problematização, cruzamos as fontes elencadas com outras fontes, lançando mão do discurso da imprensa e de outros representantes do poder, como o próprio João Pinheiro. Assim, constituem-se fontes auxiliares o jornal *Minas Gerais* (1906 e 1907), a *Revista Industrial de Minas Gerais* (1893-1897) e as teses fundamentais do Congresso Agrícola de 1903[2] (FUNDAÇÃO JP, 1981).

Encontramos referências de que, em Minas Gerais e no Brasil, a ideia de conjugar a fazenda – o ambiente produtivo – com a instrução e a educação para o trabalho remonta ao início do século XIX (VERSIEUX, 2010a; OLIVER, 2009). De outra perspectiva, Maria Auxiliadora Faria (1992) afirma que antes da República praticamente não houve a criação de escolas destinadas à formação técnica e profissional, citando como grande exceção no Estado a Escola de Minas de Ouro Preto. A essa instituição Versieux (2010a) vai reunir outras duas: o Jardim Botânico de Ouro Preto (1825-1864) e a Escola Agrícola do Vale do Rio Piracicaba, transformada na República em Instituto Agronômico de Itabira (1880-1898), esta última estudada por Botelho (2009).

Em que pesem essas duas experiências de ensino agrícola, foi mesmo a República que se apropriou do discurso da modernidade, sendo o setor agropecuário o destinatário daquele tipo de formação (FARIA, 1992). Em 1891, ao criar as secretarias de governo,[3] o Congresso Legislativo de Minas Gerais estabeleceu a Secretaria da Agricultura, que teria a seu cargo "a agricultura, as minas, o comércio, as obras públicas, as indústrias, terras, colonização, imigração, catequese dos índios, os correios, telégrafos, privilégios, estatística e recenseamento da população" (art. 5º). Quando da sua regulamentação,[4] à Secretaria de Agricultura foi atribuída a responsabilidade pelo ensino profissional, agrícola e industrial, enquanto a instrução pública ficou a cargo da Secretaria do Interior e Justiça. Tal fato aponta para a efetiva inserção do ensino agrícola, "sob a forma declarada de

---

[2] Congresso Agrícola, Comercial e Industrial ocorrido entre os dias 13 e 19 de maio de 1903, em Belo Horizonte, patrocinado pelo governo de Francisco Sales (1902-1906). Reuniu, pela primeira vez, as classes produtoras e a elite intelectual mineiras, buscando realizar um rigoroso diagnóstico da então realidade nacional e regional, a partir do qual foi traçado um projeto de desenvolvimento econômico para o Estado (FARIA, 1992).

[3] Lei nº 6, de 16 de outubro de 1891 (MINAS GERAIS, 1892).

[4] Decreto nº 588, de 26 de agosto de 1892 (MINAS GERAIS, 1893).

qualificação da mão de obra, ao contexto da produção capitalista" (FARIA, 1992, p. 227), pois a pasta de Agricultura estava naquele momento inserida na dinâmica produtiva do Estado.

Em 1892, o então Presidente do Estado Afonso Pena[5] reformou a instrução pública.[6] Além da instrução primária e da constituição de um Conselho Superior, tratou do ensino profissional, que compreendia, no corpo da lei: as escolas normais, o ensino agrícola e zootécnico, o curso de agrimensura, o ensino comercial e a escola de farmácia de Ouro Preto. No tocante ao ensino agrícola e zootécnico, criou quatro institutos: Instituto Agronômico de Itabira, Instituto Agronômico de Leopoldina, Instituto Zootécnico de Uberaba e Instituto Zootécnico de Campanha. Destes, a literatura indica que apenas os institutos de Itabira e Uberaba tiveram existência concreta (BOTELHO, 2009; MACHADO, 2009; FARIA, 1992), e o primeiro surgiu da transformação da Escola Agrícola de Itabira, citada anteriormente. Essa reforma, "com marcas positivistas e nítidas influências enciclopedistas", colocou o ensino, de maneira geral, "sob o patrocínio do Estado, sem que fosse privilégio deste" (FARIA, 1992, p. 225). Tais instituições deveriam ter um caráter teórico-prático e formar profissionais de nível superior (BOTELHO, 2009; MACHADO, 2009; FARIA, 1992).

Em 1893, a Lei nº 73, de 27 de julho, autorizou o governo estadual a executar gradativamente a Lei nº 41/1892, expedindo o regulamento do ensino agrícola e zootécnico. Esta lei estabeleceu que o governo estadual poderia subvencionar

> estações agronômicas e instituições de ensino agrícola, tais como fazendas-modelo e escolas de agricultura em geral ou de cultivo ou utilização de uma cultura especial como vinho, cana de açúcar, chá, etc, ou destinada à indústria pastoril ou especializadas para algum dos seus ramos, gado lanígero, bovino, etc., fundadas e mantidas pelos municípios (art. 2º).

Portanto, essa iniciativa republicana deixou às municipalidades a promoção do ensino agrícola, do tipo prático e elementar, vinculado à produção agrícola.

---

[5] Político do Império, Afonso Augusto Moreira Pena foi professor e advogado, defendendo a causa dos escravos em Barbacena. Exerceu mandato de deputado provincial geral, participou de diversos gabinetes, sendo inclusive ministro da agricultura. Na República, foi senador do Estado, presidente de Minas Gerais (1892-1894), vice-presidente do país e, finalmente, presidente da Nação (1906-1909), cargo no qual faleceu.

[6] Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892 (MINAS GERAIS, 1893).

Isso estava em consonância com a visão da época de que o ensino técnico e profissional possuía custos muito elevados. Além disso, tendo o governo estadual sancionado uma lei que instituiu estabelecimentos agrícolas e zootécnicos teórico-práticos, não poderia arcar com o ensino prático, que visava diretamente ao desenvolvimento da produção. Restaria, então, à iniciativa municipal, auxiliada pelo governo do Estado, ministrar esse tipo de ensino, bem como a pesquisa – a experimentação agrícola de aclimatação de plantas e animais ao ambiente das Minas Gerais, que poderia se dar em estações agronômicas. Não encontramos, contudo, informações sobre a implantação dessa lei.

Em 1894 vários textos legislativos referentes ao ensino agrícola foram publicados ainda durante o mandato do Presidente Afonso Pena. Quatro leis criaram seis instituições: as escolas agrícolas nas cidades de Oliveira, Entre Rios,[7] Teófilo Otoni, Ponte Nova[8] e em Rio Manso, município de Diamantina;[9] e uma fazenda-escola, no município de Curvelo.[10] As escolas agrícolas foram instituídas legalmente nos moldes dos institutos agronômicos criados com a Lei nº 41/1892. Nesse sentido, o ensino ministrado naqueles estabelecimentos deveria ser também de cunho teórico-prático. Quanto à fazenda-escola, vamos nos deter à sua proposição e elaboração da lei, pois explicitou os diferentes interesses que estavam em jogo no Congresso Legislativo Mineiro. Destinada "ao ensino prático da agricultura e indústria pastoril", a fazenda-escola de Curvelo deveria ser "dotada de campo de experiência e estábulos construídos com as acomodações necessárias para a boa higiene do gado de todo o gênero, especialmente o vacum e lanígero" (Lei nº 104/1894, art. 1º). Em seu artigo 2º, era criado "junto à Fazenda Escola sortido depósito de máquinas agrícolas que serão fornecidas à lavoura do distrito da mesma escola, pelo custo e carreto".

Parece-nos que já há, aqui, um embrião do que se projetaria para as fazendas-modelo, para as quais entendemos que se previa uma atuação como "polos de desenvolvimento regional", como demonstraremos mais adiante. A fazenda-escola de Curvelo, além de ministrar o ensino agrícola, deveria realizar experiências agrícolas, a aclimatação de gado e fornecer aos fazendeiros da região máquinas agrícolas, constituindo, assim, um centro irradiador do progresso no entorno do município. Reforça essa nossa percepção o art. 3º, que previa que o diretor da

---

[7] Lei nº 103, de 24 de junho de 1894 (MINAS GERAIS, 1895).

[8] Lei nº 113, de 25 de julho de 1894 (MINAS GERAIS, 1895).

[9] Lei nº 114, de 25 de julho de 1894 (MINAS GERAIS, 1895).

[10] Lei nº 104, de 24 de junho de 1894 (MINAS GERAIS, 1895).

fazenda-escola teria sob sua responsabilidade um distrito agronômico onde esse profissional exerceria ativa propaganda experimental, escrita e verbal.

Há que destacar duas assertivas a partir dessa discussão. Primeiramente, pudemos perceber que havia um vínculo estreito entre ensino e propaganda ou divulgação agrícola, termos que ainda por algum tempo serão praticamente sinônimos. De fato, Oliver afirma que

> o ensino agrícola passaria a ser sinônimo da divulgação do progresso nas fazendas. Estaria vinculado a um discurso sobre a falta de conhecimentos dos agricultores sobre a sua prática, dado o progresso já estabelecido pelas investigações agronômicas em fins do século XIX (OLIVER, 2009, p. 53).

Em segundo lugar, o ensino prático estava vinculado, em fins do século XIX, pelo menos em Minas Gerais, ao setor produtivo, e a aprendizagem deveria ocorrer em fazendas-modelo, estações agronômicas e campos de experiência e de demonstração. Nesse sentido, o estudo da produção da Lei nº 104/1894 é revelador quanto aos interesses que estavam em jogo na proposição de uma instituição de ensino agrícola prático na cidade de Curvelo. Pretendemos aqui revelar a estreita vinculação entre ensino agrícola, produção e modernização. O projeto que deu origem à referida lei foi proposto pelo deputado da região Viriato Diniz Mascarenhas,[11] que como fazendeiro introduziu no Estado algumas técnicas modernas de exploração agropecuária e foi também pioneiro na importação do gado zebu da Índia (MONTEIRO, 1994). Vale indicar que esse deputado figurou "entre os fundadores e primeiros diretores da Companhia de Fiação e Tecido Cedro e Cachoeira" (MONTEIRO, 1994, p. 402).

Seu projeto previa inicialmente não uma fazenda-escola no município, mas uma escola agronômica. Na discussão seguinte à apreciação do projeto, apresentou um substitutivo a ele, no qual propôs não mais uma escola, mas uma estação agronômica. Diversamente, porém, o texto aprovado tratou de fundar uma fazenda-escola. Pode parecer enfadonha a enumeração dessas diversas denominações que foram propostas até se obter o nome final do estabelecimento, contudo, esse

---

[11] "Político, advogado, fazendeiro e industrial, nasceu em Tabuleiro Grande, Município de Curvelo, Província de Minas Gerais (atual cidade de Paraopeba), a 21 de abril de 1862 e faleceu na cidade de Curvelo, a 19 de julho 1910" (MONTEIRO, 1994, p. 402). Foi promotor público da Comarca de Sete Lagoas; iniciou-se na carreira política em 1891, como deputado estadual constituinte e depois na 1ª legislatura (1891-1895). Foi também deputado federal da 4ª à 6ª legislaturas (1900-1908). Pertenceu ao PRM (MONTEIRO, 1994).

rol traz indicações interessantes. Frederico M. Draenert,[12] em artigo publicado na *Revista Industrial de Minas Gerais*, afirmou que se confundiam "escolas práticas com estações agronômicas ou se exigem que estas escolas sejam simultaneamente estações agronômicas, uma cousa híbrida, cuja existência é impossível" (1894, p. 230). Para ele, os conhecimentos rudimentares ou elementares não eram suficientes para efetivar a intensificação da produção agrícola, pois somente nas "escolas teóricas e superiores de agricultura, as agronômicas, se aprendem" os conhecimentos científicos necessários àquele fim, "e nas estações agronômicas de uma região se experimentam a sua aplicação ou localização" (REVISTA INDUSTRIAL DE MINAS GERAIS, 15 jun. 1894, p. 230). Assim, o termo "escola" se aplicaria, na visão de Frederico M. Draenert, ao ensino superior agrícola, enquanto a expressão "estação agronômica" designaria instituições que aplicariam os conhecimentos produzidos pelas "escolas agronômicas".

Ao apresentar o projeto de criação de uma escola agronômica, Viriato Mascarenhas teria que competir com vários outros projetos em tramitação, que também acabariam por criar escolas agrícolas em diversos municípios mineiros. Além disso, ele pode ter sofrido algum tipo de restrição à sua proposta, pois uma escola agronômica poderia significar a mesma coisa que instituto agronômico, e a Lei nº 41/1892 já havia criado dois. Apresentando por meio do substitutivo a proposta de criação de uma estação agronômica, modificou o cerne de seu projeto, pois a ênfase recairia agora na pesquisa aplicada à produção agrícola. E, finalmente, ao aprovar o texto da lei, o Congresso Legislativo optou por uma fazenda-escola, esperando obter o mesmo resultado da estação agronômica, além da divulgação agrícola, mas com um custeio bem mais econômico.

De qualquer forma, em seus discursos, Viriato Mascarenhas considerava que o estabelecimento de uma instituição de ensino agrícola na cidade de Curvelo visava "tão somente acudir a lavoura agonizante e a indústria pastoril nascente entre nós, criando ali um exemplo vivo dos elementos com que podem contar essas indústrias para a sua reabilitação, e sacudir para bem longe, esse marasmo de que são presa" (CONGRESSO..., 1894, p. 344). Para dar legitimidade à sua proposição, invocou a pretensão da província mineira de criar uma escola agrícola na cidade, quando da aprovação de uma lei que implantava escolas agrícolas nos vales dos rios Piracicaba, das Velhas e Verde, em 1875. Assim, afirmou que

[12] Intelectual alemão, Frederico Mauricio Draenert formou-se em Ciências Físicas e Naturais; foi professor e primeiro diretor do Instituto Zootécnico de Uberaba entre 1896 e 1898 (MACHADO, 2009.

"as condições necessárias para a fundação d'uma escola agrícola no município eram conhecidas e estudadas, sendo como se vê esse ponto uma verdade de que ninguém mais duvida" (CONGRESSO..., 1894, p. 345). Porém, essa retórica escondia outros interesses.

Dando prosseguimento ao seu raciocínio, Mascarenhas argumentou não ser a ideia nova, porém, no momento, mais do que outrora, teria "o município do Curvelo [...] maior necessidade de meios de vida de outra ordem, compatíveis com as condições da atualidade" (CONGRESSO..., 1894, p. 345). Fez alusão à necessidade de modernizar a produção agrícola, com vistas a atingir maior produtividade para as lavouras e acusou o precário estado das lavouras de cereais, bem como a necessidade de importação de gêneros alimentícios, que tinha relações diretas com a prioridade dada à produção do café. A partir daqui, seu discurso começa a ganhar significado no contexto produtivo da região.

Lembrando-se da lavoura de algodão no município de Curvelo, o deputado Mascarenhas considerava-a uma das principais, por ser a que fornecia matéria-prima para as fábricas de tecidos, que "têm-se desenvolvido mais do que em parte alguma do Estado [...] com muito bons resultados práticos" (CONGRESSO..., 1894, p. 345). Indicava, porém, uma diminuição dessa lavoura no município, devido a uma praga de lagartas que atacava os algodoeiros. Segundo Mascarenhas, isso estaria concorrendo "para o seu abandono – uns pelo receio de ver completamente frustrados dum dia para outro os seus esforços e capitais empregados – e outros pela ruína que semelhante praga lhes cause, a ponto de não poderem mais prosseguir neste ramo de atividade humana" (CONGRESSO..., 1894, p. 345).

Astutamente, Viriato Mascarenhas tentou sensibilizar a Câmara, despertando-a para a necessidade de investimentos em pesquisas localizadas, específicas – e sua divulgação – que visassem diretamente à produção. Dada a tramitação de diversos projetos de criação de escolas agrícolas, como já mencionei, o Congresso Mineiro poderia contemplar diversas cidades mineiras, mas não todas. Comparando o desenvolvimento da lavoura de algodão em Minas e nos Estados Unidos, e apelando para o progresso do Estado, o deputado e industrial afirmou ainda:

> no município do Curvelo esse desânimo já vai tocando o seu auge e a lavoura do algodão está quase extinta, de modo que as fabricas ali existentes tem-se visto obrigadas a importarem o algodão como matéria, da Bahia e de Pernambuco em quantidade superior a mais de duas terças partes para o consumo indispensável das mesmas, quando no município a produção do algodão era considerável (CONGRESSO..., 1894, p. 345).

Finalmente, ao comparar o governo mineiro ao do Estado de Pernambuco, que, realizando experiências agrícolas, havia conseguido debelar a praga dos algodoeiros, questionou: "Mas, entre nós, qual a providência até hoje tomada? Absolutamente nenhuma. O governo tem meios para isto? Não, porque até hoje vê-se ele preso ao poste da rotina, esperando que da Providencia Divina venha o remédio" (CONGRESSO..., 1894, p. 346). Para dar sustentação ao seu discurso e talvez desviar o foco de atenções da cultura do algodão, da qual sua família era diretamente beneficiada, discorreu sobre a necessidade de animar a "indústria sacarina" e a da extração do polvilho da mandioca, a primeira também atacada por pragas, e a outra, nascente ainda.

Sobre a fazenda-escola, não pude saber se funcionou enquanto tal. Apenas posso indicar que nada constou sobre ela no relatório de Henri Gorceix (1897),[13] então inspetor do ensino agrícola em Minas Gerais. Mas ficou evidente, pela fala de Viriato Mascarenhas, que a sua proposição de unificar o ambiente de produção – a fazenda – com a escola, estava intimamente comprometida com o desenvolvimento das indústrias mineiras, especificamente com a indústria têxtil, e que a pesquisa científica era, nessa perspectiva, fundamental, mas apenas na medida em que traria resultados imediatos aos problemas de suprimento de matérias-primas para as indústrias da até hoje influente família Mascarenhas, "tão poderosos em política quanto na indústria, de que se tornaram pioneiros e líderes" (HORTA, 1956, p. 89). Essa concepção, portanto, estava estreitamente vinculada à produção econômica, e é reveladora do sentido atribuído ao ensino agrícola, mais prático do que teórico. Esse é o sentido que nós vemos também na proposição anterior, da Lei nº 73/1893, que deixou à iniciativa municipal a promoção de fazendas-modelo: um ensino apenas prático, que produzisse conhecimentos e os divulgasse, conhecimentos estreitamente vinculados e comprometidos com a produção agrícola.

É mister, aqui, esclarecer o sentido atribuído pelos contemporâneos ao termo "rotina", que expressava a prática tradicional na agricultura. Os chamados métodos tradicionais ou rotineiros de lida com a terra estavam vinculados aos daqueles dos tempos colônias. Estes, por sua vez, foram baseados na derrubada das

---

[13] Francês, Claude Henri Gorceix era filho de pequenos proprietários rurais. Frequentou a *École Normale Supérieure de Paris* (1863-1866). Implantou a Escola de Minas de Ouro Preto (1874-1875) e foi seu diretor até 1891 (CARVALHO, 1978). Em 1896 o governo mineiro o contratou para reorganizar o ensino agrícola do Estado. Permaneceu como Inspetor-Geral do Ensino Agrícola em Minas Gerais ao menos até 1897.

florestas, na queimada, no plantio e nas colheitas manuais, trabalho esse assentado, sobretudo, na mão de obra dos africanos escravizados (FERRARO, 2005). Sérgio Buarque de Holanda identificou as origens desse tipo de relação com a natureza no sincretismo entre técnicas portuguesas e indígenas. Os portugueses teriam aprendido com os índios suas técnicas rudimentares, e a "técnica europeia serviu apenas para fazer ainda mais devastadores os métodos rudimentares de que se valia o indígena em suas plantações" (HOLANDA, 1995, p. 49).

Holanda busca algumas causas – a pujante vegetação tropical e a inércia e a passividade do colono português – para compreender o atraso brasileiro na agricultura. E acrescenta o caráter predatório desse colono, que via na terra não a propriedade, mas um bem que poderia ser usado, explorado, destruído e abandonado logo em seguida. Assim,

> a modernização da agricultura estava associada, pelo menos desde o final do século XIX e início do século XX, com a mecanização das lavouras – a substituição parcial do ser humano por máquinas agrícolas – principalmente o arado, e com as técnicas de adubação e irrigação do solo. As máquinas que se queria introduzir na agricultura, nesse período, eram de tração animal e mesmo de tração humana. Além do arado, eram capinadeiras, estrumeiras, semeadores, pulverizadores, cultivadores, destorroadores, destocadores, dentre outras, consideradas símbolos da agricultura moderna, em oposição à agricultura tradicional, herdada dos tempos coloniais (VERSIEUX, 2010a, p. 35-36).

Portanto, há que se compreender a rotina ou a manutenção das práticas tradicionais na lida com a terra no contexto do processo de modernização pelo qual passava a sociedade mineira em fins do século XIX, que incluía a formação de um mercado de trabalho livre e a necessidade de substituir parcialmente os trabalhadores por máquinas.

Em 1895, Bias Fortes,[14] que sucedeu Afonso Pena na presidência do Estado, realizou uma reforma do ensino profissional, agrícola e zootécnico. Pela Lei

---

[14] Político, magistrado, advogado, promotor e fazendeiro, Crispim Jacques Bias Fortes foi deputado provincial, chefe do Governo Provisório republicano mineiro, senador estadual (1891; 1899-1917) e presidente do Estado (1894-1898). No governo, "procurou, dentro de uma política que definiu como de 'aplicação econômica do produto do imposto', desenvolver a agricultura, atraindo imigrantes para a lavoura e para o povoamento das terras incultas, ao mesmo tempo que cuidava de reformar o ensino agrícola e veterinário" (MONTEIRO, 1994, p. 260).

nº 140, que foi promulgada em 20 de julho de 1895 e reformou o ensino agrícola e zootécnico de Minas Gerais, todas as instituições criadas por Afonso Pena foram transformadas em campos de demonstração ou campos práticos, com exceção do Instituto Agronômico de Itabira e do Instituto Zootécnico de Uberaba. Em 1896, esses campos de demonstração foram regulamentados.[15] Daniela P. Versieux (2010a) indica que esses estabelecimentos tiveram vida efêmera: duraram até 1898, quando foram suprimidos por um decreto do Executivo.

Os campos de demonstração foram as primeiras instituições de ensino agrícola instituídas pela República em Minas Gerais e possuíam um caráter prático. Visavam ao aumento da produtividade pela propaganda das máquinas agrícolas pelo Estado. O fim dos campos de demonstração e dos institutos zootécnico e agronômico significou a interrupção da política de ensino agrícola traçada em 1892 (VERSIEUX, 2010a).

Essa política foi retomada cinco anos depois da interrupção, a partir do Congresso Agrícola, Industrial e Comercial, ocorrido em 1903. Otávio Dulci, ao estudar diversos documentos relativos ao Congresso Agrícola, se esforça em "identificar os laços e as tensões que se observavam entre o Estado, a elite política e o mundo da produção numa fase de grande inquietação econômica no país" (DULCI, 2005, p. 120). O autor revela ainda que, diante da baixa do café, os congressistas de 1903 defendiam o estímulo à policultura, à diversificação da economia. E reivindicavam o "auxílio indireto" do Estado à iniciativa privada, formulando "medidas de política nacional", não se limitando ao nível regional (DULCI, 2005, p. 121).

Dulci ressalta ainda, como efeito político do Congresso de 1903, o seu significado de "marco de uma estratégia da cúpula política mineira para ganhar espaço no cenário nacional", alcançando "pela primeira vez a presidência da República, com a candidatura de Afonso Pena" (DULCI, 2005, p. 122). As proposições de ensino agrícola emanadas desse Congresso apontaram claramente para uma opção mais prática de ensino agrícola e mais pragmática também.

As teses aprovadas pela Comissão Fundamental do Congresso Agrícola, Comercial e Industrial, de 1903, indicaram a mesma direção, independentemente de se tratar do café, da pecuária ou do desenvolvimento da policultura: a necessidade do ensino profissional e da mecanização e adoção de processos modernos na lida com as culturas e criações. A Comissão indicava, por exemplo, na conclusão

[15] Decreto nº 960, de 22 de agosto de 1896 (MINAS GERAIS, 1896).

de número 15, "a criação de uma escola prática de agricultura e zootecnia onde seja dispensada instrução teórica e prática dessas matérias, adotado o tipo da 'Escola de Agricultura e Ganaderia prática' de Córdoba" (FUNDAÇÃO JP, 1981, p. 128). A comissão indicou também a criação de uma seção técnica de agricultura (conclusão nº 33) e a criação de uma estação agronômica de viti e vinicultura e de um serviço de ensino ambulante para essas culturas (conclusões nº 43 e 44). Um dos membros da Comissão, encarregado de discutir e apresentar à Comissão Fundamental as teses sobre ensino profissional e agrícola indicou que esse ensino deveria ser organizado "primeiramente sob o ponto de vista prático, para que possa dar logo os primeiros resultados, vindo em seguida na forma superior, quando for de noção corrente, entre os agricultores, a aplicação dos processos mecânicos da cultura" (FUNDAÇÃO JP, 1981, p. 143).

Contudo, as considerações mais interessantes dizem respeito não ao ensino agrícola, mas ao ensino zootécnico e de veterinária. Carlos Pereira de Sá Fortes,[16] responsável por discorrer sobre a indústria pastoril, indicou que

> instrução e produção são os fatores da riqueza de um povo. [...] A falta de instrução é o empirismo e a rotina infecundos e estéreis, que muitas vezes degradam e humilham o povo, conduzindo-o às raias do cretinismo e da imbecilidade; a falta de produção vantajosa é a origem da miséria e da pobreza do povo, é o caminho que o leva ao aniquilamento e à absorção pelo mais forte (FUNDAÇÃO JP, 1981, p. 186).

Carlos de Sá Fortes acreditava também que não estava entre aqueles que

> pensam que tudo deve partir do Governo; porém, no seio de um povo novo, composto em sua grande maioria de analfabetos e semi-analfabetos, que nem ao menos sabem querer, porque *ignoti nulla cupido,* entendemos que cabe ao Governo o dever de assentar as bases sobre que tem de ser construído, o edifício de sua grandeza futura (FUNDAÇÃO JP, 1981, p. 186).

O autor considerava ainda que a instrução técnica e profissional "deveria ser ministrada em escolas e institutos à mocidade que tem de formar a futura geração de agricultores e industriais" (FUNDAÇÃO JP, 1981, p. 186). Ele indicou como medidas necessárias à criação de uma Escola Superior de Agronomia no

[16] Não conseguimos obter dados biográficos desse representante das classes conservadoras mineiras.

Estado: a difusão do ensino prático por instrutores ambulantes; a implantação de centros criadores onde seriam vulgarizadas as noções práticas de veterinária; a criação de uma escola de agricultura e zootecnia com ensino teórico-prático.

As teses aprovadas pelo Congresso Agrícola foram objeto da preocupação do Congresso Legislativo Mineiro. Em junho de 1903, logo em seguida à realização do Congresso Agrícola, iniciou-se a tramitação de dois projetos que propunham prêmios agrícolas e pastoris, auxiliando indiretamente a produção, ou seja, a própria elite da qual os deputados faziam parte. Os dois projetos abarcavam, então, somente pequena parte das resoluções daquele Congresso. De acordo com o deputado proponente dos projetos, Américo de Macedo,[17] esses prêmios tinham por finalidade não incentivar a produção das grandes propriedades, mas "estimular os verdadeiros produtores, os pequenos proprietários, os verdadeiros industriais".[18] Um substitutivo apresentado pelo deputado Bernardino de Sena Figueiredo[19] abarcou, além dos prêmios de incentivo às indústrias agrícolas e pastoris, outras resoluções do Congresso, entre aquelas que apontavam para a necessidade de incrementar a policultura e a pecuária, incluindo aí o ensino agrícola.

Dulci caracterizou a Lei nº 363/1903, sancionada em 12 de setembro de 1903, como "uma espécie de pacote econômico que oficializava a política de diversificação produtiva" na linha das recomendações do Congresso Agrícola (DULCI, 2005, p. 123). Naquele momento, essa lei parecia uma colcha de retalhos. Tratando de diversos assuntos, desde a concessão de prêmios de estímulo à produção agrícola e industrial, em sentido lato, até o ensino agrícola. Esse aspecto de partes remendadas refletia os diversos interesses que estavam em disputa no Congresso Agrícola de 1903. Esses interesses, divergentes em alguns pontos, estavam ligados tanto aos diferentes setores da economia quanto à questão regional, e refletiam, por sua vez, as diversas frações das classes conservadoras, que ainda tinham um pequeno nível de organização, posto que haviam acabado de realizar a sua primeira reunião classista. Nesse cenário, o nono artigo, referente

---

[17] Político, engenheiro e jornalista, Américo de Macedo fez parte da comissão construtora da nova capital; foi deputado estadual (1903 a 1905) e renunciou para se tornar o primeiro prefeito de Caxambu. Depois foi nomeado Engenheiro do Estado, eleito deputado federal, mas não chegou a assumir a cadeira, por ter falecido antes da posse (MONTEIRO, 1994, p. 373).

[18] CONGRESSO LEGISLATIVO DE MINAS GERAIS. *Anais da Câmara dos Deputados.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1903, p. 174.

[19] Político, farmacêutico, promotor, industrial e professor, Bernardino de Sena Figueiredo foi deputado estadual entre 1903 e 1914, líder do governo de Francisco Sales e deputado federal entre 1915 e 1920 (MONTEIRO, 1994).

às fazendas-modelo e ao ensino agrícola, era só mais uma das medidas reivindicadas pelas classes conservadoras. Tal artigo, na proposição de Sena Figueiredo, autorizou o governo

> a conceder favores indiretos, a seu juízo, a particulares, empresas ou companhias que se proponham a manter no Estado fazendas-modelo – segundo o plano de organização aprovados pelo Governo com o fim de explorar todos os ramos das indústrias agro-pecuárias e principalmente a criação de ovelhas.
>
> Parágrafo único. Poderá também o Governo subvencionar, se julgar conveniente e quando oportuno, a institutos particulares de instrução que se proponham a manter cursos práticos de Agronomia e Zootecnia, tendo para isso a necessária fiscalização, e também criar, junto dos estabelecimentos oficiais, cursos de igual caráter (CONGRESSO..., 1903, p. 219).

Ao justificar a inclusão desse parágrafo, o deputado acreditava que, apesar de reconhecer a necessidade da instrução agrícola para o desenvolvimento da agricultura e das indústrias, o orçamento não permitia estabelecer escolas agrícolas. Dessa forma,

> lembrei-me de deixar consignada autorização ao governo para subvencionar institutos particulares que se proponham a manter cursos práticos, e também criá-los junto de estabelecimentos oficiais.
>
> Creio que é uma medida salutar e de bons efeitos, e, apesar de limitada, concorrerá para o desenvolvimento das indústrias (CONGRESSO..., 1903, p. 216).

Assim, naquele momento, a proposta de ensino agrícola possível de ser formulada era vista por esse deputado como uma medida limitada, porém necessária. Somente com João Pinheiro da Silva, eleito presidente do Estado e empossado em 1906, o ensino agrícola ganhou maior relevo e foi de fato implantado em Minas Gerais, desdobrando-se numa política de longa duração.

Em 1906, João Pinheiro foi o "candidato da conciliação" na eleição para o governo executivo do Estado, pois "aglutinou as três facções em que se dividiam os quadros da política mineira desde a década anterior" (DULCI, 2005, p. 123). Seu programa, que unificou as diversas frações das elites mineiras e sistematizou a política traçada desde o início da República, teve como cerne, do qual as

fazendas-modelo fizeram parte, a "ideia da modernização agrícola. Tratava-se de diversificar o sistema produtivo, sem descuidar do café, e de melhorar a qualidade da produção através da sua atualização tecnológica" (DULCI, 2005, p. 127). A política educacional de João Pinheiro, no que tange ao ensino técnico, foi um exemplo do "papel articulador que se atribuía ao Estado", em que estava presente "um certo pressuposto iluminista, de superar o atraso pelo saber" (DULCI, 2005, p. 130).

Os princípios e as reformas propostos por Pinheiro, quando da sua eleição para presidente do Estado, implicaram

> a mais completa divulgação do ensino profissional técnico, a atração do imigrante, a fixação do colono, a criação de fazendas-modelo e de núcleos coloniais, o desenvolvimento da indústria extrativa e a maior expansão das indústrias pastoril e de laticínios. […]
>
> De algumas dessas medidas cogita o Congresso, presentemente, por iniciativa sua, – é bem de ver (jornal MINAS GERAIS, 08 set. 1906, p. 4, col. 2).

O jornal referia-se ao Projeto nº 167/1906, em tramitação no Congresso Legislativo mineiro, que deu origem à Lei nº 438/1906 e foi apresentado em 14 de agosto de 1906 pelo deputado Bernardino de Sena Figueiredo, o mesmo que direcionou a legislação das propostas emanadas do Congresso Agrícola de 1903. A instalação das fazendas-modelo teve início com a promulgação da Lei nº 438, em 24 de setembro de 1906, que tratou de pôr em prática parte do programa de governo de João Pinheiro. A lei autorizou o Executivo a fundar seis fazendas-modelo agrícolas-pastoris, às expensas do Estado, além de criar seis colônias agrícolas, um laboratório de análises de terras e o estudo de poços artesianos.

No que se refere às fazendas-modelo, a Lei nº 438/1906 propunha que elas ministrassem o ensino técnico profissional secundário, "o mais prático possível" (art. 2º, § 1º), bem como permitiu que o governo auxiliasse as câmaras municipais e particulares que fundassem estabelecimentos desse tipo. Definiu ainda que as fazendas-modelo tivessem como finalidade a "sistematização das culturas existentes por processos aperfeiçoados e para aclimação e seleção, de boas raças de animais" (art. 2º, *caput*).

O deputado Bernardino de Sena Figueiredo, ao apresentar à Câmara dos Deputados o Projeto nº 167/1906, explicitou a articulação entre ensino profissional agrícola, povoamento do solo (ou a sua colonização por imigrantes) e

modificação de costumes agrícolas com o desenvolvimento econômico do Estado. E, ao fazê-lo, considerou que o Projeto nº 167/1906 era a "chave da relação do problema econômico do Estado" (CONGRESSO..., 1906, p. 307). Em outras palavras, compreender – e solucionar – o problema econômico nas Minas Gerais do início do século XX passava necessariamente por superar a "falta de braços, a falta de preparo técnico do lavrador e o povoamento das grandes propriedades" (CONGRESSO..., 1906, p. 307).

Essa fórmula já era defendida pelo menos desde o início da República (VERSIEUX, 2010a). As tentativas de disseminar o ensino agrícola em Minas Gerais – incluindo o estabelecimento de institutos agronômicos e zootécnicos, escolas fazendas, escolas agrícolas, fazendas-modelo e campos de demonstração – estavam vinculadas à política de colonização do solo mineiro, por meio da entrada e fixação de imigrantes no Estado, e à introdução de novos métodos, processos e hábitos na agricultura, com vistas a superar o então chamado "método rotineiro". Diferentemente do início da República, porém, em 1906 essa ideia estava mais bem acabada, concisa e articulada. Em relação ao povoamento do solo, por exemplo, Sena Figueiredo entendia que

> o parcelamento dos grandes latifúndios dos Estados Unidos, e em grande parte da Argentina e da Bélgica, foi causa eficiente do desenvolvimento da produção, a ponto do resultado colhido do trigo, milho, linho e alfafa na Argentina causar espanto ao mundo inteiro, seduzindo a imigração para aqueles países (CONGRESSO..., 1906, p. 308).

Esse parlamentar, assim como João Pinheiro, fez uma defesa vigorosa da divisão das grandes propriedades. Talvez pretendesse uma reforma agrária às avessas, de cima para baixo, com a intervenção indireta do poder público, sensibilizando os grandes proprietários. Para ele, "o fazendeiro, vendo o resultado da colonização promovida pelo Estado", facilmente entregaria as suas terras aos "colonos, promovendo-lhes os meios" (CONGRESSO..., 1906, p. 414). Sena Figueiredo percebia a imigração como intrinsecamente vinculada ao ensino agrícola: o colono imigrante daria o exemplo ao lavrador brasileiro do amor ao trabalho, da valorização da terra, da lida agrícola. Tudo isso por meio da "dedicação à cultura, [...] pela economia, pelo método e aproveitamento do tempo e das coisas mais insignificantes, a que o nacional não liga a mínima importância" (CONGRESSO..., 1906, p. 310). O ensino agrícola, vinculado à colonização, serviria, então, para impulsionar a adoção dos novos processos agrícolas.

Na visão de Sena Figueiredo, as fazendas-modelo ou campos de demonstração seriam os estabelecimentos que proporcionariam esse sistema de imitação, o *locus* no qual o trabalhador agrícola e pastoril veria os novos métodos e processos de cultura a serem empregados, facultando "o ensino pratico, o modo de conhecer o meio de cultivar essa ou aquela planta, de acordo com a qualidade do terreno que possui e por processos que compensem os esforços empregados, e ainda aplicação prática de máquinas, começando pelas mais simples" (CONGRESSO..., 1906, p. 309).

Como porta-voz da política sistematizada por João Pinheiro, esse deputado teve papel destacado na elaboração da política econômica que marcou o Estado desde 1903, pelo menos. Naquele ano, foi ele quem propôs o substitutivo aos Projetos nº 14 e 15, que deu origem à Lei nº 363/1903; em agosto de 1906 – portanto, após a eleição de João Pinheiro, da divulgação ampla do seu projeto político e pouco antes de sua posse como presidente do Estado – foi novamente Sena Figueiredo quem propôs o projeto que redundou na primeira lei que executava o programa de João Pinheiro e que tratou exatamente do ensino agrícola e da colonização – a Lei nº 438/1906.

Ao relegar e até mesmo descartar o ensino teórico, essas instituições estariam voltadas para a produção: era primordial para o sucesso da política de ensino agrícola de João Pinheiro que as fazendas-modelo produzissem. E não apenas produzissem, mas que o fizessem em maior quantidade, melhor qualidade e com custos menores em relação aos métodos extensivos, ditos rotineiros. O caráter prático do ensino estava diretamente relacionado ao método de ensino empregado – o ensino intuitivo (VERSIEUX, 2010a; 2010b).

A proposta que João Pinheiro colocou em execução em 1906 previu a instalação de três tipos desses estabelecimentos diferenciados pelo tipo de motor que, preferencialmente, empregariam: motor animal, motor hidráulico ou motor elétrico. Diferenciaram-se também pelo tamanho da propriedade e, principalmente, pela complexidade das atividades que nelas se realizariam: se pequena produção, com máquinas agrícolas de tração animal; se produção maior; se aptas a beneficiar produtos agrícolas.[20] O Decreto nº 2.027, de 8 de junho de 1907, modificou os tipos de fazendas-modelo e enquadrou esses estabelecimentos conforme descrevemos no QUADRO 1.

---

[20] De acordo com o editorial "Agricultura", publicado no jornal *Minas Gerais*, de 25 nov. 1906, cuja autoria é atribuída a João Pinheiro por Barbosa (1980) e Versieux (2010a).

QUADRO 1

Tipos de fazendas-modelo, Minas Gerais, 1907

Tipos	Tamanho do terreno	Máquinas agrícolas	Tração	Tipos de cultura
A	10 alqueires	Aratórias	Animal	Um
B	25 alqueires	Aratórias e de beneficiamento simples	Animal	Dois ou três
C	40 alqueires	Aratórias e de beneficiamento	Hidráulica	Policultura
D	80 alqueires	Aratórias e de beneficiamento	Hidráulica ou elétrica	Policultura, laticínios e produtos florestais

Fonte: Decreto nº 2.027, de 8 de junho de 1907. Elaboração própria.

Na prática, a divisão entre esses tipos não foi tão clara como previu o regulamento. Parece-nos que nem mesmo se chegou a implantar uma fazenda-modelo nos moldes do tipo D. As fazendas-modelo caracterizaram-se, no geral, por depender exclusivamente, ou quase, da tração animal; possuíam diversas culturas; dedicavam-se à criação de reprodutores de raça; e o tamanho das propriedades variou bastante.

O regulamento deixou claro também que as seis fazendas-modelo previstas pela Lei nº 438/1906 seriam apenas aquelas em que as despesas de instalação ocorressem por conta exclusiva do Estado, excluindo desse número as instaladas por iniciativa dos particulares e das Câmaras Municipais. Essas últimas, segundo o artigo 55, seriam "administradas e custeadas pelo Estado diretamente, pertencendo-lhe a propriedade e o respectivo rendimento". Dessa forma, o Decreto nº 2.027/1907 ampliou, em relação à Lei nº 438/1906, a possibilidade de instalar fazendas-modelo no Estado. Essa ampliação é que permitiu a criação de algumas fazendas-modelo, mas seu número não foi mais significativo do que o previsto na Lei nº 438/1906.

A proposta de criação das fazendas-modelo, tanto no que observei no regulamento promulgado com o Decreto nº 2.207/1907, quanto nas discussões da tramitação do Projeto nº 167/1906, que deu origem à Lei nº 438/1906, levou-me a inferir que essas fazendas tinham por missão agir como "polos de desenvolvimento" para as diferentes regiões do Estado. Vejamos por quê.

Jonh D. Wirth caracterizou o Estado de Minas Gerais, que ele estudou no período designado como Primeira e Segunda Repúblicas (1889-1937), como um

> mosaico de sete zonas diferentes ou sub-regiões […] Por um lado, este estado heterogêneo, […] refletia o impulso histórico de outras unidades além das fronteiras políticas da região. Por outro lado, cada zona desenvolveu-se numa linha diferente de tempo, dando ao estado uma longa história de crescimentos desarticulados e descontínuos (WIRTH, 1982, p. 41).

Foi possível ao autor identificar as características decorrentes desse desenvolvimento desigual. As zonas

> Oeste e o sudoeste, o Triângulo e o Sul são extensões lógicas do interior de São Paulo, ao qual o primeiro esteve ligado juridicamente até 1816, e ao qual todos ainda estão ligados econômica e culturalmente. A maior parte do vale do Rio São Francisco geograficamente faz parte do sertão brasileiro, que se alonga além da Bahia e Pernambuco, atingindo o Ceará. De fato, a parte norte de Minas foi administrada a partir de Salvador, Bahia, até 1750; quase todas as suas exportações atravessam Salvador até o presente século. O Oeste pertencia à fronteira colonial do gado, estendendo-se da Bahia a Goiás. No sudeste, a zona da Mata gravitava para o porto da cidade do Rio de Janeiro, fazendo parte do interior do Rio de Janeiro, desde o início do "boom" do café em 1830. E, além da fronteira da zona Leste, o pequeno estado do Espírito Santo isolava os mineiros do mar, como era o desejo de Portugal (WIRTH, 1982, p. 41-42).

Dessa forma, as zonas da Mata, do Sul e Triângulo ligavam-se tradicionalmente aos polos de desenvolvimento do Rio e de São Paulo, enquanto as do Norte e Oeste, menos desenvolvidas, "eram extensões da Bahia" (WIRTH, 1982, p. 42). Por fim, a zona do Centro, onde se instalou a sede do governo provincial e, depois, do estadual, isolou-se do restante de Minas, e nela "os governantes viram sua autoridade sobre as outras zonas diminuir pela falta de influência econômica e as parcas comunicações". Além disso, "com suas cidades barrocas do século XVIII, [o Centro] desenvolveu tradições que vieram tipificar a cultura mineira" (WIRTH, 1982, p. 42). Na FIG. 1, reproduzimos um mapa publicado por John D. Wirth (1982), com a divisão entre as sete zonas mineiras citadas pelo autor.

FIGURA 1 – As zonas mineiras, segundo o uso corrente, 1889-1930
Fonte: WIRTH, 1982, p. 42.

Em uma das discussões do Projeto nº 167/1906, que deu origem à Lei nº 438/1906, na Câmara do Congresso Legislativo, o deputado Ignácio Murta sugeriu que as fazendas-modelo fossem instaladas nas regiões que não eram servidas por estradas de ferro. A proposição desse parlamentar ligou-se não só à discussão do primeiro artigo do mesmo projeto, que previa a instalação de seis colônias agrícolas próximas às estradas de ferro e de navegação fluvial, com o que ele concordava, mas também à defesa da construção de vias de comunicação no vasto território do norte de Minas, que correspondia ao que hoje conhecemos como Jequitinhonha, parte do Rio Doce, do Noroeste e do Alto São Francisco. Tal proposição era mais uma das tentativas legislativas de diminuir o fosso que separava o Norte de outras regiões mais desenvolvidas do Estado. Ignácio Murta defendeu que, como era mais conveniente e de incontestável vantagem o estabelecimento de colônias agrícolas nas proximidades das ferrovias e rios navegáveis, devem as fazendas-modelo, de preferência, ser fundadas naquelas zonas longínquas e até agora esquecidas e privadas de viação rápida e, portanto, sem meios de desenvolverem sua lavoura, comércio e indústria (CONGRESSO..., 1906, p. 284).

Para ele, a "vasta e futurosa zona norte-mineira", banhada pelos rios Jequitinhonha, Doce, Mucuri, Araçuaí, Pardo e São Francisco, possuía inesgotáveis riquezas minerais e terras de superior qualidade para todos os tipos de cultura. Assim, "a fundação ali de alguma das fazendas-modelo será de intuitiva vantagem, tanto para a indústria agrícola-pastoril, como a conservação das

matas, necessárias para a regularidade das estações, conservação das águas e salubridade do clima" (CONGRESSO..., 1906, p. 284).

Na visão desse parlamentar, as fazendas-modelo iriam preparando a zona do norte para receber a "suspirada visita da estrada de ferro", concorrendo para "o desenvolvimento da lavoura e da indústria" (CONGRESSO..., 1906, p. 286). De certa forma, seu pedido foi atendido com a instalação, em setembro de 1907, de uma fazenda-modelo no município do Serro. O regulamento contido no Decreto nº 2.207/1907 previa, em seu artigo 49, que as seis fazendas-modelo instaladas às expensas exclusivas do Estado deveriam localizar-se: "uma no centro, uma no norte, uma no sul, uma na zona da mata, uma no triângulo mineiro e uma na zona do oeste." Previa também que a atividade predominante das fazendas-modelo deveria estar de acordo com a competência de cada área: o ensino para o cultivo da terra, nas regiões agrícolas, e o ensino da pecuária, nas regiões pastoris. Vale dizer que a zona do Leste, de ainda incipiente povoamento, foi excluída do regulamento.

Mais significativas e em sintonia com o discurso – e com o desejo – do deputado Ignácio Murta foram as prescrições contidas nos artigos 57, 58 e 59 do referido regulamento. Tais artigos determinavam que o governo mantivesse reprodutores de diversos animais para que os criadores levassem suas fêmeas para cruzamento, melhorando o rebanho do Estado; que mantivesse um estoque de máquinas agrícolas e de beneficiamento, a ser cedidas a preço de custo aos agricultores e colonos das colônias anexas às fazendas-modelo; e que as fazendas-modelo cedessem, por empreitada, trabalhadores agrícolas às fazendas vizinhas, numa tentativa de suprir a falta de mão de obra para a lavoura. Em outras palavras, um centro irradiador de progresso e oportunidades para os lavradores e criadores que se situavam distantes dos polos mais dinâmicos economicamente do Estado. Dessas finalidades, as fazendas-modelo conseguiram, de fato, realizar ao menos uma, a de manter reprodutores de raça, ao serem instalados em seus terrenos os postos zootécnicos, a partir de novembro de 1908, quando foi inaugurado o da Gameleira (VERSIEUX, 2010a). A tudo isso somava-se o propósito central das fazendas-modelo, que era ministrar o ensino agrícola prático aos trabalhadores nacionais, mais uma característica potencialmente geradora de progresso regional.

Assim, mesmo não aparecendo a expressão "polos de desenvolvimento" nas discussões da Lei nº 438/1906, nem no seu texto legislativo, o fato de os parlamentares usarem a expressão "desenvolvimento", no sentido de progresso

econômico das regiões menos adiantadas do Estado, como o próprio norte de Minas, nos autoriza a utilizar a expressão acima. Contudo, é preciso assinalar que, a despeito dessas discussões encetadas na Câmara dos Deputados mineiros, as fazendas-modelo foram instaladas em cidades em geral bem antigas, servidas por estradas de ferro e, portanto, com algum grau de desenvolvimento. Além disso, nem todas as zonas tiveram suas fazendas-modelo, como pode ser observado no QUADRO 2 e na FIG. 2. Ao que tudo indica, a escolha dos locais de instalação das fazendas-modelo obedeceu a critérios antes políticos do que econômicos. Dessa forma, a sua atuação como "polos de desenvolvimento regional" ficou comprometida desde muito cedo.

QUADRO 2

Localização, data e instrumento de criação das fazendas-modelo, Minas Gerais, 1906-1914

Fazendas-modelo	Localização		Data de criação	Instrumento de criação
	Município	Região		
Gameleira	Belo Horizonte	Centro	26/11/06	Compra de terrenos pelo governo estadual.
Fábrica	Serro	Centro/Norte	25/09/07	Decreto nº 2.099/1907. Compra de terrenos pelo governo estadual.
Retiro do Recreio	Santa Bárbara	Centro	27/11/07	Decreto nº 2.129/1907. Doação de terrenos pela Câmara Municipal de Santa Bárbara.
Diniz	Itapecerica	Oeste	04/12/07	Decreto nº 2.131/1907. Doação de terrenos por particulares.
Aiuruoca	Aiuruoca	Sul	11/03/08	Decreto nº 2.201/1908. Doação de terrenos pela Câmara Municipal de Aiuruoca.
Bairro Alto	Campanha	Sul	27/11/08	Decreto nº 2.309/1908. Transferência de propriedade da União para o Estado.

Fontes: DIRETORIA DE AGRICULTURA, 1908 e 1909, legislação mineira, jornal *Minas Gerais* (1907-1909). Elaboração própria.

FIGURA 2 – Localização dos municípios que abrigaram fazendas-modelo e o campo de demonstração de Aiuruoca, Minas Gerais, 1908-1915

Fonte: Adaptado de John D. Wirth (1982). Este mapa tem por objetivo apresentar de forma aproximada a localização das instituições pesquisadas, visto não ter sido possível conseguir uma fonte segura para realizar tal empreendimento com exatidão.

Das sete fazendas-modelo indicadas no QUADRO 2, a de Aiuruoca foi a única que não sobreviveu enquanto tal, e foi transformada em campo de demonstração poucos meses após a sua criação. Assim, faz-se necessário demarcar os limites entre fazendas-modelo e os campos de demonstração, justificando a inclusão do campo de demonstração de Aiuruoca neste texto, que se concentra nas fazendas-modelo. Essa justificativa extrapolou o fato de ele ter sido criado como fazenda-modelo.

A legislação dos primeiros anos republicanos; as proposições dos deputados e senadores quando das discussões no Congresso Legislativo Mineiro, no que toca ao ensino agrícola; bem como as opiniões veiculadas pela Revista Industrial de Minas Gerais, consentem em uma indistinção entre os termos fazenda-modelo e campo de demonstração. Maria Auxiliadora Faria (1992) distingue esses dois tipos de estabelecimentos, mas os descreve de maneira muito próxima: ambos são definidos como instituições de ensino agrícola prático. Os campos de

demonstração eram, de acordo com a autora, responsabilidade das municipalidades, pois, "segundo o Regulamento de 1911, elas deviam concorrer com terrenos apropriados e significativas quantias financeiras, cabendo ao governo estadual a supervisão técnica" (FARIA, 1992, p. 282). Porém, já fizemos perceber que os campos de demonstração existiram muito antes desse regulamento e que foram instalados por iniciativa do Estado.

Ao comparar esses tipos de estabelecimentos que existiram em fins do século XIX e as fazendas-modelo do início do século XX, pudemos elencar diversas diferenças entre eles: o tipo de organização, a estrutura de ensino e o currículo ora mais prático, ora menos prático. Contudo, o que diferenciou as fazendas-modelo dos campos de demonstração foram as singularidades de cada uma dessas experiências históricas, que, embora próximas no tempo, foram resultado de políticas distintas apesar de complementares.

Identifico os campos de demonstração como uma política de ensino agrícola centrada na aprendizagem por meio da demonstração das técnicas e processos modernos de agricultura; e, nas fazendas-modelo, a aprendizagem centrava-se na demonstração da viabilidade produtiva das mesmas técnicas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Francisco de Assis. *As idéias políticas de João Pinheiro:* cronologia, introdução, notas bibliográficas e textos selecionados. Brasília: Senado Federal/MEC; Rio de Janeiro: Fundação Rui Barbosa, 1980. (Coleção Ação e Pensamento da República).

BOTELHO, Jorge Florentino. *A formação do trabalhador do campo em Minas Gerais*: o Instituto Agronômico de Itabira (1880-1898). 2009. 120 f. (Dissertação de Mestrado, Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. A Escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória. São Paulo: Editora Nacional; Rio de Janeiro: Financiadora de Estudos e Projetos, 1978.

CONGRESSO LEGISLATIVO DE MINAS GERAIS. *Anais da Câmara dos Deputados.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1894.

CONGRESSO LEGISLATIVO DE MINAS GERAIS. *Anais da Câmara dos Deputados.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1903.

CONGRESSO LEGISLATIVO DE MINAS GERAIS. *Anais da Câmara dos Deputados.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

DIRETORIA DE AGRICULTURA, COMÉRCIO, TERRAS E COLONIZAÇÃO. Relatórios anuais referentes aos anos 1907 e 1908. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1908-1909.

DULCI, Otávio. João Pinheiro e as origens do desenvolvimento mineiro. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. p. 109-136.

FARIA, Maria Auxiliadora. *A política da gleba*: as classes conservadoras mineiras; discurso e prática na Primeira República. 1992. 394 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

FERRARO, Mário Roberto. *A gênese da agricultura e da silvicultura moderna no Estado de São Paulo.* 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Recursos Florestais, Conservação de Ecossistemas Florestais) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2005.

FUNDAÇÃO JP (Revista). O Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de 1903: no auge de uma crise econômica sem precedentes, o Governo de Minas sente a necessidade de conhecer seus problemas e planejar o desenvolvimento. Belo Horizonte, ano 11, n. 5/6, p. 121-220, maio/jun. 1981.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil.* 27. ed. São Paulo: Companhia Ed. Nacional; Publifolha, 2000. 276 p. (Coleção Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro).

GINSBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Em nome da lei: O Congresso Legislativo como lugar de produção da "instrução que é destinada a fazer do menino um cidadão". In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: o ensino e a pesquisa em História da Educação, 5., 2008. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2008. p. 87-98.

GONÇALVES, Irlen Antônio; VERSIEUX, Daniela Pereira. A criação das fazendas-modelo em Minas Gerais: a política pública para a educação profissional republicana nas primeiras décadas do século XX. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA, 9., 2009, Rio de Janeiro: Quartet Ed. & Comunicação Ltda., 2009. p. 4-15.

GORCEIX, Henri. *O ensino agrícola em Minas Gerais*. Ouro Preto: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1897. Relatório apresentado ao Dr. Secretário de Estado da Agricultura pelo Dr. Henri Gorceix, Inspetor Geral do Ensino Agrícola. Maio de 1897. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fundos_colecoes/brtacervo.php?cid=28>.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil.* 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 220 p.

HORTA, Cid Rebelo. Famílias governamentais de Minas Gerais. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Segundo Seminário de Estudos Mineiros*: conferências pronunciadas. Belo Horizonte: UFMG, 1956. p. 43-91.

MACHADO, Sonaly Pereira de Souza. *História do Instituto Zootécnico de Uberaba*: uma instituição de educação rural superior (1892-1912). 2009. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

MINAS GERAIS (Jornal). Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1º set. 1906 a 31 dez.1909.

MINAS GERAIS. *Coleção de leis e decretos.* Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1892-1897.

MINAS GERAIS. *Coleção de leis e decretos.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1898-1907.

MONTEIRO, Norma Góes (Coord.). *Dicionário biográfico de Minas Gerais*: período republicano, 1889/1991. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1994. 2 v.

OLIVER, Graciela de Souza. *A institucionalização das ciências agrícolas e seu ensino no Brasil,* 1930-1960. São Paulo: Annablume, 2009. 296 p.

REVISTA INDUSTRIAL DE MINAS GERAIS. Ouro Preto: EMOP, anos 1-5, 15 out. 1893 a15 dez. 1897. Publicação mensal auxiliada pelo governo do Estado. Diretor: Alcides Medrado (Bibliotecário da Escola de Minas).

REZENDE, Irene Nogueira. *Negócios e participação política*: fazendeiros da Zona da Mata de Minas Gerais (1821-1841). 2008. 248 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Cap. 2, p. 80-144.

VERSIEUX, Daniela Pereira. *Modernização e escolarização do trabalho agrícola*: as fazendas-modelo em Minas Gerais (1906-1915). 2010. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010a.

VERSIEUX, Daniela Pereira. Educação profissional de adultos em Minas Gerais no início do século XX: adestrando mãos e corpos na lição dos fatos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010. João Pessoa: UNESCO; UFPB; UFPE; UPRN, 2010b.

WIRTH, John D. *O fiel da balança*: Minas Gerais na federação brasileira (1889-1930). Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 384 p. (Coleção Estudos Brasileiros, v. 50).

A IMPRENSA E O PAPEL DO TRABALHO NA SOCIEDADE MINEIRA PÓS--ESCRAVIDÃO

JAMES WILLIAM GOODWIN JUNIOR

Este texto situa-se entre diferentes pesquisas e temáticas: história da imprensa, história das cidades, história da educação profissional. Como movimento na fronteira, carrega não só a dinâmica das mudanças de lugar mas também sua incompletude. Propõe-se a provocar reflexões, abrindo trilhas a ser percorridas e alargadas. Os resultados, sendo consolidados, poderão ser claramente delineados mais à frente no caminho.

Além das pesquisas oriundas do meu doutorado em História Social pela USP, este trabalho incorpora resultados de projeto de pesquisa vinculado ao Núcleo de Estudos de Memória, História e Espaço (NEMHE), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Resulta também do apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) e das duas Bolsas de Iniciação Científica recebidas do Conselho Nacional de Pesquisa-CNPq, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CEFET-MG. A essas instituições, o meu agradecimento.[1]

---

[1] Agradecimentos pessoais são devidos aos meus colegas do NEMHE, especialmente ao meu colaborador no projeto de pesquisa, Prof. Hélcio Queiroz Braga, e aos bolsistas Jaime Ramos Pedrosa Júnior e Poliana Ruas Santos, que atuaram comigo durante os anos de 2009 e 2010.

A DESORGANIZAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO

No período compreendido entre as décadas finais do século XIX e o início do XX, a sociedade brasileira reorganizou suas bases constituintes. Com o movimento de abolição do trabalho escravo e a inserção cada vez maior do País no processo de mundialização do capitalismo, foi preciso repensar o lugar do trabalho – e do trabalhador – na sociedade brasileira. Essa reconfiguração do trabalho é uma história multifacetada, composta tanto pelos movimentos dos trabalhadores (ex-escravos, imigrantes e outros grupos) em busca de mais dignidade e melhores condições de vida, quanto dos esforços das elites dominantes para manter suas posições de privilégio num novo ambiente que se desenhava. Esse segundo movimento é o ponto de interesse central do texto.[2]

Preservar a dominação político-econômica exigiria uma nova compreensão do trabalho, redefinindo seu valor, seu lugar na sociedade e as demandas colocadas para o (e pelo) trabalhador. Era preciso apagar a identificação do trabalho regular com a escravidão e criar uma nova tradição de valorização do trabalho e do trabalhador, como elementos dignos da sociedade brasileira, respeitando, porém, os limites dessa nova imagem. Às elites dominantes não interessava aumentar a participação das classes trabalhadoras na vida política do País, nem no usufruto dos resultados da atividade econômica. Assim, o que se vislumbra é a enunciação de um discurso que, embora liberte o trabalho da maldição escravista, busca manter o trabalhador sob sujeição, ainda que em novos termos. Esse discurso não se esgota em palavras (faladas, escritas ou impressas), mas ajuda a conformar a ação política e econômica dos setores dominantes das Minas Gerais, bem como as reações das classes trabalhadoras.

Com a intensificação dos movimentos abolicionistas na década de 1880, duas questões se colocaram nos discursos e debates promovidos então: a necessidade de superar os limites que a escravidão estabelecia à qualificação dos trabalhadores, especialmente pelo caráter negativo que conferia ao trabalho; e o que fazer com as massas de ex-escravos libertados. O desmanche da escravidão despertou temores sobre o descontrole das camadas mais pobres da sociedade, infladas pelos ex-escravos, que escapavam aos seculares mecanismos instituídos pela escravidão. Em Minas Gerais, região que concentrava vasta população

---

[2] O termo "elites" refere-se, nesse contexto, às lideranças político-econômicas que, desempenhando também um papel cultural, alinhavam-se com o projeto "civilizatório" defendido pelo Governo Central desde os tempos do Império. Ver Mattos (1994); Carvalho (1996).

escrava, bem como grande população de homens e mulheres pobres livres, tais questões assumiam proporções preocupantes.

Exemplo disso pode ser encontrado no influente jornal liberal *Pharol,* de Juiz de Fora, cidade cuja riqueza estava intimamente ligada à cafeicultura baseada na exploração do trabalho escravo, recém-extinto quando o artigo abaixo foi publicado:

> Os vagabundos e os malfeitores andam aos magotes, errando pelas estradas, como lobos famintos, que espreitam o momento mais oportuno para caírem de surpresa sobre os rebanhos indefesos. Entretanto, o paternal governo da regente nada fez ainda no sentido de reprimir a vagabundagem e a licença mais desenfreada! ("A Pedidos" contra a Regente, PHAROL, 08 jun. 1888)

O fim da escravidão não é mencionado explicitamente, porém a menção ao "paternal governo da regente" faz clara alusão à lei proclamada menos de um mês antes. Culpava-se a abolição, bem como o governo imperial que a assinara, pelo aumento do número de desocupados na região; e a estes atribuía-se uma índole assustadora, ao identificá-los com animais ferozes e traiçoeiros. Observe-se que não há (nem no artigo, nem naquele número do jornal) qualquer relato de agressão ou assalto promovido por ex-escravos. Há apenas a suposição, transformada em verdade, de que uma vez livres das correntes da escravidão, os ex-escravos colocariam em risco a manutenção da ordem social.

Tal preocupação fazia-se presente entre os setores dominantes da província. Diamantina, polo urbano importante desde os tempos da mineração, capital regional do norte-nordeste de Minas, estava distante de Juiz de Fora em termos geográficos, econômicos e culturais. Ali a industrialização era um projeto incipiente, os hábitos liberais uma moda distante; mesmo assim, em relação ao trabalho, há uma afinidade no discurso. Poucos meses depois da abolição, o jornal conservador local explicitou a relação entre abolição e risco à ordem, além de elogiar ações contra a liberdade do ócio:

> É de grande alcance essa medida para equilibrar o trabalho atualmente desorganizado pela larga vagabundagem que abunda em toda parte, mormente após a abolição do elemento servil, que muito concorreu para elevar consideravelmente o algarismo dos ociosos. (SETE DE SETEMBRO, 30 nov. 1888).

O redator referia-se à proposta legislativa que permitiria conduzir ao trabalho forçado aqueles considerados sem ocupação. Esse tipo de lei encontrado na Europa desde pelo menos o século XVIII, no final do século XIX brasileiro reforçaria uma característica atribuída ao trabalho e que passa a ter papel central no projeto civilizatório das elites dominantes: seu caráter corretivo, quiçá instigador de um novo comportamento naqueles a ele submetidos. E demonstra também o engajamento dos homens de imprensa mineiros nessa empreitada.

A IMPRENSA E O NOVO PAPEL DO TRABALHO

Na visão das elites do mundo burguês oitocentista, também a imprensa caracteriza-se por seu papel corretivo e sua influência educativa. Pertencendo parcial e perifericamente a esse mundo, os setores letrados da sociedade mineira do *fim de século* procuravam construir, nas páginas impressas, um discurso que orientasse a conformação de um ambiente aburguesado, em que o progresso e a racionalidade estruturassem uma nova ordem social. A imprensa propunha-se a contribuir para a hegemonia desses valores, na medida em que se apresentava como guia para todos. Representava, assim, uma sociedade civilizada sendo construída. Representação, não só no sentido de que mostra, faz conhecer; mas também no sentido de que encena, faz acontecer. Ou seja, a imprensa não era apenas um eco do que ocorria nas cidades mineiras, mas buscava interferir ativamente no espaço e no ambiente urbano.

A imprensa assumia claramente um papel pedagógico. Seu discurso procurava instigar um novo comportamento em seus leitores – e naqueles atingidos de outras formas, como a leitura em voz alta ou a circulação oral das notícias e editoriais, prática corrente nos núcleos urbanos mineiros, que os redatores locais conheciam (e com a qual certamente contavam). Daí seu caráter muitas vezes exortativo, de crítica e denúncia dos desvios e obstáculos no caminho da implantação de uma sociedade ordeira e trabalhadora. Esses percalços, constantemente denunciados pela imprensa, permitem ao leitor atual delinear os limites do alcance efetivo do discurso assumido pelos jornais.

Um dos problemas recorrentes nas páginas impressas em Minas Gerais era o ócio dos mais pobres, visto pelas elites letradas como dupla recusa à inserção na nova sociedade: além de se negar ao trabalho sistemático, o vagabundo seria também um criminoso em potencial. Apesar das diferenças locais, textos publicados em cidades mineiras diversas revelam a mesma postura dos redatores na cobertura que faziam das ações policiais de repressão à vagabundagem, à boemia e aos

hábitos considerados inadequados àqueles que deveriam trabalhar regularmente. Em Juiz de Fora, a ação reguladora atingia inclusive os donos dos estabelecimentos que funcionavam como espaços de lazer da população mais pobre, sempre vistos como locais potencialmente perigosos:

> Manoel de Figueiredo, dono de um botequim à rua de Santa Rita, foi ontem admoestado pelo sr. delegado de policia, por consentir no seu estabelecimento reunião de desocupados, resultando daí palavradas que ofendem a moral e perturbam o sossego público (PHAROL, 30 jan. 1900).[3]

Também em Diamantina o escopo da ação policial-repressiva era amplo, incluindo em suas malhas vandalismo, furtos, devassidão, prostituição, embriaguez. Os "termos de bem viver" que os detidos eram obrigados a assinar funcionavam como instrumento de controle, mas propunham um caráter educativo à polícia, na expectativa de que aqueles admoestados a se corrigir mudassem efetivamente seu comportamento, seus hábitos e seus valores:

> Notas policiais
>
> Foram recolhidos ao xadrez correcionalmente por 24 horas:
>
> Malvina Rita de Jesus, por ser considerada vagabunda, sendo compelida ao trabalho; Augusto Pereira Gomes, por ter estragado plantas do Jardim público; Rita Cândida Pereira da Silva, pela 3a. vez foi recolhida ao xadrez, pela devassidão que consente em sua casa, sendo compelida a se empregar e em caso contrário assinar termo de bem viver; Eva Maria de Jesus, por ter ocultado furtos; David Carneiro da Cunha e Ozias de Mattos por estarem em devassidão em casa de prostituta e desacatarem a autoridade policial; Antonio Alves Prado, pela embriaguez habitual e desordens, sendo advertido a corrigir-se, sob pena de assinar termo de bem viver em face do art. 200 do regulamento policial; Henrique Costa, preso por atirar pedras em uma praça que fazia policiamento; Faustino Pereira da Silva, preso pela embriaguez habitual (A IDÉA NOVA, 18 ago. 1907).

---

[3] Sidney Chaloub, em obra clássica de 1986, mostrou a importância do botequim como espaço de sociabilidade dos trabalhadores no período pós-escravidão, bem como seu potencial para perturbar a "boa ordem pública".

Percebe-se que a compreensão do papel da força policial não se esgotava na repressão. Robert Moses Pechman (2002), citando o *Dicionário enciclopédico ou Novo dicionário da língua portuguesa,* publicado por Almeida e Lacerda em 1868, apresenta dois significados do verbete "polícia":

> I) Polícia (do latim politia; do grego polites, cidadão; de pólis, cidade) governo e boa administração do Estado, da segurança dos cidadãos, da salubridade, subsistência, etc. Hoje, entende-se particularmente da limpeza, iluminação, segurança e de tudo o que respeita a vigilância sobre vagabundos, mendigos, facinorosos, facciosos, etc.
>
> II) Polícia (do latim *politio*, de *polire*, polir, assear, adornar) cultura, polimento, aperfeiçoamento da nação, introduzir melhoramentos na civilização de uma nação (PECHMAN, 2002, p. 69).

Assim, fica mais fácil entender a preocupação do delegado em compelir e admoestar os detidos por mau comportamento. Aliás, nesse sentido, pode-se arriscar a dizer que a imprensa se enxergava como a verdadeira polícia da sociedade, um farol não apenas a expor o que estava errado, mas também a iluminar o caminho com as ideias novas que deveriam ser adotadas. Ela informa a – e dá forma a – modificação do lugar do trabalho que se estava operando no País. Assim, se Malvina Rita de Jesus é vagabunda, se Rita Cândida é devassa, elas devem ser compelidas ao trabalho, ecoando no jornal liberal a mesma recomendação de seu similar conservador, quase vinte anos antes. A solução para combater a vagabundagem e valorizar o trabalho seria a repressão por meio do próprio trabalho.

Os homens de imprensa de Diamantina tinham noção, porém, que apenas a repressão não seria suficiente para tornar o trabalho regular algo desejável. Seria preciso alterar séculos de cultura, desfazer uma tradição que associava, inclusive em termos religiosos, o trabalho braçal e regular ao pecado e ao castigo. Ainda ao tempo da escravidão, o redator do periódico do Partido Conservador, transcrevendo um poema publicado na *Revista Commercial fluminense*, afirmava contra todas as evidências que "o trabalho honra o homem, qualquer que seja a profissão que adote" (SETE DE SETEMBRO, 11 nov. 1886). Duas décadas depois, um dos jornais fundados na cidade para defender os princípios do liberalismo publicava um longo artigo em homenagem ao 1º de Maio, no qual professava sua certeza de que o trabalho teria a capacidade de regenerar a sociedade:

> O dia do Trabalho [...] Atualmente há ainda nas sociedades muitas misérias, muitos sofrimentos, muitas injustiças; mas pelo trabalho livre e fecundo, marchamos sempre para a Cidade Futura da Verdade e da Justiça (A IDÉA NOVA, 5 maio 1907).

Em Minas Gerais, essa certeza era compartilhada por outros homens de imprensa. Em Juiz de Fora, por exemplo, o redator propunha, entusiasticamente: "Eduquemos o escravo, façamos dele também o que tentamos fazer do ingênuo, isto é, um homem" (PHAROL, 20 out. 1883). No ambiente criado após a Lei Rio Branco, de 28 de setembro de 1871, essa menção apontava para o convívio do ingênuo (formalmente livre) com os escravos, por meio do qual aprendia tanto a função quanto as formalidades do mundo do trabalho. Era um processo de educação para o trabalho, por meio do trabalho; com o detalhe de que o trabalhador livre aprendia num ambiente de trabalho compulsório.[4]

A redação do *Pharol* periodicamente retomava o tema da educação das crianças, sempre apontando o duplo potencial da situação: progresso e desenvolvimento, caso houvesse a inclusão dos menores pelo trabalho; criminalidade e desordem, se nada fosse feito para alterar o quadro existente:

> cremos que se podia aproveitar o trabalho desses meninos, preparando-se ao mesmo tempo cidadãos úteis ao país, em vez de homens perigosos que virão a ser forçosamente, se continuarem entregues a si próprios. Já temos estabelecimentos em que se encontra trabalho remunerado e proporcionado a todas as idades; por que não se procura empregar ali os meninos a que nos referimos? (PHAROL, 25 jan. 1885)

Um ano depois, o jornal publicou uma série de artigos e notícias sobre menores desocupados nas ruas da cidade. Como exemplo prático de sua posição, a redação ofereceu-se para receber meninos de até 17 anos, a fim de trabalharem nas suas oficinas,

> responsabilizando-nos pela educação no trabalho, no caminho do bem, tirando-lhes o vício, para prestar-lhes um beneficio. Para acompanhar-nos convidamos aos ilustrados colegas do *Correio de Juiz de Fóra*, bem como a todos os industriais desta cidade (PHAROL, 16 fev. 1886).

---

[4] Para a importância da Lei Rio Branco como elemento de formação da mão de obra para o período pós-escravidão, ver Gebara (1986) e Lamounier (1988).

A mensagem da redação do *Pharol* não poderia ser mais clara. A educação no trabalho é o "caminho do bem", e tanto a imprensa quanto os industriais da *Manchester Mineira* deveriam auxiliar na boa formação de uma geração que, crescendo num mundo do qual a escravidão já desaparecia, deveria ser encaminhada ao trabalho, antes que o vício da vadiagem a corrompesse.

Com diferença de quase um ano, um editorial publicado no *Sete de Setembro*, a propósito de uma série de furtos em Diamantina, explicitava ainda mais a relação entre punição à vadiagem, a obrigação de uma "ocupação honesta" e o futuro do Brasil após o desaparecimento do "último escravo":

> Se quereis economizar o tempo e o trabalho, e colher melhores, e mais abundantes frutos, deixai a antiga rotina, e segui os melhores métodos hoje adotados pelos profissionais, e..., avizinhando-se o feliz dia, em que do solo brasileiro vai desaparecer o ultimo escravo, puni a vadiagem; puni-a, ou banindo da sociedade esses zangões de nova espécie, ou ponde em prática a disposição do Cod[igo] Penal, que obriga a todo cidadão tomar uma ocupação honesta, de que possa subsistir. Se assim for, não continuando tal disposição de lei, como letra morta, em vez de vermos a casa do cidadão, e o templo de Deus, assaltados pelos larápios, veremos a abundância nos mercados, a paz na sociedade, e garantidos os direitos do cidadão (SETE DE SETEMBRO, 05 fev. 1887).

Semanas depois, num artigo assinado, um aspecto antes insinuado era abertamente colocado. Para combater a criminalidade (cada vez mais associada ao ócio dos pobres), era necessária a educação vinculada ao ambiente de trabalho:

> Como se deita abaixo uma cadeia? Acotovelando-a com uma escola. O professor há de eliminar o carcereiro. // A luz absorve os miasmas do espírito, como os arvoredos os miasmas dos pântanos. No homem há duas coisas – o instinto que é um cego, e a consciência que é um farol. As consciências são as sentinelas do instinto. A razão é o domador dos apetites. // Como se faz a separação? Iluminando as ruas? não, iluminando os cérebros. As casas iluminam-se por dentro. [...] Guerra Junqueiro (SETE DE SETEMBRO, 26 fev. 1887).

Só as novidades tecnológicas não bastariam para construir a nova ordem, só a iluminação pública não poderia ser a solução para combater a

criminalidade.[5] Ela deveria ser superada pela luz da razão, pois "o professor há de eliminar o carcereiro", e o trabalho há de fazer do (ex-)escravo um homem. No cruzamento das duas formulações, o caminho apontado seria adotar os modernos métodos profissionais e educar a sociedade, especialmente os menores, para a vivência do trabalho como ocupação regular e digna.

Ganhava força no discurso sobre o trabalho seu componente pedagógico, com efeito civilizatório e moralizador. A educação transformaria (ex-)escravos em homens; a educação no trabalho era o caminho do bem. No principal polo de industrialização de Minas Gerais, essa convicção se fazia presente até mesmo nas notícias sobre abertura de novos negócios, como a Fábrica de Tecidos Morrit e C[ia]. enfatizando

> a influência benéfica que um estabelecimento nestas condições exerce sobre os costumes e as tendências dos representantes da classe operária nele empregados. Afazendo-os ao trabalho e desviando-os das irresistíveis atrações do vício, desenvolve noções de economia que, postas em prática, hão de, forçosamente, pô-los ao abrigo da penúria, nos dias em que por qualquer circunstância imperiosa o trabalho não lhes seja permitido (PHAROL, 25 mar. 1887).

Disciplina, desvio do vício, lições de economia, poupança para o desemprego. O labor do trabalhador parece lhe trazer muito mais benefícios do que ao dono do estabelecimento. Trabalhar se tornaria assim um privilégio, mesmo numa região em que a escravidão ainda se fazia fortemente presente. Essa era a ideia a defender, o novo valor a naturalizar.

Em Diamantina, já passada quase uma geração após a abolição, o regular artigo em comemoração ao Dia do Trabalho (por si só um indicativo da importância do tema) explicava aos leitores que os frutos do trabalho iam além dos melhoramentos individuais:

> 1º. DE MAIO// Consagrado à comemoração do Trabalho [...] O trabalho é um dos melhores mestres do caráter prático. Ele faz nascer a disciplina e a obediência, a força de vontade, a atenção, a aplicação

[5] A relação entre iluminação pública e controle social era clara. Por exemplo, em Paris, desde o século XVIII o governo mantinha uma dotação orçamentária explícita para esse fim. Em contrapartida, as manifestações populares incluíam, quase sempre, a destruição de lâmpadas nas ruas. Sobre isso, ver Schivelbusch (1995, p. 97-114).

> e a perseverança. [...] Se às vezes o trabalho parece peso ou castigo, sempre honra e glorifica; nada se pode realizar sem ele: só por meio dele é que o homem consegue tudo quanto tem de bom; a civilização é produto seu. [...] O progresso será indefinido, como dizia Fourier? // Para onde marcha a Humanidade? // Mistério insondável! // Sendo o **Trabalho** o incessante melhorador da vida humana, saudemo-lo hoje, no solene dia de sua festa: – *Et renovabis facem terrae!* (A IDÉA NOVA, 1º maio 1910).

Rejeitando claramente a tradição negativa sobre o trabalho, o redator afirmava sua centralidade para a própria civilização. A renovação da face da terra só poderia ser obtida pelo trabalho, e o progresso constante dependeria dele, bem como a melhoria da vida humana na terra. É interessante notar a despersonalização do trabalho, que se torna um ente em si, independentemente de quem o realiza. Embora haja uma clara intenção de convencer as pessoas a trabalharem, o trabalhador não é o objeto da valorização proposta por esse discurso. O trabalho, e não o trabalhador, é que está vinculado ao progresso da humanidade.

Nesse raciocínio, o trabalho parece ser algo distinto do trabalhador, e não o fruto de sua atividade. Afirma-se constantemente que o trabalho é algo digno e especial. Mas em vários artigos pressupõe-se que o brasileiro não está preparado para isso. Se isso não está dito explicitamente, está inscrito nas constantes críticas às camadas populares da qual se originavam e às quais pertenciam os trabalhadores.

O trabalho é o progresso da humanidade e, como o trabalhador brasileiro não estava apto a exercê-lo condignamente, era imperioso prepará-lo para isso. A simples educação no (ou pelo trabalho) não seria suficiente, pois daria margem à perpetuação dos vícios da escravidão, tanto nas relações com o trabalho quanto nas próprias técnicas empregadas.

O discurso das elites letradas mineiras afirmava a necessidade de uma educação para o trabalho. Ela deveria superar – incorporar e ir além – o caráter moralizador e civilizatório do trabalho, preparando uma mão de obra mais qualificada para o progresso, apta a utilizar técnicas mais modernas e mais eficientes. Ainda ao tempo da escravidão esse clamor já se fazia ouvir, tendo como objeto inicial a produção rural, principal fonte de renda de Minas Gerais. Quando foi aberta, a Escola Agrícola de Itabira recebeu elogios em Juiz de Fora:

> Nunca serão demasiados os exemplos que pudermos dar de trabalhos na lavoura por meio de instrumentos aperfeiçoados; esses

> exemplos irão plantando no espírito dos nossos lavradores a condenação dos meios atrasados, rotineiros de que se utilizam, para dar lugar às reformas que serão a salvação da agricultura entre nós. Deixar a enxada e o sacho que herdamos de nossos antepassados, para nos servirmos do arado e de tantos outros instrumentos de que faz uso a lavoura moderna, é dever tão momentoso para nós, quanto mais difíceis se vão tornando os dias que a lavoura começa a atravessar (PHAROL, 14 out. 1882).[6]

Aqui pode ser observado o duplo caráter pedagógico de uma instituição como a Escola Agrícola: aprendem aqueles que nela estudam, aprendem os que observam seus exemplos de produtividade. As reformas na prática da agricultura seriam a salvação da lavoura, e estava subentendido que os ganhos de produtividade advindos das novas técnicas suplantariam a crise de mão de obra que se avizinhava com o final da escravidão.

No ambiente urbano, também se percebeu a necessidade de ampliação da rede de ensino para trabalhadores e da expansão das atividades educacionais para incluir princípios de formação intelectual. Assim, em Diamantina, encontramos esforços nesse sentido:

> O não pequeno número de operários analfabetos, e de ingênuos existentes nesta cidade, despertou o sentimento generoso e patriótico do Sr. Antonio dos Santos Mourão, nosso conterrâneo, o qual se propõe a lecionar gratuitamente os alunos que frequentarem a aula noturna [...] O dispêndio do cofre municipal é bem insignificante em face do proveitoso ensino primário dos filhos do trabalho, impossibilitados de frequentarem durante o dia as aulas públicas na Cidade (SETE DE SETEMBRO, 12 mar. 1887).

Instaladas dois dias depois, as aulas noturnas tinham como público-alvo os ingênuos e os operários analfabetos, dois grupos que não tinham seu lugar determinado pela escravidão, mas que ainda não estavam plenamente incorporados à nova sociedade que surgia. Cerca de um ano depois, o mesmo jornal estabeleceu uma relação direta entre os investimentos na educação dos trabalhadores e o futuro da sociedade brasileira:

---

[6] Sacho: pequena enxada que dispõe de uma peça pontiaguda ou bifurcada na parte superior do olho, usada para mondar e escavar a terra (HOUAISS, 2001).

> Em vez de fazerem um pernicioso serão de vícios, nas tavernas ou nas jogatinas, o operário e o artífice, o vendilhão e o magarefe, o jornaleiro e o criado irão aprender a ser homens morigerados, a possuir germens de virtudes, encaminhando-se para o bem em proveito próprio e da sociedade (SETE DE SETEMBRO, 06 nov. 1888).

A Escola Agrícola de Itabira e outras ações similares tinham como alvo a melhoria das atividades rurais; mas os artigos acima indicam a preocupação também com os trabalhadores urbanos – seja os ocupados em novas atividades econômicas, como o proletariado, seja aqueles que prestavam serviços tradicionais, como o magarefe.[7]

Os textos até aqui apresentados permitem estabelecer dois princípios do discurso que se formulou na imprensa, a qual se apresentava como porta-voz das elites em duas das principais cidades de Minas Gerais no período abordado. Há uma clara associação entre a ocupação pelo trabalho e a inserção de grupos marginalizados (menores, vadios, desajustados) na nova ordem social que se pretendia estabelecer. E a qualificação dessa mão de obra, por meio do ensino técnico, sustentaria o desenvolvimento econômico mineiro, ou, antes, de toda a sociedade. Forjado ao tempo do Império, esse discurso não se alterou com a proclamação da República; antes, o novo regime reforçou a importância da modernização da sociedade, acrescentando ao discurso elaborado a questão da ampliação da cidadania.

REPÚBLICA, TRABALHO E EDUCAÇÃO NA IMPRENSA BELO-HORIZONTINA

Na década de 1890, o Brasil viveu três movimentos complementares. Houve uma maior inserção do País no capitalismo internacional, ao mesmo tempo que a industrialização começava a ganhar contornos de atividade econômica regular, e a urbanização modificava os espaços e as relações sociais em algumas regiões. Com isso houve a ampliação da demanda por mão de obra para as atividades fabris, bem como para os novos serviços que surgiam no ambiente urbano.

Nesse cenário houve uma aproximação entre diferentes setores das elites mineiras, tanto para manter seus domínios oligárquicos, quanto para promover o desenvolvimento do Estado. Como resultado do esforço de um grupo capitaneado

---

[7] Magarefe: indivíduo que abate e esfola as reses nos matadouros; açougueiro, carniceiro (HOUAISS, 2001).

por João Pinheiro da Silva, político, empresário e homem de imprensa, e com o apoio de Francisco Salles, Presidente do Estado, ocorreu em 1903 o I Congresso Agrícola, Comercial e Industrial na nova capital, Belo Horizonte. Entre as medidas apresentadas no relatório conclusivo como necessárias para revitalizar a economia mineira, estavam a criação e o desenvolvimento da instrução técnica e profissional (SANTOS, 2009). Embora a ênfase do Congresso tenha recaído sobre medidas de proteção e fortalecimento da economia agrícola, as atividades urbanas e industriais também já se configuravam como campo de trabalho a ser suprido com mão de obra qualificada.[8]

A questão da educação profissional técnica continuou, portanto, na pauta da imprensa mineira, reforçada por uma maior ênfase de setores das elites republicanas no discurso científico e um contato mais intenso com o capitalismo industrial. A divisão de trabalho própria do sistema capitalista somou-se a antigos preconceitos quanto à mão de obra, levando a uma clara distinção de tarefas, perceptível até numa região menos industrializada como Diamantina:

> O verdadeiro caminho [...] porque nesta casa o que nós queremos e pregamos é aquilo que nossa pátria quer e aspira – instrução e trabalho. INSTRUÇÃO – legítima, boa e verdadeira, adequada a cada camada social, melhorando a que visa às letras e às ciências, e criando a que torna apto o individuo para viver por si, pela sua iniciativa fecunda, pela sua aptidão criadora da riqueza social. TRABALHO não o rotineiro, viciado e infecundo, que aniquila seus agentes, os empobrece e os desgraça, mas o inteligente, racional e progressivo, que remunere o esforço, levante seus obreiros, e transforme nossa terra de madrasta safara e maninha em mãe carinhosa e benfazeja (A IDÉA NOVA, 10 jun. 1906).

A instrução deve ser adequada a cada camada social: existe aquela que realiza o trabalho intelectual (letras e ciências) e aquela que produz a riqueza social pelo seu trabalho individual – camponeses, operários e trabalhadores urbanos. A cada um, uma instrução diferente. Parece seguro dizer que o redator tem em mente também dois modelos de escola: uma que foque seus estudos sobre o

[8] Para uma análise do envolvimento de João Pinheiro com a educação profissional agrícola, ver Machado (2010). Para uma visão geral do grupo ao qual ele pertencia, ver Gomes (2005).

desenvolvimento intelectual, e outra que ensine uma profissão e suas técnicas.[9] Fica a dúvida como tão diferentes formações poderiam, ambas, desembocar num trabalho que fosse não rotineiro, mas inteligente e criativo.

É importante lembrar que, desde os tempos coloniais, havia uma estrita diferenciação entre as "artes liberais" e os "ofícios mecânicos". À época do Império, medicina e direito eram conhecidas como "as profissões imperiais"; ao final do século XIX, e principalmente após o advento da República, a elas veio somar-se a engenharia.[10] Claramente essa dicotomia subjaz ao discurso das elites mineiras, o que se tornava evidente quando abordavam o problema social da incorporação das massas empobrecidas à nova ordem social.

A construção da Cidade de Minas, a nova capital do Estado, iniciada em 1894, atraiu grande número de pessoas, na esperança de conseguir trabalho e melhores condições de vida. Devido à inexistência no plano da obra de um espaço destinado aos trabalhadores, eles ocuparam a área próxima à Avenida 17 de Dezembro, que marcava o contorno da área urbana. Dentro dela, prevaleceu o ordenamento instituído pela Comissão Construtora da Capital; para além dela se reproduziram as formas tradicionais de ocupação do espaço, construção de casas e organização social.[11]

Pouco tempo depois da inauguração da cidade, em 12 de dezembro de 1897, as elites letradas da cidade já manifestavam sua preocupação com a situação dos meninos carentes e sem destino espalhados pelas vias urbanas:

> Desolados pelo que vemos diariamente na Capital do Estado, onde os nossos pequenos patrícios não protegidos da fortuna vagavam pelas ruas na indolência e maltrapilhos, sem um meio honesto de ganhar a vida, enveredados, portanto, no caminho do crime, resolvemos fundar uma *escola profissional*, onde à parte da instrução primária, o menino aprenda um ofício ou arte que lhe garanta o pão futuro. O governo muito tem feito em beneficio da instrução, reconhecemos, mas fundar um estabelecimento modelo é problema que, a nosso ver, a receita do Estado, não suporta atualmente e por isso iremos nós em seu auxilio com a nossa prática e boa vontade, cientes de que o mesmo não nos deixará só (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 14 ago. 1907).

---

[9] Para uma visão das políticas educacionais na Primeira República mineira, ver Gonçalves (2006); para uma visão geral da educação em Minas Gerais, ver Lopes *et al.* (2002).

[10] Para os ofícios mecânicos e as relações de formação profissional em Minas Gerais colonial, ver Meneses (2003); para as "profissões imperiais", incluindo engenharia, ver Coelho (1999).

[11] Para a criação de Belo Horizonte e questões correlatas, ver Dutra (1996), e Salgueiro (1997).

Como em Diamantina ou em Juiz de Fora, o discurso em Belo Horizonte compõe-se de alguns elementos centrais: a evidência do problema social, representado pelos desocupados, com destaque para os menores; a associação entre a ociosidade atual e a criminalidade, presente ou futura; o reconhecimento da ação educacional do Estado e suas limitações; a necessidade de ação para solucionar o problema. O remédio parece ser sempre o mesmo: transformar o vadio em mão de obra e qualificá-la, inserindo o desocupado (transformado em trabalhador) na ordem social po meio de uma ocupação regular, evitando a ociosidade associada à criminalidade e aumentando a eficiência e a produtividade econômica da sociedade mineira.

Entre 1896 e 1926, a imprensa belo-horizontina viveu sua fase inicial, marcada pela publicação de vários títulos e periódicos, muitos efêmeros. É um período chamado pela historiografia de "artesanal", no qual os periódicos eram claramente identificados com grupos políticos e setores da sociedade local, que os utilizavam como tribuna para propor ideias, defender plataformas e atacar adversários – características comuns aos demais jornais aqui apresentados. O marco final dessa fase é a abertura da primeira empresa jornalística em moldes capitalistas, o *Estado de Minas*, o qual irá se apresentar como jornal neutro e objetivo, visando ampliar seu mercado consumidor. A notícia passa a ser, acima de tudo, uma mercadoria.[12] São trinta anos que coincidem com a implantação e a consolidação da nova capital. Nas páginas dos jornais da cidade, encontramos um mapa produzido para guiar tanto as elites quanto os despossuídos nas sendas do novo mundo que a modernidade oferecia. Desse mundo, nenhuma população que aspirasse ao desenvolvimento material – e ao progresso – poderia ficar de fora.

Para melhor delinear esse mapa, foram indexados jornais publicados na capital mineira durante esse período, na Coleção Linhares e na Hemeroteca Histórica.[13] O registro buscou notícias, editoriais, cartas, anúncios e outros textos que aludissem, direta ou indiretamente, ao *Progresso*. A metodologia de trabalho sustenta-se numa leitura qualitativa dos jornais, indexando e catalogando o uso

---

[12] Para a periodização da imprensa belo-horizontina, ver Castro e Vaz (1997); para dados sobre a imprensa mineira no período, ver Carvalho e Barbosa (1994) e Linhares (1995). Para a discussão sobre jornal-tribuna X jornal-mercadoria, ver a clássica e acessível obra de Capelato (1988).

[13] A coleção Linhares é um conjunto de exemplares das publicações periódicas (jornais, revistas, etc.) que circularam em Belo Horizonte nos anos de 1895 a 1954. Foram reunidos por Joaquim Nabuco Linhares e catalogados. Desde 1976, integra o acervo de coleções especiais da Biblioteca Central da UFMG. A Hemeroteca compõe as Coleções Especiais da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa

de temas e termos associados à ciência, à técnica, ao trabalho e à educação do trabalhador. Embora a ênfase dos jornais fosse maior sobre a área urbana, o espaço rural também aparece regularmente nas páginas dos periódicos da capital.

Há um grande número de palavras diferentes utilizadas pelos redatores para abordar e comentar assuntos próximos à temática do progresso. Para melhor dimensionar e lidar com essa variedade de informações, a indexação orientou a – e foi orientada pela – criação de conjuntos de termos e expressões recorrentes e similares, permitindo identificar a conceituação dada aos temas aqui abordados. Esses conjuntos dão origem a categorias temáticas, que possibilitam delinear os componentes do discurso da imprensa, os elementos recorrentes e os mais presentes.

O uso de categorias temáticas permite direcionar melhor a abordagem qualitativa, ao permitir o agrupamento de notícias e artigos a partir de temas e palavras semelhantes, delineando um vocabulário de uso e tornando mais claras as ideias, os preceitos dos homens de imprensa em Minas Gerais. Também permite uma abordagem quantitativa, pela identificação dos temas mais recorrentes, uma comparação da manifestação de temas em determinados períodos, o estabelecimento da perenidade de um tema específico ao longo da linha temporal. O conjunto dos temas e seu peso relativo tornam mais visível o perfil dos assuntos, os termos e as questões que efetivamente ocupavam as páginas dos jornais. Em outras palavras, as escolhas principais dos homens de imprensa ao redigir/montar os jornais – em conformidade ou não com a posição declarada pela redação em seus discursos inaugurais e na linha editorial assumida.[14]

As categorias temáticas aqui utilizadas foram construídas ao longo da leitura dos jornais, a partir de experiências anteriores com esse tipo de fonte documental. Ao final do processo, restavam definidas 16 categorias centrais, algumas com subcategorias. São elas:

a) **AGR**icultura, para os temas ligados à economia e à política agrícolas;
b) **BH** (Belo Horizonte), para textos sobre costumes, figuras e causos urbanos;
c) **COM**ércio, para textos sobre lojas e mercadorias;
d) **CUL**tura, englobando teatro, cinema, instituições que atuaram no campo cultural – o Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais ou a Academia Mineira de Letras, por exemplo – e eventos gerais;

[14] Para o uso dessa metodologia em outro tipo de publicação impressa, ver Schwarcz (1993).

e) **ENS**ino, sobre a Escola Normal, o ensino fundamental e outras questões escolares. Notícias e artigos sobre o ensino técnico urbano (**ENS-TEC**) e o ensino agrícola (**ENS-AGR**) foram agrupados em subcategorias específicas;

f) Em **EXP**osição estão as exposições e feiras agrícolas, industriais ou comerciais ocorridas no período, visando a expor os produtos e servir como vitrine para o progresso do Estado;[15]

g) A categoria **IMP**rensa abriga os tópicos ligados ao funcionamento dos jornais e notícias sobre outros periódicos, pertinentes ao tema geral do progresso, como melhoramentos nas redações, maquinário etc.;

h) Em **PES**soal foram alocadas as notas sobre viagens de pessoas e suas atividades, as quais permitem perceber as relações entre certos grupos, famílias e indivíduos da sociedade mineira;

i) **POL**ítica agrupa notícias sobre ministérios, leis, Congresso estadual e federal, eleições, quando vinculadas à temática central do progresso de Minas Gerais;

j) Em **SAÚ**de temos as notícias sobre as escolas de odontologia e farmácia, os avanços da medicina, novos remédios, epidemias e doenças. Vale lembrar que esta é uma das mais visíveis áreas do desenvolvimento tecnológico no período;[16]

k) **SEG**urança urbana aborda as questões de policiamento e criminalidade como partes do tecido urbano a ser costurado, no sentido tanto de polimento quanto nas medidas de repressão;

l) Na categoria **TEC**nologia, foram arroladas as notícias e os artigos sobre novas técnicas, aparelhos, maquinário e outras "maravilhas" tecnológicas, quase a definição concreta do que era o progresso à época. Subdivide-se em **TEC-ELE**tricidade; **TEC-FOT**ografia e **TEC-MIN**eração, esta última incorporando tanto equipamentos quanto a prospecção e exploração de minas e jazidas;

m) Em **TEL** agruparam-se as notícias sobre a área de comunicação, com destaque para os melhoramentos na telefonia e no telégrafo, principalmente;

---

[15] Sobre as exposições como vitrine do "exibicionismo burguês" também no Brasil, ver Hardman (2005).

[16] Ver, por exemplo, Hochman (1998).

n) A legislação trabalhista, as greves, os posicionamentos e discursos formam a categoria relativa ao mundo do **TRA**balho;

o) O deslocamento de pessoas e cargas está na categoria **TR**a**N**sportes, subdividida em **TRN-BON**des, **TRN-EF** (Estradas de Ferro) e **TRN-EST**radas de rolagem, incluindo os veículos, principalmente carroças e os novos automóveis;

p) Em último lugar, mas não em importância, a categoria **URB**anização, em que aparecem notícias, editoriais e anúncios sobre obras públicas, principalmente sobre abertura de ruas, sistemas de abastecimento de água, saneamento, etc. em Belo Horizonte ou outras cidades mineiras.[17]

Para demarcar espaços na fronteira, cabe aqui uma análise exemplar do que é possível obter a partir dessa indexação. A amostra será baseada no *Diário de Notícias*, publicado (como diz seu nome) diariamente em Belo Horizonte nos anos de 1907 e 1908; apesar do curto espaço temporal, é uma das coleções mais completas do acervo da Hemeroteca Histórica. Desse periódico foram indexadas 207 notícias, notas, editoriais: 162 em 1907 e 45 em 1908. Como alguns textos abordavam mais de um tema, foram catalogados em mais de uma categoria; portanto, o total de inserções indexadas foi de 234 (183 para 1907 e 51 para 1908). Os anúncios não foram computados nesta contagem. Por sua característica de espaço comprado no jornal – o que não significa que a redação fosse alheia ao seu conteúdo – entendeu-se que deveriam ser objeto de leitura própria, a ser discutida em outra ocasião.[18]

A leitura qualitativa permite destacar diversas notícias que demonstram a necessidade e as limitações dos melhoramentos urbanos. Como o pedido enviado à redação do jornal pelos moradores do bairro da Lagoinha, em Belo Horizonte, para solicitar ao dono da empresa de bondes que o bairro (localizado fora da linha demarcatória da zona urbana, o traçado original da atual Avenida do Contorno) fosse atendido por uma linha de transporte (1º jun. 1907); ou a reclamação da população da Rua Grão Mogol (também situada além da Avenida) devido à ausência de água, atribuída ao desperdício por parte de muitas casas (25 jul. 1907).

---

[17] As letras capitais, em negrito, servem como abreviatura para o uso nas fichas de indexação. O material indexado foi inserido em um banco de dados eletrônico, o qual está sendo revisto e ampliado e em breve será disponibilizado para consulta em <www.nemhe.cefetmg.br>.

[18] Como exercício de leitura dos anúncios em periódicos de Diamantina e Juiz de Fora, ver Goodwin (2008).

A partir de sua atuação como porta-voz dos necessitados, o jornal defendia a importância da própria imprensa, explicitando seu papel autoatribuído: "Dada a boa aceitação que temos tido, sentimo-nos animados a prosseguir a rota iniciada, procurando defender os direitos dos fracos e dos oprimidos ao lado dos quais sempre estaremos" (16 jun. 1907). Como parte da campanha de autovalorização, também noticiava os avanços tecnológicos da imprensa: em 22 de junho de 1908, o jornal apresentava a nova formatação do periódico, mudando "para um tipo mais moderno".

Eram destacadas outras ações visando ao progresso técnico em Minas Gerais, como a divulgação da invenção da solda de alumínio, criada por Felipe Drumond, de Ouro Preto (04 jun. 1907), ou a viagem de jovens belo-horizontinos aos Estados Unidos da América, para melhor preparação em mecânica e eletricidade (20 jun. 1907). As notícias da cidade tinham destaque, especialmente quando significavam a ampliação dos horizontes locais em termos políticos e tecnológicos; bom exemplo é a cobertura dada à criação de uma filial do conceituado Instituto Manguinhos em Belo Horizonte (04 ago. 1907).

No campo da agricultura, o jornal noticiou o Congresso em Itajubá para discutir a economia agrária e a criação de escolas agrícolas nas cidades para educar o homem do campo e melhorar a eficiência agrária (17 maio 1907); celebrou o anúncio da construção de uma Escola Agrícola na fazenda da Gameleira, zona oeste da capital (05 set. 1907); defendeu as melhorias que o uso do adubo traria às plantações (13 jan. 1908); e festejou a exposição pecuária ocorrida em Belo Horizonte ao longo do mês de fevereiro de 1908.

Há uma defesa permanente da qualificação do trabalho como imprescindível ao desenvolvimento local. Isso aparece em notícias sobre a ação do Estado, como a nota sobre o "forte desejo" de criar escolas para ensino profissional, diante dos dados que apontavam para uma grande deficiência de profissionais capacitados (24 mar. 1907). O mesmo argumento surgia ao noticiar a ação de grupos da sociedade, como no anúncio da reorganização dos cursos da Associação Amante da Instrução e Trabalho, um instituto que lecionava cursos profissionalizantes de pedagogia e de costura (21 maio 1907). Vale lembrar que a imprensa desse período não se furtava a mesclar abertamente comentários e avaliações adjetivas em meio ao texto das notícias.

A preocupação com as questões do ensino é confirmada por um levantamento quantitativo. Das 234 notas indexadas, 23 referem-se à categoria Ensino; 18 à subcategoria Ensino Técnico; e 15 ao Ensino Agrícola. Somadas todas elas, encontram-se 56 notas indexadas, quase 24% do total. Isoladamente, apenas as

categorias de transporte-estrada de ferro (22), de saúde (18) e de urbanização (18) têm números próximos.

Os dados apresentados, qualitativos e quantitativos, sustentam a afirmação de que o *Diário de Notícias*, importante órgão da imprensa em Belo Horizonte, tinha entre seus temas mais caros a preocupação com a valorização do trabalho e a qualificação do trabalhador, como parte da construção de uma cidade mais ordeira e mais desenvolvida. Um discurso que coincide e completa o que se vinha escrevendo havia décadas em redações outras de Minas Gerais.

TRABALHO, PROGRESSO E CIVILIZAÇÃO: IMPRESSÕES PARCIAIS

A desestruturação da sociedade escravista trouxe vários problemas para as elites mineiras. Nas páginas dos jornais, nos discursos e em outros documentos, representantes de diferentes setores dominantes de Minas Gerais reclamaram da desorganização da produção, especialmente a agrícola; do déficit de mão de obra; do descontrole causado pelo aumento de desocupados e da incapacidade das forças repressivas em manter a ordem social; do aumento na vadiagem e consequentemente da criminalidade. Esses e outros aspectos mais ajudavam a compor o diagnóstico de crise socioeconômica vivida por Minas Gerais nas últimas décadas do século XIX e no início do XX.

Entre as muitas propostas de solução, as elites mineiras apropriaram-se do discurso capitalista sobre o trabalho, transformando-o e adequando-o às suas próprias necessidades. Confrontadas com a extinção do trabalho compulsório, era preciso conduzir os trabalhadores à lavoura, à indústria e aos serviços urbanos, desviando-os de outras opções possíveis: a muito combatida ociosidade, mas também a possibilidade de buscar rumos próprios, como as fronteiras inexploradas do sertão, ou atividades à margem da economia estabelecida, como os trabalhos temporários ou a criminalidade. Acima de tudo, era preciso garantir a regularidade da mão de obra às atividades econômicas consideradas, pelas elites dominantes, o sustentáculo do progresso e do desenvolvimento mineiros.

Para isso, era preciso reinventar o trabalho, livrando-o do legado de mais de três séculos de escravidão. O trabalho regular precisaria deixar de ser visto como um castigo, associado a escravos (e implicitamente a negros). Exaltando os imigrantes europeus (explicitamente brancos) e o exemplo de países como Inglaterra, França, Alemanha e cada vez mais os Estados Unidos, as elites letradas de Minas Gerais buscavam imprimir uma visão do trabalho que fosse digna, respeitada e, enfim, desejável. Condenando ações individuais e comportamentos coletivos,

tentavam desenhar uma imagem da ociosidade como vício, associando-a com a criminalidade e imputando-lhe a responsabilidade pelo fracasso no desenvolvimento do País. Como escreveu o redator do *Pharol* em 07 de fevereiro de 1885: "O homem ocupado, não cuida em cousas más, nem as faz". Na visão dos homens de imprensa mineiros, essa ideia deveria ser aceita primeiro pelas próprias elites político-econômicas, a fim de que suas atitudes auxiliassem no convencimento da população em geral sobre os valores que estavam sendo construídos.

Uma vez estabelecido o trabalho como algo de valor, como "o caminho do bem", a sociedade poderia resolver tanto o problema da mão de obra quanto o perigo da ociosidade/criminalidade, por meio da condução dos desviantes ao trabalho. Isso poderia ser feito mediante a repressão policial e a coação legal, no caso dos adultos e dos recalcitrantes; ou pela educação no trabalho, indicado especialmente para as crianças. Os homens de imprensa acreditavam fortemente que o exercício de um labor desempenhava uma função didática, corretiva, que construiria no indivíduo valores cidadãos. O caminho de incorporação desses cidadãos à sociedade seria sua inserção como mão de obra nas atividades econômicas, principalmente a agricultura e a nascente industrialização.

Todavia, por mais difícil que fosse alterar a cultura mineira sobre o trabalho regular, isso não seria suficiente para garantir o progresso, que exigia o domínio de novas técnicas, a boa utilização de novas tecnologias, o comportamento adequado diante de um novo mundo que seria construído no Brasil, e no qual Minas Gerais pretendia ter lugar de destaque, como demonstravam os discursos e os esforços para a construção da nova capital do Estado.[19]

Transformar o trabalho em força de desenvolvimento era apenas parte do processo. Para garantir uma mão de obra capaz de sustentar o progresso, era preciso uma ação sistemática visando ao ensino técnico, de forma a qualificar o trabalhador ao seu papel – agora um grandioso papel histórico, conforme o discurso elaborado ao longo de décadas. Aulas noturnas, escolas profissionais, leis e dotações visaram construir um espaço em que o trabalho fosse não apenas valorizado mas também aperfeiçoado. A Escola de Aprendizes Artífices, instalada em Belo Horizonte, em 1910, por iniciativa do Governo Federal, veio atender às expectativas das elites mineiras de fornecer o ensino necessário à formação de trabalhadores úteis, morais e eficientes. As elites letradas locais já haviam iniciado esse movimento em várias cidades, de forma precária e por conta própria.

---

[19] Para a relação entre a construção de Belo Horizonte e a República, ver Mello (1996).

O que foi exposto acima pode ser lido nas páginas impressas dos jornais publicados em diferentes partes de Minas Gerais, bem como em discursos e projetos oriundos da esfera governamental. É possível, pois, afirmar que existia um conjunto de elementos compartilhados de forma difusa entre vários setores das elites mineiras: imprensa, empresários, agricultores, políticos – até porque essas funções e atributos muitas vezes se reuniam numa só pessoa, como no caso de João Pinheiro; e quase sempre todos estavam presentes nas famílias oligárquicas que dominavam a política e a economia de Minas Gerais.

Este discurso propõe, então, a inserção das "classes perigosas", os desajustados e marginais, na moderna sociedade mineira. A inserção se daria por meio da educação pelo e para o trabalho. Moralmente corretivo, e economicamente produtivo, seria o remédio para todos os problemas sociais e garantiria o progresso da nação, uma solução que demonstrava a crença das elites no poder transformador da educação, da força atribuída ao ensino para converter os jovens em trabalhadores, do poder do trabalho em conduzir as pessoas a uma vida regrada.

Essa solução oculta, todavia, o fato de que a incorporação se daria de forma alienada. Quem definiria os termos em que se daria a inserção seriam as elites cultas, e não os trabalhadores. Isso tinha óbvias implicações econômicas, pois não havia espaço para grandes mudanças nas relações entre patrões e empregados. O alcance disso é ainda maior, porém: aceitar o discurso é incorporar seus valores, que definem quais são as posturas aceitáveis do trabalhador, quer em sua vida técnico-profissional, quer em sua vida pessoal – lazer, vestimenta, comportamento. A inserção na vida moderna implicaria a reformulação da pessoa do trabalhador; civilizar-se seria aceitar os "costumes e tendências" aburguesados – mas ainda eivados das antigas práticas senhoriais – das elites mineiras.

Isso não significa reduzir o discurso das elites mineiras sobre o trabalho e o ensino técnico a uma leitura maniqueísta, como se tudo não passasse de um plano de manipulação da consciência da classe operária. Talvez fosse mais correto recuperar um antigo sentido da palavra ideologia. O que se tentava constituir por esse discurso era uma leitura do mundo que moldasse a realidade, adequando-a aos valores defendidos. Mais do que esconder aquilo que não está em concordância, as elites mineiras buscavam estabelecer uma visão hegemônica sobre o que era ou não desejável e correto; o dissonante seria naturalmente indesejável, portanto estaria incorreto. Não precisaria ser escondido; pelo contrário, deveria ser denunciado e corrigido. Nessa *visão de mundo*, os valores capitalistas do trabalho, temperados pelas relações oriundas do mundo escravista, seriam naturalizados,

isto é, apresentados como naturais, óbvios, inexoráveis como o *progresso* que seria construído pela ação das classes trabalhadoras. Opor-se a isso seria voltar-se contra a ordem natural das coisas, além de inútil, posto que a marcha da História não poderia ser revertida. Como escreveu o redator diamantinense, é o trabalho livre e fecundo que impulsiona a marcha à cidade futura.

Para ser aceito como membro da nova sociedade que seria construída em Minas Gerais, uma sociedade de progresso pós-escravidão, o trabalhador deveria aceitar a direção proposta para sua inclusão pelas elites dominantes: o trabalho regular, responsável e eficiente. Recusá-la seria tornar-se um obstáculo ao progresso de Minas Gerais. Tomar qualquer outra rota seria considerado um desvio, um contrabando e, como tal, deveria ser combatido.

Esse era o caminho proposto pelos antigos e novos senhores das Gerais para sua incorporação na modernidade.

REFERÊNCIAS

A IDÉA NOVA. Diamantina: IPHAN, 1906-1912. Biblioteca Antônio Torres.

A IDÉA NOVA. Diamantina: UEMG; FEVALE, Centro de Pesquisa, 1906-1912. Acervo Soter Couto.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Imprensa e história do Brasil.* São Paulo: Contexto: EDUSP, 1988. (Coleção Repensando a História).

CARVALHO, André; BARBOSA, Waldemar. *Imprensa mineira*: dicionário biográfico. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 1994.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem*: a elite política imperial; *Teatro de Sombras*: a política imperial. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Relume-Dumará, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas*: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTRO, Maria Céres; VAZ, Paulo Bernardo (Org.). *Folhas do tempo*: imprensa e cotidiano em Belo Horizonte. 1895-1926. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Associação Mineira de Imprensa; Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1997.

CHALOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim*: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAMON, Carla Simone. A Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1910-1941): a produção da escola no espaço da cidade. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO

DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CULTURA ESCOLAR, MIGRAÇÕES E CIDADANIA, 7., 2008, Porto, Portugal, 2008. Mimeografado.

CHAMON, Carla Simone. Ensino de ofícios e meninos desvalidos: escolarização para o trabalho em Minas Gerais na década de 1930. In: INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR THE HISTORY OF EDUCATION – ISCHE, Utrecht, Países Baixos, 2009. Mimeografado.

COELHO, Edmundo Campos. *As profissões imperiais*: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro. 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. 1907-1908. Hemeroteca Histórica do Estado de Minas Gerais.

DUTRA, Eliana de Freitas (Org.). *Belo Horizonte*: horizontes históricos. Belo Horizonte: C/Arte, 1996.

GEBARA, Ademir. *O mercado de trabalho livre no Brasil.* São Paulo: Brasiliense, 1986.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

GONÇALVES, Irlen Antônio. *Cultura escolar*: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918). Belo Horizonte: Autêntica; FCH-FUMEC, 2006. (Coleção História da Educação).

GOODWIN Jr., James William. O Annuncio é a alma do Commercio: anúncios na imprensa de Diamantina e Juiz de Fora na Belle-Epoque. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 12., 2008, Diamantina. *Anais...* UFMG: CEDEPLAR, 2008. CD-ROM.

GOODWIN Jr., James William. *Cidades de papel*: imprensa, progresso e tradição. Diamantina e Juiz de Fora, MG (1884-1914). Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GOODWIN Jr., James William. Postes fincados, bichos soltos: representações do espaço urbano na imprensa local. Diamantina e Juiz de Fora, 1880-1914. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA. *Anais Eletrônicos.* ANPUH-MG/UFSJ, São João Del-Rei, 10-15 jul. 2006.

HARDMAN, Francisco Foot. *Trem-fantasma*: a ferrovia Madeira-Mamoré e a modernidade na selva. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

HOCHMAN, Gilberto. *A era do saneamento*: as bases da política de Saúde Pública no Brasil. São Paulo: Hucitec; ANPOCS, 1998.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JORNAL DO COMMERCIO. Juiz de Fora, 1901-1914. Setor de Memória da Biblioteca Municipal Murilo Mendes.

LAMOUNIER, Maria Lúcia. *Da escravidão ao trabalho livre.* Campinas: Papirus, 1988.

LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizes Artífices de Minas Geraes.* Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, Dr. Pedro de Toledo, pelo Director da Escola. Belo Horizonte, Typ. Commercial, 1910. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ.

LINHARES, Joaquim Nabuco. *Itinerário da imprensa de Belo Horizonte. 1895-1954.* Estudo crítico e nota biográfica de Maria Céres Pimenta S. Castro. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro; Ed. UFMG, 1995.

LOPES, Ana. Amélia. Boreges de Magalhães *et al.* (Org.). *História da Educação em Minas Gerais.* Belo Horizonte, FCH; FUMEC, 2002.

MACHADO, Vinícius Azevedo Machado. *Produtor, político e bacharel*: João Pinheiro da Silva e a educação do trabalhador do campo. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET-MG, Belo Horizonte, 2010.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema*: a formação do Estado Imperial. 3. ed. Rio de Janeiro: Access, 1994.

MELLO, Ciro F. Bandeira de. A noiva do trabalho: uma capital para a República. In: DUTRA, Eliana de Freitas (Org.). *Belo Horizonte*: horizontes históricos. Belo Horizonte: C/Arte, 1996. p. 11-47.

MENESES, José Newton Coelho. Artes fabris e serviços banais. ofícios mecânicos e as Câmaras no final do Antigo Regime. Minas Gerais e Lisboa – 1750/1808. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, ICHF/UFF, Niterói, 2003.

PECHMAN, Robert Moses. *Cidades estreitamente vigiadas*: o detetive e o urbanista. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

PHAROL. Juiz de Fora, 1880-1914. Setor de Memória da Biblioteca Municipal Murilo Mendes.

PEREIRA, Bernadeth M. *A escola de aprendizes artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET/MG, na voz de seus alunos pioneiros.* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

SALGUEIRO, Heliana Angotti. *Engenheiro Aarão Reis*: o progresso como missão. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1997. (Coleção Centenário).

SANTOS, Poliana Ruas. *Relatório final de bolsa de iniciação científica.* Projeto: O progresso em palavras: ciência, técnica e trabalho no discurso das elites mineiras da Primeira

República. Orientador: James William Goodwin Jr.; Co-orientador: Hélcio Queiroz Braga. Belo Horizonte: DPPG/CEFET-MG, 2009.

SCHIVELBUSCH, Wolfgang. *The disenchanted night*: the industrialization of light in the nineteenth century. Berkeley: Los Angeles, University of California Press, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SETE DE SETEMBRO. Diamantina: UEMG; FEVALE, Centro de Pesquisa, 1887-1889. Acervo Soter Couto.

SETE DE SETEMBRO. Diamantina: IPHAN, 1887-1889. Biblioteca Antônio Torres.

VALENTE, Polyana. Um completo e variado sortimento: a cidade através dos anúncios de jornais. In: SOARES, Astréia; GONÇALVES, Múcio Tosta (Org.). *Iniciação Científica Newton Paiva 2004-2005.* Belo Horizonte: Ed. Newton Paiva, 2006. p. 105-117.

CARTAS QUE CONTAM UMA HISTÓRIA SOBRE O TRABALHO: considerações sobre o acervo epistolar da Cia. Cedro Têxtil (1872-1930)

JUNIA DE SOUZA LIMA

> *O hoje que leio é já um ontem que foi escrito* [...] *É isso que me desagrada e ao mesmo tempo me atrai*
>
> *Desagradavelmente* [...] *Essa intromissão do passado que as cartas me trazem no presente*
>
> *Que estou vivendo enquanto fico sem nada saber do presente simultâneo de quem me escreveu* [...]. [1]

A Cedro Têxtil nasceu Cia. Cedro e Cachoeira, em 1883, no pequeno arraial do Tabuleiro Grande, interior das Minas Gerais, hoje cidade de Paraopeba. Em uma carta dirigida a seus irmãos e sócios, Bernardo Mascarenhas justificava a escolha desse nome para a Cia. afirmando que

> Denominei a companhia – Cedro & Cachoeira –, de preferência ao nome que de lá veio – União Industrial; já as nossas firmas muito conhecidas e acreditadas em toda a Província desaparecem perante a organização da nova sociedade. Acho justo, pois, que se conservem

[1] Castro (2000).

> os nomes das duas fábricas que fundamos e que são também muito conhecidas. Espero que a semente que lancei há 8 anos brevemente dará frutos com que sonhei desde 1874 quando extasiava-me diante dos altaneiros estabelecimentos manejados por poderosas companhias inglesas. Se as minhas idéias *(sic)* fossem postas em prática quando iniciei a idéia *(sic)* da fusão, que encontrou alguma indiferença e obstáculos próprios daqueles tempos, outro galo nos cantava, – já estaríamos 4 ou 6 anos adiante. Contudo, a árvore plantada não morreu e brevemente espero ver-lhe os abençoados frutos (MASCARENHAS, 1954, p. 71).

Como bem nos esclarece Bernardo, a sua criação foi o resultado da junção de fábricas já instaladas na província e pertencentes à família Mascarenhas. De fato, a história dessa companhia teve início em 1868, quando os irmãos Bernardo, Caetano e Antônio Cândido Mascarenhas se uniram e fundaram a empresa Mascarenhas Irmãos Ltda. com a finalidade de instalar uma fábrica de tecidos. Assim, em 12 de agosto de 1872, foi inaugurada no povoado do Cedro a Fábrica do Cedro, a primeira fábrica de tecidos instalada em Minas Gerais.

Era uma fábrica pequena, montada inicialmente com "18 teares acionados por uma roda d'água de 40 cavalos de potência" (GIROLETTI, 1991, p. 24). Devido às precárias condições econômicas do lugar, a fábrica possibilitou uma dinamização da economia local, gerada principalmente pelos empregos, pelos recursos e pelos melhoramentos que oferecia ao arraial. Tratava-se de um complexo fabril composto da fábrica, propriamente dita, da vila operária destinada à moradia de operários, uma capela, um convento para abrigar as operárias mais jovens, solteiras e algumas viúvas, além de algumas oficinas para atender a determinadas demandas da fábrica, como a ferraria e a serraria. A FIG. 1 nos fornece uma imagem geral desse complexo da forma como estava organizado em 1883. Ao observar a imagem, podemos ver em primeiro plano uma construção maior, onde funcionava a fábrica propriamente dita e, ao seu redor, construções menores que compunham a vila operária. Logo atrás se destaca a casa do gerente, localizada na parte interna do terreno da fábrica. Mais ao fundo outras construções completam o complexo fabril. É importante esclarecer que essa fábrica serviu também de sede para a Cia. Cedro e Cachoeira até as primeiras décadas do século XX, quando então foi transferida para Belo Horizonte.

FIGURA 1 – Fábrica do Cedro em 1883
Fonte: Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas.

Conforme constatou Douglas Cole Libby (1988), bem planejada e administrada pelos seus fundadores, a fábrica atingiu uma rentabilidade acima do esperado. Motivados pelos lucros obtidos, outros membros da família Mascarenhas decidem pela construção de outra fábrica de tecidos e criam uma nova sociedade, a "Mascarenhas Irmãos & Barbosa". Em 1877 a fábrica da Cachoeira entrava em funcionamento nas proximidades da cidade de Curvelo, "com 52 teares, quase o triplo da quantidade inicialmente instalada no Cedro" (GIROLETTI, 1991, p. 28). A fusão das duas fábricas em uma única companhia ocorreu em 1883, devido a algumas dificuldades enfrentadas pela fábrica do Cedro e à visão modernista de um de seus fundadores, Bernardo Mascarenhas, que "constatara na Europa e nos Estados Unidos o movimento de concentração de capital formando grandes empresas" (GIROLETTI, 1991, p. 28). Em 1891 a Cia. Cedro e Cachoeira adquire uma nova fábrica de tecidos, a Fábrica de São Vicente, igualmente localizada na região central de Minas Gerais.

Atualmente a Cedro Têxtil possui quatro fábricas em Minas Gerais: a fábrica do Cedro, a pioneira, localizada em Caetanópolis, antigo povoado do Cedro; as fábricas Victor Mascarenhas e Caetano Mascarenhas, em Pirapora; e a fábrica Geraldo Magalhães Mascarenhas, no município de Sete Lagoas.

A história dessa empresa têxtil se insere no período do *boom* da industrialização brasileira a partir da década de 1870. Nesse período muitas fábricas de tecidos foram criadas e muitas já instaladas conseguiram ampliar seu capital e sua produção em diversas regiões do País. Fortalecida, a indústria têxtil se inseriu no período como o próprio símbolo da modernidade e do progresso (STEIN, 1979). Nada melhor que as fábricas com suas chaminés enfumaçadas para simbolizar esse ideário.

Seu destaque é merecido, pois foi a pioneira no setor em Minas Gerais, aventurando-se numa atividade que não despertava confiança aos fazendeiros e comerciantes mineiros, principalmente depois do fracasso da fábrica Cana Reino, fundada em 1850, e fechada pouco tempo depois. Acrescido a isso, foi instalada numa região rural, afastada de tudo, com escassez de mão de obra qualificada, já que a maioria da população vinha de atividades agrícolas ou comerciais. Além disso, não havia infraestrutura de estradas que facilitasse o transporte de produtos, maquinários, matéria-prima e outros do gênero.

Boa parte da sua história está registrada em diversos tipos de documentos que estão sob a guarda do Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas, de propriedade da Companhia. Lá estão disponíveis para a consulta livros de pontos, livros contábeis, relatórios de fábricas, fotografias, objetos de uso no cotidiano das fábricas, inventários, jornais, dossiês de operários, além de máquinas como teares, cardas, fusos, espuladeiras, descaroçadores de algodão e outras utilizadas no processo de fabricação industrial de tecidos, algumas datadas dos anos de 1880 e importadas da Inglaterra. Na FIG. 2 podemos ver um filatório para a produção de americanos, datado de 1883.

FIGURA 2 - Máquina de filatório de 1883
Fonte: Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas.

No entanto, entre esses e outros tipos de fontes, o que mais se destaca é o acervo epistolar. Trata-se de um conjunto de documentos constituído de centenas de milhares de cartas e bilhetes escritos e recebidos pelos fundadores da Companhia desde 1869, quando já se preparavam para essa empreitada industrial. Além da quantidade, o acervo se destaca igualmente pelo conteúdo. Resultantes de todo o processo de instalação e administração das fábricas da Companhia, as missivas tratam dos mais variados assuntos. Trazem uma gama de informações que contribuem sobremaneira para a construção de uma noção sobre a realidade fabril, possibilitando o conhecimento, mesmo de forma fragmentada, do seu cotidiano, das relações ali estabelecidas e do imaginário, da visão de mundo, dos valores simbólicos e das práticas de seus proprietários, além de toda uma rede de correspondentes composta por outros industriais, comerciantes locais, políticos, membros do clero, operários e até a gente comum da região.

Por meio dessas missivas é possível visualizar e compreender a complexa rede de relações e de sociabilidade na qual as fábricas ocupavam um lugar central. Por meio dessa rede era possível pedir e atender favores, fortalecer laços de amizade, explicitar desagrados, pedir votos, arregimentar trabalhadores, praticar atos de caridade entre tantos outros. Tudo isso faz de tais documentos algo fascinante e de relevante valor histórico para a compreensão de parte do passado de Minas Gerais. Que história essas cartas nos contam? O que dizem sobre seus autores e tantos outros atores que fizeram parte dessa história? Qual a importância e o papel das cartas nesse contexto histórico e social em que o "enredo" se desenrola? Quais as características desses documentos? São questões que consideramos importantes e sobre as quais nos propomos a nos debruçar neste texto que ora apresentamos.

A CORRESPONDÊNCIA COMO OBJETO DE ANÁLISE: FASCÍNIO E CUIDADOS

A prática de escrever cartas não é algo novo. Ao contrário, por muito tempo as missivas foram um dos principais meios de comunicação entre as pessoas. No entanto essa prática se popularizou nos séculos XVII e XVIII, servindo para relatar os mais diversos acontecimentos, desde grandes fatos históricos até os arranjos e intrigas de alcova. Quem não se lembra de Pierre Chorderlos de Laclos e sua célebre obra *Les liaisons dangereuses* (*Ligações perigosas*), um romance do século XVIII sobre as intrigas amorosas da aristocracia parisiense?

Somente a partir das últimas décadas do século XX esses documentos foram redescobertos por pesquisadores interessados, seja nos chamados estudos culturais, em que se insere a história social da cultura, a história política, seja na história dos intelectuais (GOMES 2000, p. 19).

No Brasil muitos historiadores e pesquisadores se voltam sobre esses objetos. É o caso, por exemplo, de Luciana Heymann (1997, 1999 e 2005), que trata da correspondência de Filinto Müller e faz uma reflexão sobre os arquivos privados pessoais como legados históricos de pessoas, grupos ou instituições. Walnice Nogueira Galvão e Nádia Batella Gotlib (2000) organizaram uma obra em que vários autores discutem a prática epistolar sob diferentes perspectivas. Priscila Fraiz (1998) igualmente discute o processo de organização do arquivo pessoal de Gustavo Capanema e, nesse processo, realiza importantes reflexões sobre os aspectos metodológicos que envolvem o trabalho com arquivos pessoais. Vale ainda mencionar os estudos realizados por Ângela Castro Gomes (1998, 2000 e 2004), alguns dos quais serviram de base para as análises feitas neste texto.

Michel Foucault (2006) argumenta que escrever uma carta é "mostrar-se" ao seu destinatário, é "fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro". Segundo ele,

> a carta é simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário (por meio da missiva que recebe ele se sente olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que si mesmo lhe diz. De certo modo, a carta é um face a face (FOUCAULT, 2006, p. 150).

Todavia, a carta é um tipo de documento que possui algumas caraterísticas peculiares. Por definição, é um texto "destinado a outrem" e pode ser considerada um exercício pessoal (FOUCAULT, 2006, p. 145). Talvez por isso Foucault a considere como uma "escrita de si". Segundo Ângela Castro Gomes (2004, p. 13), as práticas de escrita de si, em que se enquadram também os diários, os bilhetes, as fotografias, etc., produzidos pelo indivíduo, ajudam a revelar as dimensões da trajetória do seu autor, ao mesmo tempo que revelam os diversos tempos e espaços dessa trajetória. Ou seja, o espaço do trabalho, da casa, da família, etc. As práticas de escrita de si não trazem de volta a verdade do passado, pois isso é impossível em qualquer documento, mas traz à tona o que o seu autor viu, sentiu e experimentou sobre os acontecimentos (2004, p. 15). De certa forma, as cartas incorporam "o indivíduo e a sua subjetividade à história" (GOMES, 2000, p. 19).

São documentos pessoais escritos com linguagem e espontaneidade muito próximas da oralidade. Ademais, trazem uma boa dose de subjetividade, peculiar de quem as escreve. As cartas "abrem as portas" para determinados pormenores

da vida privada, revelando facetas do cotidiano e dos indivíduos de uma forma pessoal, que outros documentos não conseguem. Segundo Ângela de Castro Gomes (1998) elas têm o poder de "enfeitiçar" o seu leitor, trazendo para o presente pessoas, fatos e acontecimentos de outro tempo e lugar. Proporcionam uma aproximação dos sentimentos, das dores, dos desejos lá contidos. Trata-se, segundo Luciana Quillet Heymann (1997, p. 41), de um "repositório seguro dos registros de sua atuação, pensamento, preferências, pecados e virtudes".

Um trecho de uma carta escrita por um dos fundadores da Cia. Cedro e Cachoeira é exemplo do que está sendo dito. Em sua missiva, Francisco Mascarenhas escreve ao irmão queixando-se da ausência de notícias do parente que, ao que parece, não corresponde aos seus apelos afetuosos: "Meu caro Bernardo, por mais que te escreva, nunca fui digno de uma só resposta. Diga-me como vais (sic), o que há de novo etc. Tudo me agradarás". Como bem afirma Gomes (2004, p. 24), a "correspondência implica em uma interlocução, uma troca, sendo um jogo interativo entre quem escreve e quem lê". Assim sendo, é possível quase sentir ou ao menos imaginar a dor que Francisco estava sentindo com a ausência de notícias do seu irmão, com o seu silêncio.

Dessa forma, podem ser consideradas "objetos culturais" em torno das quais "orbita uma constelação de assuntos, valores simbólicos e indagações", como considera Marcos Antônio de Moraes (2009, p. 124). Para Moraes, a carta deve ser entendida a partir de três dimensões. Primeiro, como objeto que se presta "à apropriação/transfiguração artística e à exploração"; segundo, como ato, a carta coloca "personagens" em "cena". Dessa forma, continua o autor, "o remetente assume "papéis", ajusta "máscaras" em seu rosto, reinventando-se ("encenação") diante de seus destinatários." Além disso, a mensagem transmitida "põe em marcha pensamentos, projetos, afeições". Vista a partir de seu texto, a terceira dimensão, a carta atrai a atenção das mais diversas áreas do conhecimento, que vão da história à psicologia (e psicanálise), da sociologia e filosofia às artes em geral, das ciências exatas às biológicas, "olhares que desejam captar testemunhos e convicções, fundamentos artísticos e científicos, experiências vividas ou imaginadas".

Nesse sentido, Antoine Prost (2003) nos ajuda a entender essa relação entre a escrita e o seu autor, chamando a atenção para o sentido que as palavras podem adquirir:

> As maneiras de falar não são inocentes; para além de sua aparente neutralidade, revelam estruturas mentais, maneiras de perceber e de organizar a realidade denominando-a. Traem os preconceitos e os tabus por seus estereótipos ou silêncios (PROST, 2003, p. 312).

Portanto, em nossa perspectiva, as missivas aqui analisadas funcionam como um pano de fundo para a percepção do imaginário, da vida cotidiana e privada, da rede de sociabilidade na qual estavam inseridos os seus autores. E, por meio disso, constituem também um testemunho valioso de práticas e ações, prestam-se a revelar as técnicas do fazer de si, ou seja, da produção de si mesmos como empresários e gerentes e da constituição da fábrica como espaço de produção e de relações sociais. Conforme argumenta Michel de Certeau (1994), os relatos e as narrativas são uma arte de moldar percursos, em que o sujeito expõe sua maneira de ser e maneira de fazer.

Em virtude desse fascínio, conforme avalia Ângela Castro Gomes (1998), o trabalho metodológico com tais fontes requer certos cuidados, pois elas apresentam uma característica peculiar, qual seja, reproduzem a visão do seu autor sobre aquilo que relata ou descreve. É o olhar de quem as produziu que está sendo revelado.

Daí é importante, para o pesquisador, tratá-las com certa reserva, atento a seu caráter essencialmente pessoal, parcial, intencional e subjetivo. Dessa forma, expressam a perspectiva do seu autor, que se encarrega de dizer o que viu, sentiu e experimentou, o que não significa necessariamente dizer o que houve em relação a um acontecimento ou fato (GOMES, 2004). Esse fato faz dessas narrativas algo fragmentado, com um recorte da realidade feito a partir dos critérios de importância e relevância atribuídos pelo autor. Portanto, o trabalho metodológico com tais documentos deve sempre levar em consideração essas especificidades e os riscos que acarretam. No caso específico da correspondência, há ainda a necessidade de dispensar uma atenção especial às relações estabelecidas entre "quem escreve, o que escreve, como escreve e o suporte material usado na escrita" (GOMES, 2004, p. 21).

AS CARTAS, SUA IMPORTÂNCIA E SEUS AUTORES

Em 8 de julho de 1881, Francisco Mascarenhas escreve uma missiva comunicando a um de seus irmãos a novidade do serviço regular de correio instaurado no povoado a partir de então; diz ele: "lá pelo nosso Taboleiro tudo é velho; agora que temos correio de 4 em 4 dias, temos sempre notícias frescas". Esse fragmento exemplifica a importância que o sistema regular de correio possuía no contexto histórico do século XIX, garantindo a comunicação e a troca constante de notícias em tempo hábil.

Francisco Mascarenhas, bem como outros membros de sua família, representa um importante grupo de industriais mineiros que, como já foi dito, em 1872

inauguraram a primeira fábrica de tecidos em Minas Gerais dando origem tempos depois à Cia. Cedro e Cachoeira, hoje Cedro Têxtil. De fato, para esse grupo de industriais têxteis de Tabuleiro Grande, nas Minas Gerais do final do século XIX, as cartas e a regularidade de um serviço para enviá-las foram instrumentos importantes para a implantação das fábricas e o seu gerenciamento. Para administrar as unidades fabris geograficamente distantes umas das outras, a troca de notícias e informações era fundamental para o sucesso do empreendimento. Daí a importância dada por Francisco ao estabelecimento de um correio regular.

O conjunto epistolar resultante de todo esse processo é composto, na maioria, de cartas manuscritas escritas ou recebidas pelos gerentes da Companhia desde 1869. Seguiam um padrão estético muito próximo ao utilizado atualmente. Iniciavam-se com elementos de identificação do local de origem, a data da escrita e o seu destinatário, seguido do texto, que ao final era assinado pelo seu remetente. A forma de tratamento dispensada ao destinatário sofria algumas variações de acordo com os laços afetivos existentes entre os missivistas. No caso de correspondência entres os gerentes e outros parentes, eram comuns expressões como "meu caro", "mano e amigo" ou mesmo apenas a citação do primeiro nome de quem deveria recebê-la.

Com a naturalidade da escrita e do desenvolvimento dos assuntos, a linguagem dessas cartas se aproximou muito da oralidade. Fora do círculo familiar evitavam-se os tratamentos informais e carregados de afetividade; o destinatário era invocado por seu nome e sobrenome.

Mas a despeito dessas diferenças, trazem em seus relatos palavras, termos e expressões que, como argumenta Michel de Certeau, podem ser indícios de pensamentos, práticas, visões de mundo, do imaginário, das crenças e posições políticas de seus autores. E nos aproximam da vida deles, ajudando-nos a conhecê-los mais. Desse modo, é possível tomar conhecimento de problemas cotidianos da fábrica, questões familiares e outros que envolviam a vida pessoal e do trabalho dos "nossos caros industriais".

Sem dúvida, tratava-se de um grupo de sujeitos letrados, com bom domínio da língua e do vocabulário. Transitavam da linguagem coloquial à mais rebuscada e formal com facilidade e segurança. A escrita indica que se tratava de indivíduos seguros de si, que se dirigiam ao outro com clareza, objetividade, sem titubeios ou hesitações. Homens que falavam cônscios do poder econômico e político que tinham e da "dominação" que exerciam sobre os outros. Uma carta de autoria de Francisco Mascarenhas, cujo depositário era um de seus irmãos, pode ser considerada um exemplo:

> Tem me passado pelo sentido dizer-te que um tal Antônio Narciso mandou aqui um sujeito para seduzir ao Fernando ou Raimundo, mas que estes não quiseram aceitar as vantagens que lhes propunham. Disseram positivamente ao sujeito, que iriam se eu ordenasse a isso. É escusado dizer-te que escrevi ao Antônio Narciso e ao Cel. Veloso, fazendo-lhes ver as inconveniências de um tal procedimento (10/10/1883 – Caixa de correspondência nº 2 A – Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas).

No texto da sua carta, Francisco menciona ao irmão que não se esquivou de dar a resposta merecida e, de fato, o fez em 30 de agosto de 1883, poucos meses antes de relatar ao irmão o fato acontecido. Nessa missiva "nosso" autor não deixa dúvidas quanto ao que podia fazer contra tais atitudes do Sr. Veloso e do Sr. Antônio Narciso, consideradas inadequadas:

> O amigo tem aí um bom maquinista, e não ficará satisfeito se dele necessitarmos o chamarmos, e estamos certos que se dele precisarmos estará aqui em poucos dias. Mas desejamos sempre ser cavalheiros para os colegas; se algum dia precisarmos de alguma coisa da Fábrica de Montes Claros, nos dirigimos diretamente ao seu representante e não a empregados. Queira desculpar a franqueza em que faço-lhes esta e queira dispor sempre de quem é em estima [...] (Livro Copiador de Cartas da Fábrica da Cachoeira, 1883/1884, p. 105-106 - MTDMM).

Podemos ver nos fragmentos das cartas textos bem escritos, denotando clareza nos argumentos e um conhecimento apurado da língua. Mas, ao mesmo tempo, são pistas da consciência que o protagonista tinha do poder e da autoridade que possuía ou julgava possuir. Esse fato, ao que parece, o habilitava a fazer determinadas ameaças a quem ousasse ultrapassar os limites.

A leitura do conjunto epistolar da Cedro e Cachoeira nos ajuda a compreender o cenário social, econômico e cultural do qual esses indivíduos faziam parte. Sem dúvida, os fundadores da Cia. de Fiação e Tecidos Cedro e Cachoeira pertenciam a um grupo familiar numeroso, de origem agrária, cujo patriarca era proprietário de grande extensão de terras e inúmeros escravos.

Pai de treze filhos, o Major Antônio Gonçalves da Silva Mascarenhas era considerado um homem de ideias antiquadas, como bem o descreveu um viajante inglês em passagem pela província no final do século XIX (WELLS, 1995). Acumulou fortuna com a atividade agrária e comercial, alimentando

certa aversão à modernidade, que se avizinhava no final do século XIX. Segundo Alysson Mascarenhas Vaz,

> Era um homem do seu tempo, acreditando naquilo que conhecia bem: no governo de Dom Pedro II, que dava estabilidade ao país, e na economia agrária com mão-de-obra escrava. Era o que permitia que ele fosse aumentando a sua fortuna sem maiores sobressaltos, senão aqueles inerentes à própria atividade agrária, quase sempre ligados às intempéries (VAZ, 2005, p. 78).

Em alguns documentos históricos deixados por ele, podemos ver que se tratava de alguém que possuía rígidos códigos morais, com os quais procurou educar os filhos e filhas, e quiçá todos à sua volta. Uma anotação deixada em seu testamento quando de sua morte em 1884 externa um pouco dos valores nos quais acreditava:

> Adeus, serenas cordas de meu coração. Eu vos saúdo, agradecendo a vossa norma de conduta, com a qual em tudo e por tudo guiaste as nossas muito amadas e abençoadas filhas ao temor de Deus e ao trabalho. Honra-me deixá-las em suas fazendas, com bons maridos, amadas de todos e da pobreza. Meus filhos – de pequenos educados com temor de Deus, sã consciência e teimosa ocupação – logo vi que o trabalho faz a vida alegre e independente, e que a sã consciência torna o sono sereno e sem remorsos. Assim fostes criados desde pequenos, para não estranhardes grandes trabalhos; frequentastes seis colégios, para não ficardes propriedade de espertalhões. Fazei por bem guiar vossos filhos (GIROLLETI 1991, p. 217; TAMM 1960, p. 115).

Temor a Deus, valorização do trabalho e consciência tranquila eram virtudes muito caras ao Major Mascarenhas, como ele mesmo deixa claro no fragmento anterior. Além disso, em sua perspectiva, homens e mulheres ocupavam lugares sociais diferentes. Para as suas filhas reservava o recato do lar, onde "reinavam", amparadas das privações da vida, amadas e cuidadas por seus maridos. Já os filhos homens, ao contrário, foram preparados para trabalhar e para lidar com as possíveis armadilhas do espaço público que deveriam ocupar. Diante disso, não foi sem desgosto que desabafou com um dos filhos o desapontamento diante do comportamento considerado impróprio de um dos seus genros:

> Vi a carta particular que fizeste a tua mãe e passo a dizer-te que Deus me deu quatro filhas, Estrelas da Barra, criadas e educadas

> pela muito reconhecida e grande Mãe *(sic)* [...]. Foram crescendo e o tempo tomando seus estudos. Três, além do dote que dei, tiraram sorte grande, unindo-se a moços trabalhadores e honrados, e de bons cálculos [...] e como esse continente é muito pobre, passam as três por muito ricas, amadas e respeitadas de todos e da pobreza. Quando eu, muito enganado, entreguei minha muito amada e desgraçada filha Escolástica a um esbelto e sacudido rapagão da melhor família, que não bebe, não fuma, não joga, não canta, não lê, não dança e nem dá pagodes, e custa a ver-se no mundo tanta preguiça e péssimos cálculos, já pondo fora 46 contos de réis de dote e empréstimo. A pouco foi preciso sua Mãe *(sic)* emprestar à pobre filha 1.000$000 *(sic)* para não vender um escravo, e foi preciso vender outro, e carregadinha de filhos na pobreza, sua Mãe *(sic)* está olhando por eles (Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas, Caixa de correspondência nº 3).

Por meio dos relatos contidos em muitas cartas, percebemos que o Major Mascarenhas cumpria seu papel de patriarca, ora temido e respeitado, ora adorado e idolatrado por todos os seus. De acordo com Vaz (2005), suas crenças mais conservadoras impediram de se associar aos filhos para a fundação da Fábrica de Tecidos do Cedro. Ainda de acordo com Vaz, "sua aversão à modernidade" era tal que durante muito tempo se recusou a visitar as fábricas fundadas por eles e só fez isso tempos mais tarde.

Contudo, essa atitude paterna não impediu que, logo após a sua morte, o seu retrato fosse exposto nas fábricas que ele tanto resistiu a apoiar, como ficou claro em uma carta redigida por Francisco Mascarenhas, em 19 de janeiro de 1884:

> Hoje foi nesta fábrica a missa do 7º*(sic)* dia, assistida por todos os habitantes desta fábrica, e amigos do Curvelo. Tendo de pelos retratos que o Pacífico tem que são muito perfeitos, mandar já reproduzir no Rio, para nossa casa consulto-te se posso mandar vir um de Nosso Santo Pai, um pouco maior para o escritório desta fábrica que estará na ocasião decentemente tratado para receber tão respeitável efígie: o retrato do fundador de todas as fábricas pertencentes a nossa família, feitos por se fazer, (em projeto) (Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas, Caixa de correspondência nº 2).

A inciativa de exibir um retrato do pai nas fábricas da empresa parece indicar o apreço e a representação simbólica que a figura paterna recebia dos filhos. Isso fica mais evidente em outra carta igualmente de Francisco, quando externa o significado do papel do pai em sua vida:

> Com o terrível golpe que infelizmente levei do falecimento do nosso muito santo, honrado, e sempre pranteado e adorado Pai do Coração, estive passando muito mal; hoje, com uma carta que recebi do Pacífico escrita da fazenda e dizendo-me que nossa santa e adorada Mãe está resignada, fiquei mais animoso. Seguirei os passos do nosso santo Pai *(sic)* em toda a minha vida, pedindo-lhe sempre para de lá do céu velar sobre seu humilíssimo filho e netos que cá ficaram neste mundo enganador (17/01/1884 – Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas, Caixa de correspondência nº 2).

Mas se o pai simbolizava uma "respeitável efígie" na qual a honra, a força, o poder, a autoridade, o trabalho, que, entre outros atributos masculinos, pautavam a sua conduta, a figura materna por sua vez fazia brotar outros sentimentos na maioria das vezes atrelados à condição feminina.

D. Policena Mascarenhas aparecia na escrita dos filhos sempre envolta em uma "aura" de virtudes que remetiam à abnegação, à dedicação, à maternidade e até mesmo à própria santidade. Ademais, era alguém que merecia e deveria ser cuidada, amparada e honrada. Não é sem motivo que a simples menção do seu nome nas inúmeras cartas que a citavam vinha sempre associada a adjetivos, como santa, honrada, abnegada, virtuosa, dedicada, exemplar, resignada, caridosa, trabalhadeira, entre outros. Alguns fragmentos da correspondência que ora analisamos são exemplos valiosos do que estamos dizendo:

> Infelizmente *nossa santa mãe* continua na mesma, hora melhor, hora pior (Francisco Mascarenhas em 19/08/1894 – Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas – Caixa de correspondência nº 4, grifo nosso).
>
> Devemos trabalhar muito *procurando o descanso e bem estar de Nossa Santa Mãe (sic)* (Do gerente da Fábrica da Cachoeira para o gerente da Fábrica do Cedro, em 1884, Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas – Caixa de correspondência nº 2, grifo nosso).
>
> Nossa mãe precisa de dinheiro para sua viagem ao Rio; portanto logo que ela aí chegue ofereças a ela o que precisar (Caetano

> Mascarenhas em 04/08/1890. Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas – Caixa de correspondência nº 3).

Dona Policena "ignorava as primeiras letras"[2] (TAMM, 1960, p. 120) e, talvez por isso, tudo o que se sabe dela é por intermédio de outros. Paulo Tamm (1960) a descreve como "Dindinha – A mulher forte do evangelho", mãe, esposa e mulher perfeita, envolvida na educação dos filhos, na condução das tarefas diárias da casa. Trabalhadora incansável pelos interesses do marido, e para quem ela era ativa, vigilante e lidadeira. Envolvia-se frequentemente com ações de caridade e filantropia, atendendo aos mais necessitados de sua ajuda (TAMM, 1960).

Mas, a despeito da idealização de sua figura, D. Policena se tornou proprietária da Fábrica de São Sebastião, uma fábrica de tecidos montada na fazenda da família, por Bernardo Mascarenhas, cuja mão de obra era composta por escravas da família. Porém, porque não era alfabetizada, seu marido nomeou um dos filhos como responsável legal da fábrica e de todos os negócios da mãe.

A natureza exata do trabalho de D. Policena na Fábrica de São Sebastião é algo ainda desconhecido, pois nas cartas escritas por seu filho e gerente dessa fábrica não há uma descrição precisa das atividades maternas no negócio. Ao contrário, seus relatos sinalizam que toda a tarefa administrativa e decisória era de sua própria responsabilidade, havendo pouca participação da mãe. Diante da falta de documentos mais precisos, questionamos se a matriarca da família desempenhou um papel ativo no gerenciamento da fábrica, participando efetivamente na organização e nas decisões ou se, ao contrário, seu lugar era secundário: ocupava-se da dimensão doméstica desse trabalho e, assim, ficava sujeita ao poder e à dominação exercida pelo filho nos negócios.

Seja como for, uma carta de Francisco Mascarenhas enviada ao irmão Bernardo na ocasião de instalação da Fábrica de São Sebastião é bem ilustrativa quanto às preocupações do filho com o trabalho árduo que a fábrica poderia acarretar para sua mãe, e encerra de modo exemplar o que está sendo dito:

> Devemos trabalhar muito procurando o descanso e bem estar de Nossa Santa Mãe, e para conseguirmos isso, não há como na próxima reunião da Assembléia de Acionista aditar em seus estatutos que a Cia vai também explorar lavoura etc.etc. *(sic)*, elevando o seu

[2] Informação contida no testamento do Major Antônio Gonçalves Mascarenhas, citado por Tamm (1960).

> capital a tanto. Feito isso, procedemos a avaliação na fazenda, com escravos [...] a fábrica, terras. Tudo, tudo, pelo valor relativo ao tempo crítico que atravessamos e a Cia, feita a compra pagará Nossa Mãe *(sic)* em ações suplementar, emitidas somente para esse fim. O negócio deve ser realizado logo que a fábrica de S. Sebastião comece a trabalhar. Assim nossa mãe não terá mais que cuidar em sua pesada lida, e passará uma vida feliz e sossegada, com uma bonita renda, bons pajens, boas raparigas, que reservará para si, e passeando e orando com os filhos. Unamo-nos pois, e levemos avante essa ideia. Não visamos lucro e sim o bem estar e sossego de Nossa Santa Mãe (Francisco Mascarenhas, s/d. Museu Textil Décio Magalhães Mascarenhas – Caixa de correspondência nº 2).

Essas e tantas outras correspondências sugerem que religiosidade, temor a Deus, apreço pela ordem, respeito às hierarquias, valorização do trabalho como virtude e gosto pelo mando foram alguns dos elementos que fizeram parte da trajetória familiar desses industriais, revelando aspectos da sua sociabilidade. São imagens que constituíram referências culturais e simbólicas que os guiaram em seus pensamentos, visões de mundo e práticas, que se materializaram nas relações cotidianas de suas fábricas. Nesse sentido, esclarece Bronislaw Baczko (1985):

> não seriam essas imagens as responsáveis por guiar as ações, os comportamentos, a mobilizar as energias e até mesmo a justificar as violências?
>
> Nenhuma relação social e, por maioria de razão, nenhuma instituição política são possíveis sem que o homem prolongue a sua existência através das imagens que tem de si próprio e de outrem. O princípio que leva o homem a agir é o "coração", são as suas paixões e os seus desejos. A imaginação é a faculdade específica em cujo lume as paixões se acendem, sendo a ela, precisamente, que se dirige a linguagem "enérgica" dos símbolos e dos emblemas (BACZKO, 1985, p. 301).

PALAVRAS QUE DELINEIAM IMAGENS

Como dissemos anteriormente, as imagens são símbolos culturais que, muitas vezes, se prestam a informar aos outros quem somos, de onde viemos e o que nos mobiliza. Na verdade, podem ser consideradas como guias mentais que

orientam as nossas "maneiras de fazer" e de ser no mundo. E o acervo epistolar que ora discorremos é rico nessas imagens e nos ajuda a delinear um retrato de seus autores.

O que contribui para essa riqueza de imagens é, sem dúvida, a diversidade de assuntos tratados nas missivas. Questões que envolviam pedidos de emprego, encaminhamento de operários, agenciamento de trabalhadores, comercialização de tecidos, compra de matéria-prima e maquinários, envio de faturas e recibos, cobranças de fregueses, relatos de acontecimentos como incêndios, sabotagens, acidentes, comportamentos indesejáveis de operários, dificuldades com a mão de obra, salários, problemas diversos com os operários, condições sanitárias, doenças, atendimentos, pedidos e concessão de favores, entre tantos outros, eram constantes na correspondência. Ou seja, falava-se um pouco de tudo, inclusive aspectos políticos e econômicos que incidiam na indústria, como se pode ler nos fragmentos seguintes:

> No pensamento de obter o maior número de informações sobre a indústria de fiação e tecidos de algodão no Império, estamos nos dirigindo a algumas fábricas que atenciosamente têm correspondido aos nossos intuitos. Nosso fim é compendiar o que for relatado a esta indústria e dar publicidade as informações que recebermos a fim de mostrar aos poderes públicos os progressos que ela tem feito. É tempo de mostrar aos que dirigem os destinos do país que não devem expor esta indústria aos golpes e tarifas fiscais, desprotegendo o que a iniciativa nacional tem conseguido (Do gerente da Fábrica de Tecidos Cearense para o gerente da Fábrica do Cedro em 29/08/1888 – Caixa de Correspondência nº 11 A – Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas).
>
> A fábrica é o amparo de famílias paupérrimas. Não pedimos e não recebemos da Província para isso o mais insignificante favor (De Mascarenhas e Irmãos em 12/02/1875. Livro Copiador de Cartas da Fábrica do Cedro – 1872 a 1879, p. 171, Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas).
>
> O tal Benedicto, conforme deve ter te informado o Bernardo pregou-me uma peça. Depois de muito indagar, obtive com grandes dificuldades certidão e atestado de pessoas fidedignas de Itapitininga provando que é casado o sinistro que pela 3ª vez quis casar-se [...] casou-se de novo abandonando a mulher na miséria e veio arranjar casamento aqui o animal. Foi tocado do estabelecimento como um

> cão danado (Do gerente da Fábrica da Cachoeira, sem identificação do destinatário), em 12/04/1886 – Caixa de correspondência nº 4 A – Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas).
>
> O Compadre Theophilo propôs-me troca de lugares, mas morar perto de semelhante mandão de cadeia é um perigo. Poderei perder a estribeira algum dia, e conheço que tenho mal gênio, principalmente quando sou vítima de injustas agressões (Do gerente da Cachoeira para o gerente da Fábrica do Cedro em 25/01/1887, Caixa de Correspondência nº 4 A, Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas).
>
> O serviço de limpa do rego de S. Vicente está parado por falta de camaradas que estão todos cuidando em plantações. Subi o jornal que era de 800 réis alimentados, a 1.000 réis e nem assim aparece quantidade suficiente. Mande-me de lá alguma turma de bons camaradas, e escreve já ao Chico para mandar baianos que passam no Curvelo (Do gerente da Fábrica de São Vicente para o gerente da Fábrica do Cedro em 05/10/1891, Caixa de Correspondência nº 3 A, Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas).
>
> Tendo o Dr. Pacífico me informado que V. Revma. se dirigira ao Revmo. Padre Rollim no sentido de obter admissão de moças nos serviços das fábricas desta Companhia, peço ao Revmo. o obséquio de entender-se com o nosso amigo Mortmer para promover a vinda de 15 ou 20 moças, que não sejam meninos, de 14 anos para cima, sadias e desembaraçadas para o trabalho (Do gerente da Cachoeira para o Pe. J.M.R. em 27/08/1894 – Livro Copiador de Cartas da Fábrica do Cedro de 1894, p. 442, Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas).

Como podemos ver, nesses pequenos trechos há amostras de mobilização dos industriais nacionais e a participação do governo na indústria brasileira; dos meios de que lançavam mão para arregimentar trabalhadores para as fábricas; de conflitos familiares; dos valores morais que cultivavam; da percepção que tinham da fábrica e do conceito que tinham de si mesmos, qual seja, como *sujeitos heroicos* que dão amparo aos "pobrezinhos" sem nada receber em troca.

A rede de correspondentes e, de certa forma, de sociabilidade tecida em torno das fábricas da empresa é de certo modo igualmente diversificada. O primeiro grupo que a compunha era o da família dos fundadores e seus parentes,

que mantinham intensa troca de correspondência para tratamento de questões pessoais, administrativas e comerciais. Os comerciantes mais próximos e até representantes da Igreja preenchem o segundo grupo da rede de correspondentes. Eles mantinham com os gerentes uma estreita troca de correspondências cujos assuntos se referiam principalmente a pedidos de emprego e de favores, ao comércio de produtos, em alguns casos de cobrança e envio de faturas, questões de ordem político-partidária, além de outros de cunho pessoal, quando era o caso. O terceiro grupo de troca de correspondência era constituído pelos comerciantes de outras localidades da província, que vendiam os tecidos produzidos pela empresa. Por essas cartas eram oferecidos tecidos, encaminhadas faturas para pagamentos, realizadas cobranças, assinados contratos, além de outros assuntos relativos à comercialização dos produtos. Por último, destaca-se a correspondência com alguns membros influentes do governo provincial e outros industriais. Nesse caso, as cartas eram mais esporádicas, mais formais e tinham como objetivo básico a discussão sobre a indústria nacional e as questões de ordem econômica e política enfrentadas pelos industriais no período. Nelas se reivindicava mais apoio por parte do governo ou ainda alguma obra que facilitasse as atividades das fábricas.

No entanto, a despeito dessa gama de assuntos, alguns elementos ou, como já dissemos, imagens, são recorrentes nessas missiva, e constituem um pano de fundo permeando os relatos de seus autores. São questões que envolvem a representação do trabalho, a sexualidade, a religiosidade, a família, a ordem, o poder, a dominação, as práticas do favor e reforço aos laços de amizade e, em contrapartida, o repúdio à desobediência e ao desrespeito às regras e aos acordos estabelecidos. Valores caros a esses indivíduos e, como já foi dito, resultantes de sua trajetória familiar e dos processos de sociabilidade vivenciados por eles. Muitas são as cartas que tratam desses temas, por isso selecionamos algumas para exemplificar a maneira como tais assuntos eram tratados, bem como os termos utilizados pelos missivistas.

Inicialmente, merece destaque a valorização do trabalho, considerada pelos missivistas como uma virtude que deveria ser cultivada por todos. Na verdade era a própria essência humana, pois, trabalhando, o homem controlava seus instintos, tornava-se digno para viver em sociedade e cumpria seu dever perante todos e até mesmo Deus. A essência do significado dado ao trabalho é descrita no documento *Os conselhos para uma vida feliz,*[3] produzido pelos proprietários da

[3] As informações quanto à data precisa em que foi elaborado este documento são inconclusas; porém, acreditamos datar-se entre as duas primeiras décadas do século XX. Para mais detalhes, ver Giroletti (1991, p. 231-232).

Cia. Cedro e Cachoeira e distribuído aos operários, cujo fragmento reproduzimos abaixo:

> *Como a ave é feita para voar é o homem feito para trabalhar; o trabalho deve abordar até conseguir e isto antes de tudo os modos de dar ao homem o mais profundo conhecimento e a melhor prática no cumprimento de todos os deveres que tem consigo, para com a humanidade, para com a natureza e para com Deus*; é só cumprindo bem estes deveres que terá o homem, direitos perante estas entidades e à menor falta de deveres segue-se a perda de direitos espirituais, materiais e aparece o mal, cuja causa nem a todos é dado ver. Cumprindo os deveres e usufruindo os direitos o homem tem a nobreza dos atos, a sã consciência e é digno [...]. É pelo trabalho ainda que o homem pode e tem o dever de alargar sua experiência e a compreensão sobre si, sobre as coisas e fatos que o rodeiam, sobre sua profissão que lhe garanta a subsistência e sobra a sua classificação e ação perante a sociedade. [...] *É pelo trabalho abençoado e que produza bom efeito, que o homem aufere o direito de subsistir* [...] (Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas, grifo nosso).

Outros atributos acompanhavam essa representação do trabalho, quais sejam, a dedicação, a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Isso fica muito evidente em uma correspondência dos gerentes da fábrica do Cedro, destinada a uma de suas operárias, que se afastava de sua ocupação na fábrica em virtude de seu casamento:

> *O trabalho é a lei suprema da humanidade e a preguiça é cancro roedor, causa da miséria* e que muitos prejuízos têm dado a esta fábrica. Nos nove anos que Vmcê *(sic)*. tem trabalhado aqui, tem desenvolvido sempre uma atividade de *dedicação tão acima do comum que raras têm sido as companheiras que lhe têm igualado.* Se seu trabalho nos tem sido lucrativo, *seu exemplo muito mais vantajoso nos tem sido.* É, portanto, nosso dever, hoje, no dia do seu casamento, manifestar-lhe o quanto lhe somos gratos, pedindo-lhe haja de aceitar o pequeno adjutório, que incluso lhe oferecemos. Que Deus abençoe o seu consórcio são os votos dos respeitadores e obrigados, Mascarenhas e Irmãos (Livro Copiador de Cartas da Fábrica do Cedro de 1881 a 1883, p. 486 – Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas, grifo nosso).

Já em outra, anos mais tarde essa valorização do trabalho parece ainda permanecer no imaginário desses indivíduos, ao afirmarem que

> Há três quartos de século na *verdadeira escola da ordem e da disciplina*, constituindo, portanto, uma *plêiade de operários verdadeiramente dignos da confiança dos seus chefes, pelo amor ao trabalho, dedicação e interesse pela produção e pelo desenvolvimento da Companhia* (Livro Geraldo Magalhães Mascarenhas, coleção pessoal Décio M. Mascarenhas – Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas, grifo nosso).[4]

No entanto, comportamentos que iam de encontro a essa representação do trabalho, como a desobediência, a preguiça, o desrespeito às normas e à hierarquia, muitas vezes, eram punidos severamente e vinham acompanhados de reações que beiravam a ira. Esse foi o caso ocorrido com uma moça, operária de uma da fábrica de São Sebastião, instalada na fazenda da família:

> Há aqui uma operária, filha de uma família de Montes Claros, que *é moça atrevida e malandra, e que não quer se sujeitar a ordem e nem a ninguém da fábrica.* Deixou o tear sem dar satisfação a pessoa alguma, e a mãe, que tem mais 3 filhas, quer mandá-la para o Convento daí. [...] Peço-te para que neste sentido sejas ainda mais pontual para com o pedido *dessa empregada insubordinada, e não a aceites aí para que torne-se mal exemplo para as irmãs que aqui ficam. É preciso que essa sujeita fique a toa em casa até que a velha se veja na necessidade de mandá-la para a fábrica* (Caixa nº 11, Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas, grifo nosso).

Em outra situação, a atitude de algumas operárias, negras libertas, igualmente da fábrica de São Sebastião, acarreta medidas extremas do gerente, como se pode ver na carta abaixo:

> Depois que tenho-me zangado com as libertas mostrando-lhes a estrada, fazendo-lhes ver que ou hão de trabalhar em regras ou sair; depois que tenho mesmo metido a palmatória em algumas diabas atrevidas, a coisa está endireitando. Estou disposto a isso, e não

[4] Ata de Assembleia de Acionistas da Companhia de Fiação e Tecidos Cedro e Cachoeira. Não há menção de data desta assembleia, mas ao que tudo indica se trata da década de 1940.

> sofrer desaforo, visto que [...] não querem sair do antigo ninho da preguiça (25/08/1888 – Caixa nº 3 A – Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas).

As situações envolvendo a sexualidade dos operários e, de modo especial, das operárias, eram do mesmo modo motivo de tirar o sossego dos proprietários e gerentes da empresa. Muitos foram os casos narrados a esse respeito envolvendo rapto de moças, tentativas de namoros escondidos e outros mais complicados, como assédios sexuais de superiores sobre as operárias. Uma dessas situações envolve um sujeito de nome Benedito deveras interessado em uma moça, operária de uma das fábricas da Companhia. O caso foi relatado primeiramente em uma carta datada de 30 de agosto de 1885, na qual o gerente fazia recomendação a um dos seus irmãos. O desfecho desse enredo acontece alguns meses depois, conforme conta o mesmo gerente, por meio de outra missiva endereçada ao gerente da Fábrica do Cedro em 24 de abril de 1886:

> O tal Benedito [...] pregou-nos uma das do cabo. Depois de muito indagar, obtive com grandes dificuldades certidão e atestado de pessoas fidedignas de Piratininga, provando que é casado, o monstro que pela terceira vez quis casar-se [...] Enviuvou-se, casou-se de novo, abandonou a mulher na miséria e veio arranjar casamento aqui o animal. *Foi tocado do estabelecimento como um cão danado* (Caixa nº 11 A – Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas, grifo nosso).

Distinto episódio ocorrido na Fábrica da Cachoeira traz à tona outros elementos referentes à sexualidade no cotidiano das fábricas de tecidos. Essa história tem como protagonista o Sr. James Winders, um técnico inglês contratado pela Cedro e Cachoeira para ser mestre-geral da Fábrica da Cachoeira e que supostamente foi o responsável pelo defloramento de uma operária da fábrica. O acontecimento foi exposto pelo gerente, em 17 de fevereiro de 1887. Vejamos:

> Em relação a minha reservada de 14, tenho a dizer-te que, embora recaiam todas *as suspeitas do mal praticado a operária tola sobre o Sr. James, não se pode afirmar que seja ele o autor do delito e nem que a tola esteja realmente deflorada.* Entretanto acabo de ter uma conferência com o Sr. James e declarei-lhe que se sua consciência lhe acusa de alguma coisa, que trate de se por o quanto antes com a família a caminho de sua pátria, visto como o crime

> seria grande e grande desgraça recairia sobre sua família. Nega o crime de que é acusado e diz estar com a consciência tranquila. *Tive ideia de mandar um médico examinar a suposta ofendida, mas não animei-me a fazê-lo por não ser assim o exame revertido de caráter judicial.* Apelo para o futuro. Todos os passos que dei foram combinados com opiniões de Luis e Pacífico; este era de opinião que se despachasse o James, e eu prefiro livrar 10 criminosos a condenar um inocente, uma vez que ninguém está livre de uma imputação dessas. Por enquanto está tudo nesse pé, o futuro descobrirá a verdade [...] (Caixa Box nº 11 A – Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas, grifo nosso).

Dias depois o mesmo gerente relata em nova correspondência como andava o caso em questão:

> Com referência às minhas reservadas de 14 e 17 de fevereiro, *tenho a dizer-te que as coisas relativamente ao escândalo tomaram outro e feio aspecto com subsequentes inquéritos e acareações procedidas, de cujo resultado remeto-te com esta um circunstanciado relatório.* Fosse o estabelecimento de exclusiva propriedade ou tivesse eu apoio de todos os acionistas, já tinha mostrado a estrada ao inglês *perverso*, mas não querendo operar por mim só, consulto a Diretoria [...] e peço pelo mesmo portador instruções a respeito. O *Dr. Pacífico é de opinião que o homem está completamente desmoralizado* e que não deve por forma alguma continuar aqui. Tive a ideia de uma remoção dele para aí e daí para esta fábrica. Luis Augusto é de opinião que não servindo o homem para esta fábrica, para essa também não servirá, visto como a compª *(sic)* é uma só e o homem está desmoralizado, e que será até mau exemplo. A minha opinião é esta: seja o *perverso* dispensado, e recaindo *em beneficio da ofendida a quantia que ele tem depositada para garantia de seu contrato, visto como de nada aumenta a Cia. esse pecúlio. Assim ela se casará com algum outro idiota trabalhador e recuperada a sua honra perdida ou roubada.* [...] Penso que perdeu todas as qualidades requeridas para mestre geral da fábrica uma vez que *não só abusou da simplicidade de uma tola sua subordinada* como tem praticado aqui desatinos escandalosos, o que está no domínio de todos os habitantes do estabelecimento. Exponhas, portanto os acionistas, ao Diretor Antônio Cândido e manda-me as instruções na certeza de que se mandares proceder

> [...] e tratar do processo, a desgraça recairia também sobre sua pobre família que ficará ao desamparo e sem chefe. Ele será condenado a não pequena pena. *Embora seja a idiota maior de 18 anos, a ofensa é a mesma que a uma menor*. Ele está trabalhando e nunca vi tão cuidadoso e atento ao serviço como depois de descoberto o escândalo, e essa atenção e cuidado em minha opinião ainda depõe contra ele que já estava por demais relaxado, e fez de um dia para o outro mudança tão notável [...] (Caixa Box nº 11 A – Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas, grifo nosso).

Esse episódio é significativo, pois é um testemunho de uma situação delicada envolvendo as relações entre chefes e subordinadas no cotidiano das fábricas têxteis de um modo geral. Além disso, chamam a atenção também alguns elementos que consideramos significativos e que são indícios do modo como esses indivíduos pensavam e se posicionavam diante das operárias e quiçá das mulheres em geral. Nesse sentido, não podemos nos esquecer das imagens que tinham da mãe, assunto que tratamos em seção anterior.

A despeito dos termos que avaliamos como pejorativos e até mesmo desrespeitosos, usados pelo missivista para se referir à operária como "tola e "idiota", o mesmo não deixa de externar a sua preocupação com a honra da trabalhadora que, em sua perspectiva, foi ofendida. Diante do fato consumado e do mal praticado, ao que tudo indica, a uma mulher jovem, virgem e talvez moradora do convento, o gerente propõe uma solução ética e moral, que nos parece se aproximar de uma relação patriarcal muito mais do que trabalhista. Já que a preocupação foi de remediar o dano moral provocado pelo Sr. James, proporcionando a ela um dote que poderia ajudá-la a arranjar um casamento e, assim, ter sua honra reparada. Vê-se aqui uma preocupação que para nós se aproxima muito mais à de um pai ou irmão mais velho reparando o mal feito à filha ou à irmã, do que à do patrão.

Tudo isso nos dá a dimensão da complexidade das relações construídas no cotidiano destas fábricas. Essas relações que, em meio à exploração de ordem capitalista, refletem também questões que envolvem o gênero e a representação que esses indivíduos tinham dos papéis sociais de homens e mulheres, vigentes naquela sociedade. O Sr. James encontrou o caminho da "porta da rua", pois abusou de uma "subordinada" a ele, de uma maneira vil, que, ao que parece, feriu os brios morais defendidos por esses industriais. Mesmo sendo mão de obra importante para a o funcionamento da fábrica, foi despedido dias depois.

Ainda com relação às operárias, consideramos importante assinalar que raramente eram designadas por seu nome próprio. No entanto, sobravam adjetivos que

serviam para qualificá-las, ora como "pobres e necessitadas", ora como "pobres viúvas", ora como "trabalhadeiras", "honestas", "virtuosas", "coitadas" ou mesmo como "ladinas" e "insubordinadas", entre tantos outros. Referências pessoais que serviam para identificá-las, aboná-las ou excluí-las.

A fé religiosa é algo que os patrões levaram também para o cotidiano das fábricas e compartilhavam com seus operários. Era comum ali a realização de missas, festas e outros rituais católicos. Tal fato fica claro na carta de 10 de novembro de 1890, escrita pelo superintendente da Companhia, na qual autorizava a contratação de padre para uma das fábricas, conforme seu relato:

> A Diretoria deliberou contratar um padre e um boticário com botica para a Fábrica da Cachoeira [...] e concorrer com a quantia de cem mil réis para o contrato com o padre, [...] para que, com possível brevidade, seja aí estabelecido culto religioso, mesmo por já ter sido construída uma capela podendo contar com 200$000 réis para contratarem um sacerdote que aí vá celebrar missa mensalmente (Livro Copiador de Cartas da Fábrica do Cedro de 1890 a 1891, p. 34 – Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas).

A devoção ao catolicismo era externada também nos estandartes usados na identificação das seções internas das fábricas, os quais eram adornados por imagens católicas. Um modelo desses estandartes pode ser visto na FIG. 3.

FIGURA 3 - Estandarte de identificação das Seções da Fábrica do Cedro
Fonte: Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas.

Mas talvez os maiores símbolos dessa fé católica das fábricas Cia. Cedro e Cachoeira sejam os conventos,[5] criados para a moradia das operárias solteiras e das meninas. Mesmo não sendo católicos, esses espaços se caracterizavam pela vigilância, reclusão e uma dura rotina de trabalho. Uma carta escrita por um dos gerentes esclarece um pouco o funcionamento dessas moradias:

> A fábrica sustenta aqui um convento onde são recolhidas moças operárias, regidas por uma senhora de excelentes qualidades e de toda confiança, sob cujas vistas vivem as moças satisfeitas, em comunidade, passeando, indo à missa no arraial, que é próximo; tem médico, o botico por conta da fábrica, e só proveem de comestíveis e vestuário; as despesas de alimentação tornam-se medíocre para cada uma, visto como é repartida entre todas, sendo a casinha uma só; assim quanto maior for o número, mais favorável se tornará a despesa de cada uma. O Convento é sujeito a gerência geral (17/08/1889. Livro Copiador de Cartas Fábrica do Cedro, 1888-1889, p. 419-420 – Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas).

Ainda com relação aos conteúdos, termos e situações desveladas por esse acervo epistolar, gostaríamos de ressaltar as práticas de favor, as relações de "amizade" e os mais variados pedidos, relatados na correspondência. Esses traços são muitas vezes aparentes mas em outros momentos se deixam ver por meio das pistas que se manifestam nos relatos das missivas.

De fato os pedidos eram muitos. Havia as solicitações de emprego na fábrica, de um lugar no convento para uma afilhada órfã, de um empréstimo ou uma ajuda para alguém necessitado, entre tantos outros. Mas o que se percebe na leitura das cartas é que, por meio de tais pedidos, uma rede de sociabilidades se desvelava, deixando transparecer os critérios, por assim dizer, que contribuíam para que um pedido ou um favor fosse concedido ou negado. Aqui fica evidente que para os amigos tudo era possível, porém, para os inimigos ou os não tão amigos assim, nem sempre o pedido era atendido.

De um modo geral a palavra "amigo" era usada de forma recorrente pelos missivistas. Mas o seu sentido adquiria nuanças diferenciadas de acordo com a mensagem que se desejava passar ao outro. Muitas vezes estava associado ao nome do destinatário qualificando-o, independentemente de se tratar de um

---

[5] Sobre os conventos de fábricas sugerimos: Lima (2009); Surellot (1970); Perrot (2005) e Giroletti (1991).

parente, um amigo mais próximo ou mesmo alguém menos chegado ao correspondente. Outras vezes era citada ao longo do texto como uma forma de lembrar ao outro "com quem se estava falando".

Dessa forma, tratar o outro por amigo nas cartas tanto podia corresponder a uma relação de amizade entre os missivistas quanto podia ser indício de práticas clientelistas, presentes nas relações sociais e comerciais entre esses correspondentes. De um "amigo" aqui para um "amigo" lá, muitos pedidos, favores, indicações, explicações e prestações de contas de vários tipos eram manifestados. Depreende-se daí que a condição de amigo abria caminho para o atendimento desses e de tantos outros pedidos, ao mesmo tempo que revelava o quanto e como o indivíduo fazia parte daquele grupo social e o que podia se esperar dele. Gomes (2000), ao analisar a correspondência entre Capanema e alguns intelectuais, chama a atenção para esse fato. Segundo ela,

> A retórica das cartas de pedidos expressa, pois, um tipo de código epistolar amplamente compartilhado por quem faz e por quem recebe o pedido. Dirigidos a santos e a "autoridades" de diversos tipos (não apenas políticas), deve estabelecer relações interpessoais, ou seja, devem aproximar e sensibilizar, independentemente de um conhecimento prévio e/ou face a face (GOMES, 2000, p. 32).

Assim, na correspondência analisada, o termo "amigo", faz parte de uma "retórica" que esbarra em um tipo de relação que se aproxima de um caráter político, em que o favoritismo dá o tom da conversa. Essa situação parece refletir a ideia de Luciana Quillet Heymann (1999) de que o número de amigos e sua capacidade de influência indicam a esfera de influência de um homem. Duas cartas são exemplos primorosos dos diferentes significados que a palavra "amigo" poderia assumir no vocabulário desses autores. A primeira delas já foi transcrita aqui em seção anterior, mas consideramos importante mencioná-la novamente, dada a riqueza de seus conteúdo e significado. Trata-se de uma carta enviada pelo gerente da Fábrica da Cachoeira a outro igualmente proprietário de uma fábrica de tecidos na região de Montes Claros. Vejamos o que ele diz:

> Um senhor Antônio Narciso Soares tem escrito a alguns empregados nossos convidando-os a irem para a Fábrica de Montes Claros, oferecendo-lhes vantagens tais que não o podemos acompanhar. Esses nossos empregados que nos têm consultado e apresentado as cartas do tal Sr. Soares, não aceitam as vantagens propostas e não querem ir. *Quando o meu amigo* teve necessidade de um bom

> empregado que assumisse a direção geral do movimento inclusive de sua fábrica, dirigiu-se diretamente a nós, *e para servir ao amigo empregamos os meios necessários a fazer com que para lá partisse um dos nossos bons mecânicos*, o Sr. Lourenço de Carvalho Lessa, ex-chefe da tecelagem do Cedro. Seria mais cavalheiresco que o Sr. Soares se dirigisse diretamente a nós, lhe remeteremos com a máxima brevidade um bom maquinista, e garantimos que sua fábrica ficaria dotada de um excelente mestre de teares, muito superior ao que foi o falecido Augusto Prados, que era aqui um meio tecelão, ajudante dos mestres. *O amigo tem aí um bom maquinista, e não ficará satisfeito se dele necessitarmos o chamarmos, e estamos certos que se dele precisarmos estará aqui em poucos dias.* Mas desejamos *sempre ser cavalheiros para os colegas; se algum dia precisarmos de alguma coisa da Fábrica de Montes Claros, nos dirigimos diretamente ao seu representante* e não a empregados. *Queira desculpar a franqueza em que faço-lhes esta e queira dispor sempre de quem é em estima* (30/08/1883 – Livro Copiador de Cartas da Fábrica da Cachoeira, 1883/1884, p. 105-106 – Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas, grifo nosso).

A leitura mais atenta do texto da carta parece indicar que o termo "amigo" externa a intenção do seu autor de lembrar ao outro que ambos são empresários, donos de fábricas, e lidam com realidades semelhantes. Nesse sentido, é possível perceber a evocação de uma cumplicidade que deveria existir entre ambos. Tal como a que se presume existir entre pessoas que são amigas entre si. Mas o gerente da Cachoeira vai mais longe e sinaliza para o seu correspondente que, caso se rompa o "pacto" ou a cumplicidade que ele acredita que deve existir entre pessoas afins, eles podem se tornar adversários. Isso fica claro no seguinte trecho da carta: "O amigo tem aí um bom maquinista, e não ficará satisfeito se dele necessitarmos o chamarmos, e estamos certos que se dele precisarmos estará aqui em poucos dias. Mas desejamos sempre ser cavalheiros para os colegas". Percebe-se aqui quase um tom de ameaça, caso esse tipo de comportamento persista entre eles. O desejo dos correspondentes de estar próximos, se mostrar confiáveis, buscar a "cumplicidade" do outro veio acompanhado também do objetivo claro de informar ao correspondente o lugar social que ocupa e as atitudes éticas que deve ter com seu par para que as relações entre ambos permaneçam.

Já na segunda epístola, datada de 30 de junho de 1888, também de autoria do mesmo gerente da Fábrica da Cachoeira, "amigo" parece reiterar profundos laços de amizade entre os correspondentes:

> O Sr. Serrano Mortmer (são ambos irmãos do *nosso amigo Mortmer*) traz-me uma carta inclusa que me devolverás, de nosso amigo, em que *empenha-se por um emprego em uma de nossas fábricas para a família do Sr. Serrano* que é numerosa como lhe te informará, e eu não tendo aqui atualmente um cômodo desocupado e nem emprego para a família, *lembrou-me que aí poderás arranjar o emprego nem que seja com sacrifício, para não deixares de servir a uma amigo a quem a Companhia tanto deve*. Victor escreveu-me para arranjar aqui uma família de operários para a fábrica de S. Sebastião, por estar lutando com dificuldades com continuadas saídas de operários e não havendo aqui famílias nas condições que ele quer, lembrei-me que poderias arranjar aí sobrando assim um lugar para a família do Sr. Serrano. *Espero que empregarás toda diligencia nesse sentido, e que arranjarás o emprego para o recomendado e irmão do nosso amigo com quem te entenderás, nem que seja com alguma demora* (Caixa Box nº 16 A - Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas, grifo nosso).

Nessa carta é possível ver a diferença no "tom" da conversa e perceber que o Sr. Mortmer é alguém muito caro aos nossos industriais e a amizade dele deve ser cultivada e mantida. Na verdade, o Sr. Mortmer chama-se José Mortmer Dayrell, um comerciante da região de Diamantina e Serro, que prestava muitos favores aos proprietários da Companhia, especialmente na contratação de mão de obra feminina para as fábricas. Várias são as cartas em que o Sr. Motmer arregimenta meninas e moças para o trabalho fabril.

Vale ressaltar que, a reboque dessa relação de amizade, buscava-se também uma proteção que a proximidade com os proprietários da empresa poderia favorecer. Porém, tal proteção tinha um preço a ser pago pela obediência e dedicação aos seus senhores. Para Richard Graham, isso representa um "acordo tácito" ou "barganha tácita" que permeou as relações de senhores com os escravos e os trabalhadores livres durante o século XIX. Uma técnica de controle na qual se

> premiava a obediência com benevolência, segundo ele: A ameaça de punição e a promessa de benevolência descreviam as vidas de esposas e filhos, escravos, agregados, pequenos proprietários, comerciantes de vilas e outros seguidores do patrão, envolvendo-os numa poderosa rede de obrigações devidas e doações esperadas (GRAHAM, 1997, p. 42).

As regras desse jogo pareciam estar muito claras para trabalhadores e para quem mais precisasse de tal proteção. Pelo menos é o que sinaliza uma carta escrita por um operário da Companhia, cujo destinatário era Bernardo Mascarenhas. Vejamos o quem ele escreve ao seu patrão:

> Ouvindo que V.S. está de volta de sua viagem, julgo de meu recíproco dever, não obstante a minha reconhecida *pequenez e obscuridade na sociedade*, dirigir-vos estas poucas linhas na iniciativa de transmitir-vos, bem como a toda a sua vossa distintíssima e excelentíssima família minhas humildes felicitações em união com um humilde, dedicado e reverente cumprimento. *Eis-me, pois aqui debaixo da proteção de V. S e de todos os outros distintos membros da honrada Compª Cedro e Cachoeira* [...] enfim respeitadíssimo senhor, não desejo estorva-lo... *contando sempre com sua benevolência e amizade*. [....] mesmo no caso de não poder desempenhar o cargo não moveria d'aqui um só passo *sem prestar minhas obediências a meus Distintos protetores* – V.S e o meu Distinto Ilmº Sr Theophilo Marques (27/10/1886 – Caixa de Correspondência nº 2 – Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas, grifo nosso).

É certo que o discurso de submissão proferido pelo operário ao seu patrão deve ser visto com certo cuidado, pois pode se tratar de retórica utilizada pelo trabalhador para conseguir a afeição de seus superiores e, realmente, obter deles a proteção. Mas o fato é que a sua missiva não deixa dúvidas quanto às bases em que se davam essas relações entre senhores e subordinados no cotidiano fabril, qual seja, a submissão e a obediência, de um lado, poderia ser a garantia de proteção, amizade e favores, de outro.

CONCLUINDO

Alguém disse uma vez que "a carta, por definição, é uma partilha. Tem diversas faces: é um objeto (que se troca), um ato (que coloca em cena o 'eu', o 'ele' e os outros), um texto (que se pode publicar)" (LEJEUNE, 1998 *apud* MORAES, 2009, p. 123).[6] Se assim for, todo nosso esforço aqui foi partilhar fragmentos de uma história relatada nos milhares de cartas que compõem o acervo epistolar

[6] LEJEUNE, Philippe. Pour l'autobiographie: chroniques. Paris: Seuil, 1998, p. 76.

da Companhia Mineira Cedro Têxtil. Esses documentos registram a memória de diferentes sujeitos: os seus autores, os trabalhadores e as trabalhadoras das fábricas, que muitas vezes se tornavam visíveis pela escrita de seus senhores, a gente comum identificada nas cartas como pobres e necessitadas de amparo, além de tantos outros que, de uma forma ou de outra, tiveram suas vidas entrelaçadas na rede tecida em torno das fábricas têxteis.

Essas cartas se prestaram a "abrir as portas" do tempo, aproximando-nos de um enredo e de seus atores de forma singular, tornando-os quase íntimos em nosso presente. Isso porque estão carregadas de subjetividade, deixando transparecer ora de forma manifesta, ora de forma latente, seus valores, suas crenças, seus conflitos, suas alegrias, suas tristezas, seus dilemas, as imagens e os simbolismos que nos ajudam a entender o sentido de suas palavras, de seus pensamentos e de suas maneiras de fazer.

Assim, foi possível apreender que, em torno das fábricas de tecidos, uma rede foi criada, mais parecida com a "teia de significados" de Clifford Geertz, e por meio da qual, sujeitos interagiam numa relação pedagógica na qual industriais e trabalhadores aprendiam mutuamente a serem industriais e trabalhadores.

REFERÊNCIAS

BASZKO, Bronislaw. Imaginário social. In: ROMANO, Ruggiero (Ed.). *Enciclopédia Einaudi.* Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1985. v.5: Antrophos-Homem.

CASTRO, Ernesto Manuel de Melo e. Odeio cartas. In: GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Batella (Org.). *Prezado senhor, prezada senhora:* estudo sobre cartas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 6. ed. Lisboa: Nova Vega, 2006.

FRAIZ, Priscila. A dimensão autobiográfica dos arquivos pessoais: o arquivo de Gustavo Capanema. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 21, p. 59-87, 1998.

GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Batella (Org.). *Prezado senhor, prezada senhora*: estudo sobre cartas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GIROLETTI, Domingos. *Fábrica, convento e disciplina.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial: 1991.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Capanema*: o ministro e seu ministério. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Escrita de si, escrita da história.* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

GOMES, Ângela de Castro. Nas malhas do feitiço: o historiador e os encantos dos arquivos privados. *Estudos Históricos,* Rio de Janeiro, v. 1, n. 21, p. 121-127, 1998.

GRAHAN, Richard. *Clientelismo e política no Brasil do século XIX.* Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

HEYMANN, Luciana Quillet. "Quem não tem padrinho morre pagão": fragmentos de um discurso sobre o poder. *Estudos Históricos.* Rio de Janeiro. n. 24, p. 323-349, 1999. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2104/1243>. Acesso em: 10 jan. 2009.

HEYMANN, Luciana Quillet. *De "arquivo pessoal" a "patrimônio nacional":* reflexões acerca da produção de "legados". Rio de Janeiro: CPDOC, 2005. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1612.pdf>. Acesso em: 10 jan 2009.

HEYMANN, Luciana Quillet. Indivíduo, memória e resíduo histórico: uma reflexão sobre os arquivos pessoais e o caso Filinto Müller. *Estudos Históricos,* Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 41-66, 1997.

KOSELLECK, R. Uma resposta aos comentários sobre o Geschichtliche Grundbegriffe. In: JASMIN, Marcelo G.; FERES JÚNIOR, João (Org.). *História dos conceitos*: debates e perspectivas. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; Loyola; IUPERJ, 2006.

LEJEUNE, Philippe. *Pour l'autobiographie: chroniques.* Paris: Seuil, 1998.

LIBBY, Douglas Cole. *Transformação e trabalho em uma economia escravista*: Minas Gerais no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LIMA, Junia de Souza. *De meninas fiandeiras a mulheres operárias*: a inserção da mão-de-obra feminina da Cia. de Fiação e Tecidos Cedro e Cachoeira (1872-1930), 2009. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2009.

MASCARENHAS, Nelson Lage. *Bernardo Mascarenhas*: o surto industrial em Minas Gerais. Rio de Janeiro: Aurora, 1954.

MORAES, Marcos Antonio de. Edição da correspondência reunida de Mário de Andrade: histórico e alguns pressupostos. *CEDAP*, v. 4, n. 2, p. 123-136, jun. 2009.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou o silêncio da história*. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PROST, Antoine. As palavras. In: RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política.* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

STEIN, Stanley J. *Origens e evolução da indústria têxtil no Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SURELLOT, Évelyne. *A mulher no trabalho.* Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1970. (História e Sociologia).

TAMM, Paulo. *Uma dinastia de tecelões*. [S.l.:s.n.], Edição particular.

VAZ, Alisson Mascarenhas. *Bernardo Mascarenhas*: desarrumando o arrumado: um homem de negócios do século XIX. Belo Horizonte: Cia. de Fiação e Tecidos Cedro e Cachoeira, 2005.

WELLS, James W. *Explorando e viajando três mil milhas através do Brasil*: Rio de Janeiro ao Maranhão. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1995, 2 v.

Sobre os(as) autores(as)

Irlen Antônio Gonçalves (Organizador)

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestre em Tecnologia pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura escolar, história dos intelectuais, história da educação profissional, ensino técnico primário, práticas escolares e formação docente.

Vera Lúcia Nogueira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG e doutora pelo mesmo Programa. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino e Políticas Públicas, atuando principalmente com os seguintes temas: História da Educação, Educação de Jovens e Adultos, Metodologia de Ensino, Proposta Pedagógica, Alfabetização de Adultos, Ensino de Matemática.

Pedro Geraldo de Pádua

Graduado em Engenharia de Operação Elétrica pelo CEFET-MG e em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), especialista em História da Ciência e Análise de Sistemas pela UFMG, mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Tem experiência em Educação, como professor na área de Filosofia e Relações Humanas, Informática, atuando nos seguintes temas: história das ciências e história da educação profissional.

Daniela Pereira Versieux

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Minas Gerais, especialista em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Professora de Biologia – ensino médio – da Fundação de Ensino de Contagem. Tem experiência na área de Educação como Coordenadora Pedagógica da área de Biologia; educação de jovens e adultos; ensino fundamental e médio regular; ensino médio integrado à educação profissional; formação continuada de professores da FUNEC e da Rede Municipal de Contagem.

James William Goodwin Junior

Graduado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora e em Teologia pela Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, mestre em Teologia - Yale Divinity School, Yale University, e História pela Universidade Federal de Minas Gerais; doutor em História Social pela FFLCH-USP. Atualmente é professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), em Belo Horizonte, pesquisador e coordenador do Núcleo de Estudos de Memória, História e Espaço (NEMHE). Atua na área de História, com ênfase em História da Imprensa e das Cidades, abordando principalmente os seguintes temas: imprensa mineira, modernidade *fin-de-siecle*, urbanização, e a relação entre o discurso do progresso e da técnica, a cultura urbana e o lugar do trabalho numa sociedade pós-escravidão.

Junia de Souza Lima

Graduada em Sociologia e Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais, pós-graduada em Pedagogia Empresarial pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Belo Horizonte - FAFI/BH, mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG, doutoranda em História no programa PPGH/UFMG. Atua na área da educação em atividades de ensino e aprendizagem, coordenação pedagógica e docência de nível superior. Atualmente é professora substituta no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, lecionando as disciplinas: Didática e Prática de ensino.

A Coleção **Pensar a Educação Pensar o Brasil** é fruto de uma parceria entre a Mazza Edições e o Projeto *Pensar a Educação Pensar o Brasil – 1822/2022.* Esse Projeto, desenvolvido em parceria por docentes e discentes da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, da Universidade Federal de Ouro Preto e da Universidade Federal de Minas Gerais, envolve ações de ensino, pesquisa e extensão que buscam refletir sobre o lugar da educação no âmbito dos projetos de Brasil delineados ao longo de nossa história. Fazem parte do projeto um *Programa de Rádio*, levado ao ar toda semana na *Rádio UFMG Educativa*, *Seminários Anuais* sobre temas relevantes para a educação Brasileira e a presente Coleção.

Integram a Coleção, cinco séries: *Série Seminários, Série Estudos Históricos, Série Clássicos da Educação Brasileira, Série Diálogos e Série Ensaios*.

A **Série Seminários** publica os textos apresentados nos Seminários Anuais do Projeto, dos quais participam os mais importantes pesquisadores em educação do País. A **Série Estudos Históricos** publica trabalhos de história da educação e de áreas afins que contribuam para alargar o entendimento sobre o lugar da educação no âmbito dos projetos de Brasil delineados ao longo de nossa história. A **Série Clássicos da Educação Brasileira** traz resenhas introdutórias das principais obras sobre educação brasileira publicadas pelos principais pesquisadores em educação do País. A **Série Diálogos** publica textos que buscam fortalecer o intercâmbio entre o professorado da educação básica e os(as) pesquisadores(as) das diversas áreas da educação. A **Série Ensaios** publica interpretações da relação entre a educação e as grandes questões que marcaram e marcam a história da sociedade brasileira nos últimos 20 anos.

O objetivo da *Mazza Edições* e do Projeto *Pensar a Educação Pensar o Brasil – 1822/2022* é que a Coleção contribua para a discussão da educação brasileira e, por meio desta, da constituição da própria sociedade brasileira.

Este livro foi composto em tipologia Minion Pro
Condensed e impresso em papel offset 75g/m²
(miolo) e cartão 250g/m² (capa), no mês de
setembro de dois mil e doze.

LIVRO IRLEN ANTONIO_ALTERAÇOES 1709.indd 232 10/12/2012 15:56:07