

A República e os seus projetos de educação profissional: escolarização do trabalhador do campo e da cidade

*Irlen Antônio Gonçalves**

The Republic and its projects in professional education: schooling of the worker of the rural and city

* Doutor em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG.

RESUMO: O que se propõe no artigo é uma reflexão sobre a República e seus projetos de educação profissional, tendo como foco principal a escolarização das atividades manuais. Para tanto, algumas premissas se fazem necessárias. Falar de educação e formação profissional na República é falar da produção da própria República; o mesmo movimento de construção da República é, intrinsecamente, o movimento de construção dos projetos de educação e de instrução; a República não nasceu pronta, assim como não se tinha projetos de educação e de formação predefinidos; e falar em projeto de educação e de instrução na República é falar no plural, ou seja, falar em projetos. Os conceitos de escolarização e de cultura política serão mobilizados para a leitura das fontes. O primeiro, por propiciar a compreensão de que o processo de escolarização das atividades manuais se deu ao longo do tempo histórico, e, o segundo, por permitir captar nos discursos dos legisladores as representações carregadas de uma visão e uma concepção do político, tendo como foco principal a escolarização das atividades manuais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional; escolarização; cultura política.

ABSTRACT: *What is proposed in this article is a reflection about the Republic and its projects of professional education, with the schooling of manual activities as the main focus. For this purpose, some assumptions are necessary: to talk about education and training in the Republic is to talk about the Republic's own production; the same movement to build the Republic is, intrinsically, the movement to build projects in education and learning; the Republic was not ready when it was born, nor did it have predefined projects in education and training; and to talk about education and instruction projects in the Republic is to speak in plural. The concepts of education and political culture will be mobilized to read these sources. The former by providing an understanding of how the schooling process of manual activities took place over historical time, and the latter, by allowing us to capture in the speeches of legislators the representations charged with a vision and a conception of politics, having primary focus in the education of manual activities.*

KEYWORDS: *Professional education; schooling; political culture.*

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é apresentar uma reflexão sobre a formação do trabalhador mineiro, tendo como foco os projetos de escolarização das atividades manuais da República. Ele será desenvolvido tomando como premissas básicas que: falar de educação e formação profissional na República é falar da produção da própria República; o mesmo movimento de construção da República é, intrinsecamente, o movimento de construção dos projetos de educação e de instrução; a República não nasceu pronta, assim como não se tinha projetos de educação e de formação predefinidos; e falar em projeto de educação e de instrução na República é falar no plural, ou seja, falar em projetos. Assim, numa República plural, também plural serão os projetos de sociedade, de nação e de cidadania. Em outras palavras, os projetos de educação e de instrução dos republicanos, principalmente o escolar, foram produzidos para produzir a República.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, alguns conceitos serão mobilizados. No caso da escolarização, Faria Filho (2008) a compreende como um processo de produção de referências sociais, tendo a escola como eixo articulador de sentidos e significados. Também como “(...) o *ato ou efeito de tornar escolar*, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares” (FARIA FILHO, 2008, p. 142). Quanto à escolarização das atividades manuais, é importante afirmar que há um processo de tornar escolares aquelas atividades que, antes de ocupar o espaço da escola, ocorriam em outro espaço, o da oficina ou o do campo. Incluirá aqui a escolarização dos saberes das atividades profissionais, transformando-os, didaticamente, em saberes ensináveis e possíveis de serem aprendidos.

Outro conceito mobilizado é o de cultura política. Berstein (1998, p. 350), chama a atenção para “(...) a importância do papel das representações na definição de uma cultura política”. Nesse caso, não tem como negar a importância do aspecto codificador e ritualístico/simbólico do discurso. Os propositores da escolarização profissional, no período analisado, carregaram consigo uma visão e uma concepção do político, manifestadas em discursos codificados, no vocabulário utilizado, nas palavras-chave, na repetição, nos

ritos e nas simbologias gestuais, visuais, capazes de produzir representações ao ponto de definir formas de identidade.

Assim, o conceito de cultura política indica a escola como vetor. Para Berstein (1998), os vetores são os canais pelos quais passam a integração de múltiplas referências culturais, responsáveis pelo estabelecimento das normas e dos valores determinantes da representação que a sociedade irá fazer de si mesma. No caso da República brasileira nascente no final do século XIX e início do XX, tendo o estabelecimento daquelas referências que, além de dar respostas às crises, angústias e problemas da sociedade, desempenharam o papel dominante, criando os espaços férteis para a geração de uma determinada cultura. Não são respostas fortuitas e nem espaçadas no tempo, mas, “(...) respostas com fundamento bastante para que se inscrevam na duração e atravessem gerações”. São respostas que somente com o tempo conseguirão se impor, penetrar “(...) nos espíritos sob forma de um conjunto de representações de caráter normativo e acabe por surgir como evidente a um grupo importante de cidadãos” (BERSTEIN, 1998, p. 355).

A escola, a família, o meio de trabalho, as mídias, dentre outros, são, para o autor, vetores importantes de socialização política. As escolas, por transmitirem, “(...) muitas vezes de maneira indireta, as referências admitidas pelo corpo social na sua maioria e que apoiam ou contradizem a contribuição da família” (BERSTEIN, 1998, p. 355).

É oportuno afirmar que foram muitas as heranças e muitos os desafios deixados pelo Império à República no que concerne ao processo de escolarização das profissões. Com a proclamação da República, a tarefa a ser enfrentada não fora somente a de substituição de um governo monárquico por um republicano, mas, sobretudo, a de construção de uma nação, e esta, particularmente, republicana. Esse intento de construção da identidade de nação e de cidadania tem nos projetos de educação e de instrução relevos significativos que precisam ser considerados.

2. A SITUAÇÃO DA OCUPAÇÃO DA POPULAÇÃO NO FINAL DO IMPÉRIO E INÍCIO DA REPÚBLICA

A situação da ocupação profissional da população mineira, no final do Império, indicou à República o desafio que deveria ser encarado no que diz respeito à formação do trabalhador, sobretudo aos desafios da escolarização das profissões mecânicas. Essa afirmação se confirma na análise dos dados apresentados pelo primeiro censo brasileiro, realizado em 1872. O censo revelou que o Estado de Minas Gerais contava com uma população de 2.043.184 de pessoas, dentre as quais 1.314.007 ocupadas em diversas profissões declaradas. Tal resultado indicou que 64,3% da população mineira declararam ocupação nos seguintes grupos profissionais ou profissões: liberais; industriais e comerciais; profissões manuais ou mecânicas; profissões agrícolas; e outras, tais como, jornaleiro, criado e trabalhadores domésticos. Nesse momento, vão nos interessar as profissões manuais ou mecânicas e agrícolas, pois esse agrupamento representou um percentual de 57,4% do total das pessoas que declararam as ocupações, como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 1¹ – Distribuição da população segundo as profissões manuais/mecânicas e agrícolas (1872)

PROFISSÕES	ESCRAVA	%	LIVRE	%	TOTAL	%
MANUAIS OU MECÂNICAS	28.197	11,2	240.522	22,6	268.719	20,4
Costureiras	17.277	6,8	142.014	13,4	159.291	12,1
Operários	10.920	4,4	98.508	9,3	109.428	8,3
- Em madeiras	991	0,4	9.598	0,9	10.589	0,8
- Em tecidos	6.428	2,6	64.296	6,1	70.724	5,4
- Demais (1)	3.501	1,4	24.614	2,3	28.115	2,1
AGRÍCOLAS	114.303	45,4	371.515	34,9	485.818	37,0
Lavradores	114.223	45,397	369.550	34,7	483.773	36,8
Criadores	80	0,03	1.965	0,2	2.045	0,2
TOTAL (MANUAIS/ MECÂNICAS E AGRÍCOLAS)	142.500	56,6	612.037	57,5	754.537	57,4
COM PROFISSÃO DECLARADA	251.608	67,9	1.062.399	63,5	1.314.007	64,3
SEM PROFISSÃO (2)	118.851	32,1	610.326	36,5	729.177	35,7
TOTAL GERAL DA POPULAÇÃO	370.459	100	1.672.725	100	2.043.184	100

Fonte: Base CEDEPLAR (Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional) e Método do resultado Predominante (RODARTE; SANTOS JÚNIOR, 2008).

(1) Incluem: canteiros, calceteiros, mineiros e cavouqueiros; operários em metais, operários de edificações, operários em couros e peles, em tinturaria, operários de vestuários, de chapéus e de calçados.

(2) Inclui pessoas de 0 a 9 anos e adultos sem profissão ou sem declaração de informação ocupacional.

Conforme o Quadro 1, as profissões manuais ou mecânicas se dividiam em dois subgrupos: o das costureiras e o dos operários. No primeiro subgrupo encontravam-se as trabalhadoras que se incluíam nas atividades, denominadas por Macedo (2006) de indústria têxtil artesanal. Nela, o trabalho das mulheres consistia na transformação das fibras naturais em fios e tecidos. Sendo atividade desenvolvida por mulheres, escravas ou livres, as costureiras se dividiam em cardadeiras, fiandeiras, teceadeiras, rendeiras e tingideiras, representando 12,1% do total das profissões ocupadas.

No subgrupo dos operários encontram-se, mais ampliado que demonstrado no Quadro 1, variadas atividades profissionais, tais como as que estão apresentadas no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Distribuição das ocupações dos operários agrupados em áreas profissionais e atividades

Canteiros, mineiros, calceteiros, cavouqueiros	Valeiro Fiscador Feitor	Foguista Minerador	Vive de sua lavra
Trabalhadores em metais	Ferreiro Ourives Caldeireiro Latoeiro ²	Serralheiro Armeiro ³ Fogueteiro Chaveiro	Funileiro Folheiro Feitor
Trabalhadores em madeira	Carpinteiro Carapina Torneiro	Gameleiro Lenheiro	Carvoeiro Marceneiro
Trabalhadores em tecidos	Fiandeira Tecedeira	Teceloa Rendeira Fia e tece	Descaroçadora Cardador
Trabalhadores de edificações	Pedreiro Oleiro	Telheiro	
Trabalhadores em couros e peles	Seleiro e correeiro ⁴		Curtidor
Trabalhadores em tinturaria		Tingidura	
Trabalhadores de vestuário	Alfaiate		Capoteiro
Trabalhadores de chapéus		Chapeleiro	
Trabalhadores de calçados		Sapateiro	

Fonte: Libby (1988, p. 37).

Vale ressaltar que, neste estudo, a expressão “operário” tem um caráter de categorização para um segmento de trabalhadores genéricos, uma vez que no século XIX ainda não se tinha delineado com precisão a terminologia. Segundo Libby (1988, p. 35), “(...) um operário, afinal, é aquele que oferece a sua força de trabalho no mercado, pois esta é a única mercadoria que possui para vender, uma vez que é destituído de quaisquer meios de produção”.

As profissões ligadas à atividade campesina é a que mais se destacou no senso de 1872. Conforme pode ser observado no Quadro 1, 37% do total das ocupações estão entre os lavradores e criadores. Não há novidade na afirmação de que Minas, no século de XIX, se afirmava como um estado cuja base econômica expressiva tinha origem nas atividades do campo. A novidade é a de que esse um terço da população ocupada estava distribuída geograficamente em todos os recantos das gerais, com atividades diversificadas quanto ao cultivo da terra e de animais.

Se considerarmos o conjunto das profissões nos dois subgrupos mencionados, chegaremos a uma constatação de que esses profissionais, ou essas profissões, representavam, já no final do Império brasileiro, um alto patamar de 57% do total das ocupações.

Mediante a isso, a pergunta que urge é a seguinte: onde, como e quem formava esses profissionais?

No caso das mulheres artesãs e, também extensivo aos demais profissionais operários e aos da atividade campesina, o aprendizado se dava no próprio local de trabalho, na própria atividade do fazer. Segundo Macedo (2006), as mulheres que trabalhavam na indústria têxtil doméstica, “(...) dominavam e controlavam os métodos e técnicas de produção, bem como os materiais necessários e o produto final ou acabado”. Na continuidade da sua reflexão, amplia o raciocínio, ao afirmar que o saber, decorrente do domínio e do controle, se encontrava no exercício do “aprender fazendo”, “(...) um processo de aprendizado ou forma característica de transmissão do conhecimento artesanal, comum a todos os ofícios e onde quer que estes fossem executados” (MACEDO, 2006, p. 211).

Se os saberes das profissões estavam atrelados ao próprio local do trabalho, onde se davam as aprendizagens, seja nas oficinas, nas lidas diárias do trabalho campesino ou, ainda, nas casas familiares, lugar de fiar e tecer os panos, nos tempos que antecederam a República, a partir dela, novos

empreendimentos de espaços apropriados, de espaços escolares, se fizeram necessários. Por isso, é possível falar de um processo de escolarização das aprendizagens, entendendo-a como um deslocamento do lugar das oficinas para o lugar da escola.

3. A INSTRUÇÃO PÚBLICA TRAMITANDO NO LEGISLATIVO

Como já foi dito, a íntima relação entre as propostas educativas e de instrução com 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 republicana⁵. Em Minas, assim como em outras unidades da federação brasileira, não era raro encontrar, no discurso de intelectuais e políticos, a ideia de que a educação era instrumento transformador da sociedade, como nos argumentos do senador Mello Franco. O político encaminhou o projeto da primeira 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)⁶.

No mesmo compasso, o senador Joaquim Cândido da Costa Senna afirmou que a instrução primária pública deveria levar a criança à condição de cidadã. Para ele,

(...) a instrução 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, 1892, p. ??).

Essa intervenção dos senadores se deu por ocasião da discussão do primeiro Projeto de instrução a tramitar na Câmara de Deputados e Senadores mineiros, que viria a ser a Lei nº. 41, sancionada em 3 de agosto de 1892.

Vale ressaltar que nas quatro primeiras décadas da República, em Minas Gerais, várias leis sobre a instrução tramitaram no Congresso⁷ e tiveram como objetivo a reforma ou a modificação da instrução pública. Tais modificações ocorreram principalmente na instrução pública primária, com forte repercussão para a formação do trabalhador. Neste artigo, vamos analisar apenas a lei nº. 41. É oportuno afirmar que essa lei foi a que primeiro tramitou na Câmara dos Deputados e no Senado, no período republicano.

Fazendo uso dos referenciais da cultura política é possível perceber que, mediante tantas modificações, 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; principalmente da criança, na sociedade, por meio da divulgação da instrução intelectual, física e moral. Essa crença na escola, denotada no entrelaçamento entre projetos de sociedade e de educação, tem relação direta com o que é chamado, por Berstein (1998), de vetores que, como já foi dito, são canais responsáveis pelo estabelecimento de normas e valores.

Foi com a intenção de estabelecer as normas e valores que a Lei nº. 41 tramitou no Congresso Legislativo, a partir da Câmara dos Deputados, sendo apresentada pela comissão de instrução pública, em setembro de 1891 – dois meses após a decretação e promulgação da Constituição do Estado de Minas. Mesmo sendo uma lei ampla e complexa, por ter que contemplar os vários níveis da instrução pública (primária, secundária, superior e profissional) e, ainda, se adequar às novas formas de organização da República, o seu tempo de tramitação teve uma duração curta, de somente onze meses.

Já na sua primeira discussão, o projeto, mesmo sofrendo duras críticas, recebeu alguns louvores dos deputados, como o que foi expresso pelo deputado Manoel Teixeira da Costa, ao afirmar que:

A nobre comissão apresentou um projeto que a honra (apoiados), porque vai inaugurar uma nova era para o nosso Estado que precisa deveras da instrução; eu não compreendo como se possa entrar em um 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 nossas circunstâncias. Por isso entendo que todos devemos nos reunir em um só pensamento, e desta união nascerá uma reforma digna do Estado e que faça a sua felicidade (Muito bem!) (COSTA, 1891).

O que está expresso na fala do deputado, quanto ao fato de a proposição inaugurar uma nova era no estado, diz respeito à necessária adequação do projeto ao modelo de República que se estava concebendo. Nesse sentido, é pertinente o exame de como esta questão apareceu no debate da Câmara e do Senado. Primeiramente, vale o registro de que, para os legisladores, a relação instrução e forma de governo era bastante estreita. Isso pode ser visto, por exemplo, na afirmação do deputado Gomes Freire, ao afirmar que “(...) foi a instrução pública em todos os tempos uma arma política de que serviam os grupos que se revezavam no poder” (FREIRE, 1891). Segundo ele, não foi diferente no Império e não o seria, portanto, na República. Por isso, os esforços envidados deveriam ser desdobrados, principalmente quanto ao trato dos investimentos financeiros para a construção de prédios escolares, melhora da remuneração do professorado e alternativas de busca de recursos para o financiamento da instrução, como o estabelecimento do Fundo Escolar, por exemplo. Alia-se a isso o investimento de uma proposta de instrução que garantisse o preparo do cidadão para o serviço de sua pátria, com a efetivação da obrigatoriedade. O cidadão, em referência, era a criança matriculada na escola primária e profissional que receberia nela uma formação cidadã.

Pensando no entrelaçamento da produção da República e da produção da escola em concomitância, as discussões do projeto de lei da instrução giraram em torno de uma conformação que visava adequá-lo ao modelo de República. Nesse sentido, o que disse o senador Virgílio M. de Mello Franco, aludido anteriormente sobre a instrução pública como fator direto e poderoso

so “na obra progressiva da civilização”, reforça-se na sua própria afirmação de que a formação de professores e a criação de escolas seriam prevenções contra a criminalidade. A esse respeito, disse o senador:

(...) a instrução pública é tão essencial que se pode ter como um axioma que, a criação de um mestre é a supressão de um carrasco e a criação de uma escola, a supressão de uma cadeia, que a estatística da criminalidade anda paralelo com a instrução generalizada (FRANCO, 1892,).

Nessa afirmação, Melo Franco chamou a atenção do Senado para o papel que os legisladores tinham na produção de leis que visassem difundir a instrução. Para ele, não era suficiente para o legislador produzir leis somente com a finalidade de difusão da instrução e para apenas iluminar a consciência do povo. O legislador deve se preocupar com a fortificação do caráter do povo e “melhorar as suas condições econômicas” (FRANCO, 1892). Tal afirmação relacionava-se com a tese por ele defendida, a partir da crítica à proposta da lei centrada mais na instrução do que na educação, de que a lei não somente deveria se preocupar com a instrução, mas também com a educação. Essa instrução consistia no ensino da leitura, da escrita e da aritmética, além de algumas noções de Ciências Naturais, Física, Química, Geografia e História.

Para o senador, o projeto cogitava “mais da instrução do que da educação”. Assim, chamou a atenção dos colegas para a função educativa da escola na “formação do caráter” da criança, pois era essa formação que tinha “importância na sociedade”. Disse isso para ressaltar a necessidade de se associar a proposta ao princípio republicano que se iniciava (FRANCO, 1892).

Essa posição assumida pelos políticos que ocupavam o espaço do Congresso Legislativo 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, numa educação pelo trabalho para aquelas crianças já consideradas delinquentes, nos espaços das oficinas, cursos de formação profissional, escolas públicas e privadas.

Nas leis que sucederam a de número 41 foram produzidas alterações muito mais para aprimorá-la que propriamente para modificá-la. Ainda assim, as modificações se deram a partir de uma argumentação de que viriam contribuir para a melhoria do estado de degradação em que se encontrava o ensino em Minas Gerais. Modificar a lei poderia, para uns, e entre eles os presidentes, ser sinônimo de melhoria das condições do ensino. É o caso, por exemplo, do presidente Bias Fortes que, na sua mensagem, em 1898, exigia do Congresso Legislativo a dotação de recursos para a construção de casas onde pudessem funcionar as escolas de instrução primária e de material para melhor difusão do ensino. Nesse sentido, dirigiu um veemente discurso afirmando:

Tornar-se preciso, para complemento dessas medidas, que doteis o Poder Executivo de recursos para a construção de casas onde funcionem as escolas de instrução primária e para a aquisição do material preciso para melhor difusão do ensino, de acordo com os modernos preceitos pedagógicos.

Em muitas localidades, principalmente nas cidades, não existem edifícios para as necessidades da instrução e em muitas outras os destinados para esse fim são de todo impréstáveis, que tenham em vista a higiene e a pedagogia, quer as comodidades do professor (FORTES, 1898).

4. OS ÂMBITOS DA LEI: FORMAÇÃO PRIMÁRIA E PROFISSIONAL

A mensagem proferida por Affonso Penna, em 1893⁸, no primeiro ano de seu mandato como Presidente do Estado de Minas Gerais, contém as preocupações com relação à organização da República. O início da mensagem já contém uma chamada de atenção para o momento atual do Brasil e de Minas, em particular, em virtude de estar sendo vivida a transição de uma organização política monárquica para uma republicana. Assim, pronunciou:

Atravessando o nosso país uma época anormal, em que se sentiu os abalos e efeitos de uma profunda transformação política, qual operada pela revolução de 15 de novembro de 1889, compreendem-se as dificuldades com que tem de lutar o governo para encaminhar os serviços e adaptar as molas da administração ao novo organismo político (PENNA, 1893).

Tendo em vista o novo momento, quando tudo estava por fazer e ressentindo-se da ausência da experiência, conforme salientou o Presidente, necessitava o governo de “(...) serenidade de ânimo e largueza de vista no modo de encarar as questões, a fim de evitar confusões e atritos” (PENNA, 1893). Referiu-se, nesse caso, à necessidade da produção de reformas para se alcançar o que se pretendia. Comentou que, nas primeiras iniciativas do seu governo, a preocupação primeira foi a de dar governabilidade à administração cuidando da organização dos serviços públicos. Nesse caso, incluiu-se a instrução primária que recebera pela Lei n.º. 41, de agosto de 1892, e pelo Decreto n.º. 655, de outubro de 1893, a organização republicana reclamada naquele momento.

Naquele contexto de uma nova política para a sociedade, qual a representação atribuída à educação, no texto da lei da reforma? Procurando responder a essa questão, Nunes (2000) referência sobre a importância da escola na constituição do Estado republicano: “(...) por baixo e por dentro das modificações produzidas na organização escolar, o que estava em jogo era uma reforma do espírito público” (p. 374).

A produção de uma reforma da instrução que viria a atender a essas demandas da sociedade aliou-se também às próprias condições da escola e do ensino primário. A leitura que se fazia dessa realidade era a de:

- a) Frequência reduzida, em relação à população em idade escolar;
- b) Número pequeno de alunos anualmente considerado aprovado;
- c) Frequência melhor somente nas escolas onde os professores eram mais zelosos no cumprimento dos seus deveres;
- d) Inspeção ineficaz;
- e) Professorado sem estímulo; e
- f) Ensino pouco prático.

Assim, a partir da leitura da realidade do estado e, bem assim, da escola existente, o governo propôs a reforma da instrução que abarcava: o ensino primário, o secundário e o profissional, nos âmbitos das escolas normais, do ensino agrícola e zootécnico, do curso de agrimensura, comercial e de farmácia. Tal reforma implantaria as políticas públicas educacionais, em Minas Gerais, por meio da Lei nº. 41, de 1892.

Quanto ao ensino primário, a lei contemplou um universo de medidas significativas, com vista a fazer frente ao mau estado no qual se encontrava aquela modalidade de ensino e reforçar a importância que estava sendo dada à formação das novas gerações. Além da preocupação com a formação do professorado e da expansão do programa de ensino, outras também se destacaram: a organização de tempos e espaços, a materialidade da escola e o acesso ao ensino.

Quanto ao ensino agrícola e profissional, para o legislativo e executivo, foram merecedores de atenção especial. Consideravam que a difusão dessas modalidades viria atender ao que o momento reclamava, além de possibilitar ao estado uma antecipação do seu processo de crescimento. Sobre esse assunto, o senador Costa Senna chamou a atenção do legislativo para a pertinência de o estado ser o promotor de tal modalidade de ensino. Dessa forma, ressaltou:

Quanto ao ensino profissional, penso que o governo só deve criar alguns estabelecimentos que, mantidos à suas

custas sirvam de modelo aos que devem ser fundados pela iniciativa particular, sob a fiscalização dos poderes públicos. Não pode o Estado deixar de intervir em assunto de tanta magnitude, porque, na expressão de Dreyfus-Brisac, ele faltaria gravemente à sua missão social e civilizadora se abandonasse ao acaso e às especulações da indústria particular, aos caprichos da moda e a todas as fantasias individuais, a cultura do espírito e o aumento geral das luzes. (Muito bem.) (SENNÁ, 1892).

Como forma de atender ao que era reclamado pelo setor agrícola sobre a falta de estabilidade do trabalhador do campo, alternativas foram pensadas: pela via coercitiva, reprimindo a ociosidade e a vagabundagem, como as medidas repressivas, que iam desde a vigilância policial até a ampliação de construções de cadeias; e, como forma de fixação do trabalhador no campo, concedendo-lhe vantagens para que não se deslocasse para outras regiões, por exemplo, para as grandes cidades. Uma dessas vantagens foi contemplada na lei da reforma com a oferta de formação profissional para esse trabalhador, mediante ensino agrícola, zootécnico e agrimensura. Da mesma maneira, a formação do trabalhador urbano foi pensada, mediante a oferta do curso profissional comercial.

Para o governo, o ensino agrícola e o profissional seriam importantes para atender as indústrias, com a formação de obreiros e de artistas. É o que pode ser lido na afirmação de PENNA (1893): “(...) talhado pela sua situação geográfica e pelos recursos naturais de que dispõe para um brilhante papel, entre os países industriais, o Estado de Minas deve cuidar de lançar as bases da sua futura grandeza, preparando obreiros e artistas para as suas indústrias”.

Com o mesmo caráter de ensino profissional, o governo também promoveu a reforma do ensino normal, tendo em vista formar o profissional que viria atuar no ensino primário, conforme o art. 158 da Lei n.º. 41:

A escola normal, sob a forma de externato misto, é um estabelecimento de ensino profissional, destinado a dar aos candidatos à carreira do magistério primário a educação intelectual, moral e prática necessária e suficiente para o bom empenho dos deveres de professor, regene-

rando progressivamente a escola pública de instrução primária.

A reforma do ensino normal trouxe consigo uma grande expectativa, principalmente por parte do governo, pelo fato de esta proposta estar ligada à remodelação do ensino primário, uma vez que a proposição de formar o professor era fundamental para a reforma.

Segundo o governo, com a ampliação do programa de ensino nas escolas primárias, maior seria a exigência da habilitação do professorado. Por isso, elevar o nível deste era o seu maior interesse, conforme aludiu:

É minha opinião que a principal medida para levantar o nível do ensino primário entre nós é o emprego de maior escrupulo na escolha do pessoal docente, banindo-se de vez o hábito antigo de patronato, que tantos males tem causado aos créditos da administração. Nasce desse vício administrativo a crença de que todos são aptos para tudo, desde que disponha de boa proteção, por outro lado é preciso dar ao professor garantia de que não será removido ou punido, segundo os caprichos de quem quer que seja nas localidades. O professor só deve recear ou esperar dos seus próprios atos e não ficar dependente dos vai-e-vem da política (PENNA, 1893, p. 31).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início da fundação da República, no Brasil e, em particular, no Estado de Minas, 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 – tomou conta das preocupações de políticos e intelectuais. Para eles, pensar em reformar a sociedade incluía não somente o desenvolvimento do progresso material, mas, também, do progresso da mente.

Enfim, 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.

O esforço empreendido pelas políticas públicas mineiras não somente visou a qualificação do trabalhador nacional, como também se organizou para ensiná-lo a ética do trabalho como forma de superação do “defeito mecânico”, sedimentado ao longo dos quatro séculos de escravização, nos quais definiu o tratamento do trabalho regular e braçal como a marca da desonra.

A necessidade de se produzir a República brasileira, tendo no processo de escolarização um dos caminhos para “(...) a inclusão diferenciada dos indivíduos na sociedade” (VEIGA, 2002, p. 100), foi uma das metas perseguidas. Na mesma direção, a defesa da escola passava a ser imperiosa, pois, como adverte Faria Filho (2000, p. 30), a instrução, a escola, seria a “(...) via de integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado”.

Relacionada a essa, estava a necessidade de modernização das relações sociais e, especificamente, da modernização dos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, modernizar a escola e, bem assim, os processos de ensino e aprendizagem era para os reformadores a condição de elevação do Estado de Minas e do país, à condição de desenvolvimento requerida pelos modelos das nações mais desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos.

Tendo em vista o que foi discutido neste estudo, podemos afirmar que a busca de uma organização da escola com professores competentes, com método de ensino eficiente – por exemplo, o método intuitivo –, com um espaço próprio de funcionamento, dentre outras condições, propiciou a afirmação da instituição escolar como parte da construção da identidade nacional.

Notas

1. O Quadro 1 foi organizado a partir dos dados do recenseamento de 1872 e dos dados ajustados e corrigidos pelo Método do Resultado Predominante, desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da

UFMG (CEDEPLAR).

2. Aquele que desenvolvia a arte do trabalho com latas.
3. Aquele que conserta e faz limpezas de armas.
4. Trabalho artesanal que utilizava o couro como matéria prima: fabricante de correia, cinto, alforje, bolsas, arreio, etc.
5. Ver: Gonçalves (2009; 2011).
6. Algumas referências de fontes históricas não foram paginadas por não terem sido identificados os respectivos números.
7. Merecem destaques as seguintes leis: 1. Lei nº. 41 – de 3 de agosto 1892 - Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas; 2. Lei nº. 73 - 27/07/1893 - Autoriza o governo do estado a por gradativamente em execução as disposições da lei nº. 41 de 3 de agosto de 1893, relativa ao ensino agrícola e zootécnico, expedindo o respectivo regulamento, e a subvencionar as municipalidades que fundarem e mantiverem fazendas modelo, escolas agrícolas, industriais ou pastoris, estações agrônômicas, etc.; 3. Lei nº. 103 - 24/07/1894 - Autoriza o Presidente do Estado a fundar duas escolas agrícolas nas cidades de Oliveira e Entre Rios; 5. Lei nº. 104 - 24/07/1894 - Cria junto a cidade do Curvelo, uma fazenda escola, destinada ao ensino prático de agricultura e indústria pastoril, e contém outras disposições a respeito; 6. Lei nº. 140 - 20/07/1895 - Reforma o ensino agrícola e zootécnico do Estado; 7. Lei de nº. 203 – de 18 de setembro de 1896 - Organiza o ensino profissional primário; 8. Lei nº. 221 – de 14 de setembro de 1897 - Contém disposições relativas à instrução pública primária e secundária.
8. Mensagem proferida pelo presidente Affonso Pena ao Congresso, em 1983.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Marcos César Alvarez. **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 **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998.

COSTA, Manoel Teixeira da. In: CONGRESSO mineiro. **Anais da Câmara dos Deputados (1892)**. Imprensa Oficial, Belo Horizonte.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 19-34, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A pesquisa história sobre cultura escolar no Brasil: impasses e perspectivas. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso et all. (Orgs.). **Vozes da Educação: memórias, história e formação de professores**. Petrópolis: DP ET Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

FRANCO, Virgílio M. de Mello. In: CONGRESSO mineiro. **Anais do Senado (1892)**. Imprensa Oficial, Belo Horizonte.

FREIRE, Gomes. In: CONGRESSO mineiro. **Anais da Câmara dos Deputados (1891)**. Imprensa Oficial, Belo Horizonte.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Educação, Trabalho e República: o processo de escolarização das atividades manuais nos anos iniciais da República brasileira. In: SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de; LAUDARES, João Bosco (Orgs.). **Diálogos conceituais sobre trabalho e educação**, Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2011. p. 166-182.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Os projetos de educação dos republicanos mineiros. In: VAGO, Tarcísio Maruro; INÁCIO, Marcilaine Soares; HAMDAN, Juliana Cesário; SANTOS, Hércules Pimenta dos (Orgs.). **Intelectuais e Escola Pública no Brasil: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2009. p. 105-120.

LIBBY, Douglas Cole. **Transformação e trabalho: em uma economia escravista**. São Paulo: Editora brasiliense, 1988.

MACEDO, Concessa Vaz de. A indústria têxtil, suas trabalhadoras e os censos da população de Minas Gerais do século XIX. **Vária História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 35, p. 207-232, jan./jun. 2006.

MINAS GERAIS. Lei n.º. 41, de 3 de agosto de 1896. **Imprensa Oficial**, Belo Horizonte.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PENNA, Afonso Augusto Moreira. In: CONGRESSO Mineiro. **Mensagem dirigida ao presidente do Estado de Minas Gerais em sua terceira sessão ordinária da 1ª legislatura**. Ouro Preto: Imprensa do Estado de Minas Gerais, 1893. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/489/index.html>>. Acesso em: 02 jul. 2011.

SENNA, Joaquim Cândido da Costa. In: Congresso Mineiro. **Anais do Senado**. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1982.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 21, p. 90-103, 2002.