

ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM MINAS GERAIS NO ALVORECER DA REPÚBLICA (1891-1920)

SPACE OF TRAINING OF THE WORKER IN MINAS GERAIS AT THE DAWN OF THE REPUBLIC

ESPACIOS DE FORMACIÓN DEL TRABAJADOR EN MINAS GERAIS

A PRINCIPIOS DE LA REPÚBLICA (1891-1920)

Irlen Antônio Gonçalves

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Vera Lúcia Nogueira

Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Resumo: O artigo discute sobre os espaços de formação do trabalhador de Minas Gerais, problematizando as iniciativas de escolarização propostas pelos legisladores, donos de fábricas e lideranças operárias, no final do século XIX e início do XX. Para isso, toma como fonte a legislação educacional, os relatórios dos inspetores de ensino, os Anais e os jornais de circulação no Estado. A análise tomou como referência elementos presentes nas abordagens renovadas da história política, na perspectiva da história cultural. As propostas de ensino profissional, desenvolvidas nos grupos escolares, bem como as iniciativas de escolarização das fábricas e das escolas operárias evidenciaram que a formação dos trabalhadores foi assumida numa perspectiva disciplinadora e como elemento fundante da cidadania.

Palavras-chave: ensino profissional, escolarização, educação do trabalhador.

Abstract: The article discusses about the areas of formation of the worker from Minas Gerais, problematizing the initiatives of schooling proposed by the legislators, factory owners and the factory workers' leaderships at the end of the XIX and beginning of XX centuries. For that, it's taken as sources the educational legislation, the reports from the education inspectors, the annals and the newspapers from the given state. The analysis took as reference existing elements in the new approaches of political history, under the cultural perspective. The proposals of vocational education developed on the scholar groups, as well the initiatives of schooling inside the factories and worker's school, provide evidence that the formation of workers was assumed under a disciplinary and founding of citizenship approach.

Keywords: professional education, schooling, the worker's education.

Resumen: El artículo discute acerca de los espacios de formación del trabajador de Minas Gerais-Brasil, problematizando las iniciativas de educación propuestas por los legisladores, dueños de fábricas y líderes obreros, al final del siglo XIX e inicio del XX. Para ello, toma como fuente la legislación educativa, los informes de los inspectores de enseñanza, los Anales y los periódicos de circulación en el Estado. El análisis tomó como referencia elementos presentes en los enfoques renovados de la historia política, en la perspectiva de la historia cultural. Las propuestas de enseñanza profesional, desarrolladas en grupos escolares, así como las iniciativas de escolarización de las fábricas y de las escuelas obreras evidenciaron que la formación de los trabajadores fue asumida en una perspectiva disciplinadora y como elemento fundamental de la ciudadanía.

Palabras clave: enseñanza profesional, escolarización, educación del trabajador.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir sobre os espaços de formação do trabalhador no Estado de Minas Gerais, problematizando o sentido conferido às iniciativas de escolarização¹ propostas pelos legisladores, proprietários de fábricas e representantes do incipiente movimento operário, nos anos finais do século XIX e iniciais do século XX, quando se estabeleceu íntima relação entre as propostas educativas e os anseios de constituição de uma nação ordeira, civilizada e moderna. Nesse contexto, a educação escolar era reivindicada pelos diferentes grupos sociais como requisito primordial para a modernização, o progresso e a civilização, em discursos nos quais se anunciava a necessidade de se sintonizar o projeto educacional brasileiro com as ideias de modernidade que circulavam pelo Ocidente².

O recorte temporal tem início no ano de 1891³, quando tramitou, no Congresso Legislativo mineiro, o projeto que deu origem à primeira reforma do ensino republicano contendo uma proposição específica para o ensino profissional, em Minas Gerais, e finaliza no ano de 1920, quando este assumiu a forma de ensino complementar ao curso primário.

A análise toma como referência elementos presentes nas abordagens renovadas da História Política, corrente abrigada, de acordo com Veiga (2003), na perspectiva da História Cultural. Segundo Barros (2011, p. 39), a “[...] grande parte dos objetos historiográficos e das temáticas mais visitados pelos historiadores, nas décadas recentes, têm apresentado em sua rede de confluências, a presença da Cultura e a Política [...]”, ancoradas na Nova História Cultural e na História Política, na perspectiva renovada. A primeira é compreendida como um “[...] campo do saber historiográfico atravessado pela noção de ‘cultura’[...]”, assim como “[...] a História Política é o campo atravessado pela noção de ‘poder’” (Barros, 2003, p. 145, grifo do autor). Segundo o autor, fazem parte do universo de abrangência da história cultural as noções de linguagem, as representações e as práticas discursivas, partilhadas por diversos grupos sociais, interessando, assim, os sujeitos que as produzem e os seus receptores, bem como as agências de produção e difusão cultural dentre as quais se encontram instituições - como a escola, os partidos, as associações etc.-, e organizações socioculturais e religiosas, como os clubes, a sociedades etc. Interessam, ainda, os códigos de valores de uma época, representados pelos

¹ Sobre os significados da noção de escolarização ver, por exemplo, Dussel (2014).

² Um aprofundamento acerca desse entendimento encontra-se em Nogueira (2015) e Lages (2016), por exemplo.

³ Sobre a demarcação temporal, valemo-nos do entendimento de Paul Veyne (1998) quando afirmou que o ‘tempo das fontes’ é que indica e pode promover mudanças de rumo no trabalho do historiador. Desse modo, a nossa demarcação estabelece alguns limites e uma referência, mas não de forma rígida, visto que, em alguns momentos, o recuo no tempo se tornou necessário para a compreensão da questão problematizada neste artigo.

sistemas normativos que constroem os indivíduos, tais como as leis, as normas, os regulamentos.

Desse modo, tomamos como fontes a legislação educacional, os relatórios dos inspetores de ensino, os Anais e os jornais mineiros. Sobre tais fontes, vale a consideração 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 e, em função disso, fundamental foi a análise dos Anais do Congresso Mineiro para a compreensão da gênese das leis. Como diz Saviani, “[...] a única maneira eficaz de esclarecer o significado do produto é examinar o modo como foi produzido e, por isso, examiná-lo nos permite compreender o seu significado político” (2002, p. 2). Buscando diversificar as fontes, lançamos mão, também, da imprensa periódica, por meio dos jornais que circulavam à época em Minas Gerais⁴. Consideramos que essa “[...] fonte por excelência é o testemunho de época, escrito se possível no momento do acontecimento, o que protege contra o anacronismo psicológico” (Becker, 2003, p. 197). O nosso *corpus* documental encontra-se disponível nos acervos físico e virtual do Arquivo Público Mineiro, na Biblioteca da Assembleia Legislativa e na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

Estruturamos este artigo em quatro seções. Na primeira, situamos o debate educacional no projeto de construção do Estado republicano. Na segunda, a análise recai sobre os debates em torno das reformas do ensino, buscando compreender como as escolas primárias foram se constituindo como espaço privilegiado de formação profissional. Na sequência, recuamos no tempo para entender um pouco mais acerca do processo de formação dos trabalhadores que veio se desenvolvendo no interior das primeiras fábricas têxteis mineiras. Tomamos as escolas e as fábricas como espaço de instrução elementar e de construção de uma nova ética para o trabalho. Por fim, no enredo do desenvolvimento industrial de final do Oitocentos, buscamos conhecer os espaços de formação da nova classe trabalhadora na pauta do nascente movimento operário mineiro.

A REINVENÇÃO DA ESCOLA NA REPÚBLICA

Nos tempos iniciais da República, novas demandas educativas foram postas pelas mudanças advindas da necessidade de integração do povo à nova ordem republicana, e, dentre elas, destacamos a formação da criança, do jovem e do adulto, pela via escolar. Isso demandou a necessidade de se reinventar a escola, como imperativo de atendimento ao projeto de modernização⁵ em curso e, ainda, como

⁴ Especificamente, *O Confederal*, *O Operário* e *O Jornal do Comércio*.

⁵ A modernização está sendo compreendida, na acepção de Carvalho (2012, p. 26), como “[...] ideias, práticas, representações e projetos de modernidade apropriados de maneira ideológica e aplicados, pragmaticamente, na tentativa de equiparar povos e nações que, em contextos históricos específicos, eram tomados como modelares [...] em termos econômicos, políticos e/ou sociais”.

forma de elevar esses sujeitos ao *status* de cidadãos. Uma cidadania que tinha, nos valores da República que se almejava construir, o seu avatar. Para isso, por um lado, era preciso superar o arcaísmo que a escola vinha representando, especialmente pelas suas manifestações de atraso e precariedade e, por outro, pelo que ela passaria a representar como alternativa de construção de um projeto de sociedade civilizada, republicana, portanto, que atendesse aos novos reclames de controle e de homogeneização social e política.

A perspectiva de reinvenção da escola, por meio das políticas educacionais, evidenciava a contribuição que essa instituição poderia dar ao projeto de homogeneização social, pelo menos na intenção de seus construtores. A esse respeito, tomando a defesa da criação dos grupos escolares como referência, Luciano Mendes de Faria Filho assim se expressou:

A criação dos grupos escolares era defendida não apenas para ‘organizar’ o ensino, mas, principalmente, como forma de ‘reinventar’ a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade (e dos sujeitos sociais), pretendidos pelas elites mineiras. Reinventar a escola significa, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdo; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade (Faria Filho, 2000, p. 31, grifo do autor).

Produzir uma nova escola, mediante o desafio de produzir, e, conseqüentemente, uma nova forma de organização da sociedade e do Estado foi o desafio enfrentado pelos sujeitos que ocuparam os lugares de gestão e de controle da vida da população mineira, tanto no setor público, nos espaços do Poder Executivo e do Legislativo, quanto no privado, por empresários, proprietários de terra, líderes operários, dentre outros.

Fazendo uso dos referenciais da cultura política, é possível percebermos que, mediante os investimentos envidados para reformar a instrução, ensejando melhorias na funcionalidade da escola, havia a crença depositada na eficácia da escola como viabilizadora da produção e reprodução das formas sociais de vida e de inclusão da população na sociedade requerida, por meio da divulgação da instrução intelectual, física e moral.

Essa crença na escola, denotada pelo entrelaçamento entre projetos de sociedade e projetos de educação, tem relação direta com o que é denominado, por Serge Berstein, de vetores. Isso porque tais vetores são os meios pelo quais passa a integração de múltiplas referências culturais, responsáveis pelo estabelecimento de normas e valores determinantes da representação que determinada sociedade produz de si mesma (Berstein, 1998). No caso da República brasileira, o

estabelecimento daquelas referências desempenhou papel dominante, criando os espaços férteis para a geração de uma cultura que se desejava implantar por meio da escola. Portanto, pode ser afirmado que era a República se fazendo pela via da escola.

Assim, para os intelectuais, políticos, legisladores, empresários e representantes do operariado, havia íntima relação entre as propostas educativas e de instrução com as propostas de constituição de uma nação civilizada, moderna. De igual modo, a necessidade de educar e instruir o povo para a garantia da ordem social e a formação técnica foi o meio utilizado para a consecução do projeto de incorporação do povo à nação⁶.

Em Minas, assim como em outras unidades da federação brasileira, não era raro encontrar essa ideia de que a educação era instrumento transformador da sociedade, mesmo porque essa correlação estava presente nos discursos dos políticos desde o início do século XIX. Os discursos revelavam esse entendimento, como pode ser constatado nos debates por ocasião da tramitação da primeira lei republicana sobre a instrução, nos anos de 1891 e 1892⁷. O senador Virgílio Martins de Mello Franco mobilizou argumentos que corroboram essa correlação ao destacar que “[...] a instrução pública é o fator mais direto e mais poderoso na obra progressiva da civilização” (Mello Franco, 1892, p. 1039). Já o senador Joaquim Cândido da Costa Senna complementou essa ideia destacando o papel da educação na construção da cidadania do povo mineiro:

[...] 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. 188).

Em outro âmbito da Casa Legislativa, o deputado Manuel Teixeira da Costa expressou o que a reforma da instrução representava para o Estado:

A nobre comissão apresentou um projeto que a honra, 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

⁶ Para essa discussão, ver Faria Filho (2001).

⁷ Foi com a intenção de estabelecer as novas orientações para a organização da instrução pública no Estado que a lei nº 41 (1892) tramitou no Congresso Legislativo, sendo apresentada pela Comissão de Instrução Pública, em setembro de 1891, dois meses após a decretação e promulgação da Constituição do Estado de Minas.

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 (Costa, 1891, p. 365).

O que está expresso na fala do deputado quanto ao fato de a proposição inaugurar uma nova era dizia respeito à necessária adequação do projeto ao modelo de república que se estava concebendo no Estado. Nesse sentido, é pertinente o exame de como essa 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 Henrique Freire de Andrade quando afirmou que “[...] foi a instrução pública em todos os tempos uma arma política de que serviam os grupos que se revezavam no poder” (Andrade, 1891, p. 384). 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 construção de prédios escolares, melhoria da remuneração do professorado e alternativas de busca de recursos para o financiamento da instrução, como o estabelecimento do Fundo Escolar, por exemplo. Aliou-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 onde receberia formação cidadã. Entretanto não era somente a criança que requereria a atenção dos legisladores e da elite letrada do Estado, mas também o jovem e o adulto trabalhadores.

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 sociedade que se aspirava. Nesse sentido, o que disse o senador Mello Franco, anteriormente, sobre a instrução pública como fator direto e poderoso ‘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 (Mello Franco, 1892, p. 1039).

Nessa afirmação, Mello Franco chamou a atenção do Senado para o papel que os legisladores teriam na produção de leis que visassem difundir a instrução, entendida como forma de profilaxia criminal, representação forte que perpassa o imaginário político e social sobre o papel da educação, até os dias atuais. Ainda, para ele, não era suficiente o legislador produzir leis somente com a finalidade de

disseminar a instrução e iluminar a consciência do povo, mas, teria que se preocupar com a fortificação do caráter do povo e, também, com os meios de “[...] melhorar as suas condições econômicas” (Mello Franco, 1892, p. 1039)

Essa argumentação do senador relacionava-se com a tese, por ele defendida, de que a primeira lei republicana não deveria se preocupar somente com a instrução, mas também com a educação. A instrução, referida pelo senador Mello Franco, consistia no ensino da leitura, da escrita e da aritmética, além de algumas noções de Ciências Naturais, de Física, de Química, de Geografia e de História. Para ele, o projeto de lei 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 a formação que tinha ‘importância na sociedade’, naquele momento histórico de construção do novo (Mello Franco, 1892). Ao ressaltar isso, reafirmava a necessidade de se associar a proposta para a instrução pública ao princípio republicano que se iniciava e que demandava a formação de um espírito de civismo nacional.

Essa posição, assumida pelos políticos que ocupavam o espaço do Congresso Legislativo Mineiro, de educar o caráter da criança fez coro com as posições de outros intelectuais brasileiros e mineiros, principalmente advogados, médicos e empresários. Nesse sentido, como afirmado por Marcos César Alvarez, houve, nos tempos iniciais da República, preocupação com a crescente pobreza urbana e com o aumento significativo do número de crianças e jovens pobres, abandonados e delinquentes, o que motivava uma mobilização na 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, também, “[...] promover uma moralização dos modos de vida das populações urbanas” (Alvarez, 2003, p. 158).

Nesse contexto, a educação ganhou lugar de proeminência, principalmente, a educação moral e a educação pelo e para o trabalho. No interior das discussões da criminologia, pensava-se, principalmente, numa educação moral para as 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, nos cursos de formação profissional, nas escolas públicas e privadas.

De fato, essa é uma questão que perpassava o discurso da elite política e intelectual, dentre outros, que estiveram imbuídos do pensar a educação republicana. Nesse momento, em que ocorria no país forte desenvolvimento urbano e industrial, crescia entre os republicanos a preocupação em torno da necessidade de formação do trabalhador nacional, papel que deveria ser desempenhado pelas escolas. Essa formação deveria contemplar tanto as primeiras letras, condição de

usufruto da cidadania, quanto o ensino técnico, condição de progresso material e de inserção do Brasil na modernidade, representada pela indústria e pelas relações livres de trabalho. O que temos constatado em nossas pesquisas, ainda, é que a escolarização dos sujeitos trabalhadores, criança, jovem ou adulto, nos primórdios da república, cumpriria também outra função, de natureza política, de modo a concretizar um processo de formação de um código de condutas específico e de construção de valores indispensáveis ao trabalho industrial moderno. Essa formação ocorria em variados espaços, tais como no interior das escolas isoladas das fábricas, das escolas, das associações operárias e dos grupos escolares.

A ESCOLA PRIMÁRIA COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DE UMA ÉTICA PARA O TRABALHO

A escola primária e a escola profissional foram pensadas e produzidas para serem instrumentos de formação de crianças, sobretudo das camadas pobres e trabalhadoras, tanto no aspecto da instrução escolar - onde recebiam a instrumentalização dos conteúdos ministrados nas salas de aula - quanto no da educação, que contemplava a formação das sensibilidades e de uma moral requerida pela cidadania republicana. Essa é uma situação visualizada e constatada nos discursos das leis e daqueles que se ocuparam da sua criação e implementação, como os deputados e senadores, responsáveis diretos pelos trâmites legislativos, e os que fizeram parte dos governos, no Executivo. Assim, podemos afirmar que a produção da escola se deu no rigor e no império das leis, como veremos.

A lei nº 203, de 1896, pode ser considerada a expressão mais incisiva entre as iniciativas de criação do ensino profissional primário no Estado, ao propor a criação do Instituto de Educandos e Artífices, com a função de formar operários e contramestres, ministrando-se a destreza manual e os conhecimentos técnicos. Essa proposição previa que o ensino seria realizado em institutos oficiais sob a forma de internato e se destinaria, principalmente, às crianças 'desvalidas da fortuna e da sorte', com idade entre nove e 13 anos. Previa a aprendizagem dos ofícios de armeiro, abridor, alfaiate, chapeleiro, carpinteiro, ferreiro, couteleiro, dourador, litógrafo, pedreiro, oleiro, ourives, sapateiro, fundidor, dentre outros. Seu funcionamento se daria sob a orientação de um profissional com a competência do exercício da profissão. A intenção era a de oferecer ao operariado a inserção na sociedade moderna por meio do conhecimento das técnicas e das primeiras letras, e o ensino profissional cumpriria o papel de atender ao novo mundo do trabalho que surgia.

Essa modalidade de formação escolar, ainda que não tivesse alcançado êxito no curto prazo, veio a ser implantada em diferentes locais do Estado, a partir de 1906, com o objetivo de tornar a escola primária um centro de preparação para a inserção da criança no mundo do trabalho, pela via de uma formação ética. E foi em

1906, estando na presidência do Estado João Pinheiro da Silva, que houve uma reformulação mais contundente do ensino, tendo na criação dos grupos escolares a vinculação efetiva do ensino profissional ao primário. Pela lei nº 444, de 1906, criou-se o Ensino Técnico Prático e Profissional, como complementar ao grupo escolar, criado pela lei nº 439, do mesmo ano.

Sancionadas tais leis, começaram a ser implantadas, anexas aos grupos escolares, várias escolas técnicas primárias pelo território mineiro⁸. A organização das escolas não se deu de forma linear, visto que não havia um padrão de horários a serem cumpridos, ou seja, em algumas escolas o ensino profissional funcionava em intervalos de aulas do ensino primário, ou para suprir a ausência de algum professor. Mesmo havendo uma lei a ser seguida, cada instituição de ensino escolarizou os ofícios com características distintas, sobretudo adequando-os às demandas locais.

É importante considerar que a criação de grupos escolares e escolas profissionais foi acompanhada de uma política de governo mais ampla, com vistas ao atendimento do desenvolvimento econômico do Estado, que priorizou a produção agrícola sob a égide de que Minas Gerais poderia se tornar o celeiro do Brasil. A indústria agrícola, considerada a base da economia mineira, incentivou significativos investimentos na infraestrutura do ensino agrícola e nas modalidades de instrução elementar e prática. Resultante das ações do Estado, foi inaugurado em Belo Horizonte, em 1909, o Instituto João Pinheiro, acoplado à fazenda-modelo da Gameleira, com o intuito de transformar crianças e jovens ‘desvalidos da sorte’ em futuros lavradores. Tal iniciativa foi parte de uma proposição de criação das fazendas-modelo e fazenda-escola⁹.

Em 1910, o decreto nº 2.836 autorizou o presidente do Estado, Wenceslau Brás Pereira Gomes, a promover outra reforma do ensino, o que, por meio do decreto nº 3.191, de 1911, ocorreu, trazendo modificações relacionadas ao ensino profissional. Nele, o curso técnico primário passou a ser tratado como ensino complementar, funcionando como acessório dos grupos escolares, cujas finalidades eram ampliar e integrar o primário, com o ‘caráter acentuadamente profissional’. Com a reforma, essa modalidade de instrução ganhou nova forma e ampliou seu âmbito de atuação na formação para a atividade na agricultura e industrial, nos grandes centros populosos. Quanto ao ensino, compreendia um conjunto de estudos que iam desde a física e a química, passando pela agronomia, trabalhos manuais, desenho, até a escrituração mercantil. Assim, o ensino técnico passou a ser visto como um espaço de formação do trabalhador jovem, ou seja, ocuparia o espaço de um instituto de iniciação profissional e de uma cultura operária que poderia ser

⁸ Entre os anos de 1906 a 1920 foram criados 166 grupos escolares e, neles, foi possível encontrar o ensino profissional funcionando com regularidade em 38.

⁹ Sobre o assunto, ver Versieux (2010).

eficaz. Ressaltamos que, até então, a formação do trabalhador vinculava-se à educação primária e estava voltada para a formação de uma ética para o trabalho.

A partir de 1920, a formação do trabalhador foi se deslocando para o ensino secundário e superior e, por conseguinte, alterou-se do sujeito criança para os sujeitos jovens e adultos. Esse deslocamento, no caso de Minas Gerais, já se encontrava presente na discussão da lei nº 800, de 1920, quando o ensino profissional passou a se referir ao ensino complementar que se dava após a conclusão do ensino primário, ou seja, passou a ser caracterizado como um tipo de ensino pós-primário, diferentemente do que vinha se dando até então, de vinculação do ensino profissional ao primário. A referida lei previa o ensino complementar nos âmbitos agrícola, comercial e industrial. Essa assertiva encontra respaldo na fala do deputado Mário Brant, relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara de Deputados, quando afirmou que

[...] a experiência de todos os países já demonstrou que o menor não deve passar da escola primária diretamente para a oficina ou para a escola profissional, porque não colherá muito proveito dessa transição brusca. É necessário entre a escola e a oficina, em estágio de educação manual, que não é, propriamente, o de educação profissional especializada. Em todos os países, depois de se haver adotado a escola profissional para o recebimento direto dos alunos das escolas primárias, chegou-se à conclusão de que esse sistema não é conveniente, de sorte que trataram de modificá-lo criando escolas médias ou superiores, ou escolas complementares propriamente ditas (Brant, 1920, p. 705).

Toda discussão em torno da readequação do ensino profissional, compreendida como fator-chave do desenvolvimento social e base da construção do homem moderno, voltava-se para a necessidade de mudar a organização da educação pública no Estado, com vistas ao atendimento mais imediato da formação requerida ao trabalhador pela industrialização nascente e em pleno crescimento.

No entanto, embora adquirisse acentuada importância nos discursos dos legisladores republicanos, as iniciativas voltadas para a educação dos trabalhadores mineiros já vinham sendo desenvolvidas desde as últimas décadas do século XIX quando os empresários mineiros do setor fabril assumiram a responsabilidade pela instrução elementar e pela formação profissional dos seus operários, no interior das fábricas e nas escolas a elas contíguas.

A ESCOLARIZAÇÃO DOS OPERÁRIOS NAS FÁBRICAS MINEIRAS

O setor industrial fabril¹⁰ demarcou a sua atuação no âmbito da educação do operariado a partir dos anos 70 do Oitocentos quando se instalou em Minas Gerais a Fábrica do Cedro¹¹. Pioneira no ramo têxtil, a Cedro também foi a pioneira na criação e manutenção de escolas primárias para os seus operários. Normalmente, as escolas funcionavam no interior das vilas operárias ou nas dependências da própria fábrica, como foi o caso da Cedro que, a partir de 1874, passou a oferecer, gratuitamente, moradia, alimentação e educação para os seus operários, em duas escolas, uma noturna e outra diurna. Essa iniciativa acabou influenciando outras fábricas que também passaram a oferecer aulas de instrução primária para os seus operários¹².

De modo geral, podemos afirmar que a preocupação com a educação dos operários esteve presente na agenda dos empresários do setor têxtil, desde a gênese das próprias indústrias, em Minas Gerais. Mas, o que estaria mobilizando esse segmento? A que público as escolas das fábricas estariam atendendo? Por que investir no ensino dos operários? Essas questões remetem a, pelo menos, dois aspectos presentes no processo de constituição da classe de operários, um que guarda semelhança com que ocorreu na Europa, nos primórdios da industrialização inglesa, e o outro peculiar do contexto brasileiro, a composição do operariado e a conseqüente necessidade de sua formação.

Segundo Edward Palmer Thompson (2001), na constituição da classe operária inglesa, as mulheres, juntamente com as crianças, formavam o maior contingente dos trabalhadores. Entretanto o trabalho infantil não era novidade naquele contexto, tendo sempre existido sob a forma de sistema doméstico ou praticado no seio da economia familiar. A presença majoritária desses sujeitos na produção industrial de tecidos, nos primórdios do capitalismo, também foi destacada por Eric Hobsbawm (1979), Luzia Margareth Rago (1985, 1997) e Michele Perrot (1988). A criança inglesa “[...] era parte intrínseca da economia industrial e agrícola antes de 1870 e continuou da mesma forma até ser resgatada pela escola [...]”, o que ocorreu após a criação da Lei das Fábricas¹³, em 1833 (Thompson, 2001, p. 203). Tal como ocorreu na Inglaterra, a

¹⁰ O desenvolvimento da pequena indústria manufatureira de Minas esteve sempre em expansão, seguindo a seguinte proporção: têxteis em 1870, produtos alimentícios na década de 1900, aço e ferro na década de 1930. Nos primeiros 20 anos da República o setor cresceu extensivamente, embora uma em cada quatro fábricas existentes em Minas Gerais, em 1936, tenha sido fundada após 1889. Praticamente todas as usinas, pequenas fábricas e oficinas existentes em Minas foram fundadas em 1920. No ano 1939, o complexo industrial mineiro correspondia a apenas 13% das fábricas do país (Wirth, 1982).

¹¹ De propriedade da tradicional família Mascarenhas, Antônio Cândido, Caetano e Bernardo Mascarenhas, a fábrica foi instalada em 1872, no Tabuleiro Grande, município de Sete Lagoas. No ano de 1877, com o êxito do empreendimento, a família decidiu fundar a Fábrica da Cachoeira e, em 1883, fizeram a primeira fusão do país, criando a Cia Cedro & Cachoeira. Atualmente, a empresa conta com quatro fábricas em franco funcionamento no Estado. Para conhecer a história da Cedro, cf. Vaz (1990).

¹² No ano de 1890, Minas Gerais contava com sete escolas funcionando nas seguintes fábricas de tecidos: Bom Jesus D'Água Fria, Nossa Sra. das Dores da Conquista, Fiação de São Roberto, Cedro e São Miguel de Piracicaba. No ano seguinte, havia escolas também nas Fábricas de Tecidos Botelho e Cia., Cachoeira dos Macacos e São Vicente.

¹³ Com a criação da referida lei, dentre outras coisas, interditou-se o emprego de menores de nove anos; estabeleceu-se o horário do dia normal de trabalho, entre 5 h 30 min. da e 20 h 30 min., horário em que somente poderiam trabalhar os meninos de 13 aos 18 anos; e estabeleceu-se a jornada de trabalho diária de 8 h para os empregados de nove a 13 anos. Além disso, os proprietários tiveram que assegurar ao menos 2 h diárias à educação das crianças (Eby, 1970). A intensificação da exploração do trabalho infantil ocorreu entre 1780 e 1840, período de grandes transformações na produção, e as condições de trabalho sempre foram as mais adversas, fosse nas minas ou nas fábricas: jornadas de trabalho longas, locais insalubres, salários míseros e monotonia das atividades. Somente após as agitações operárias e a criação de Comitês pela

força de trabalho feminina e a infantil representavam a maior parte do operariado mineiro e, no caso do trabalho infantil e adolescente, nas fábricas têxteis do Estado de Minas Gerais, eram utilizados muitos órfãos, principalmente, com idades abaixo de 14 anos. Às vésperas da República, os números indicavam que, aproximadamente, 90% da mão de obra infantil eram compostos de crianças expostas ou abandonadas.

O segundo aspecto se relaciona à composição social do operariado mineiro. Além de trabalhadores livres ou libertos, integravam o conjunto do operariado mineiro os escravos, pertencentes aos donos das fábricas ou alugados, notadamente para o trabalho no entorno das fábricas. De acordo com Domingos Antonio Giroletti (1988), segmentando o operariado fabril podiam se encontrar crianças, órfãos e desvalidos, mulheres (viúvas e órfãs), homens livres e escravos, camponeses autônomos ou indivíduos pobres e sem profissão definida. Foi dessa ‘amalgama social’ que se formou o operariado industrial de Minas Gerais (Giroletti, 1988). Somava-se a essa situação o fato de o maquinário das fábricas ser importado da Europa, o que impunha novos requisitos de qualificação aos trabalhadores. Nesse caso, a fábrica introduziu, além de uma nova segmentação no processo de produção, também novas funções, algumas exigindo dos operários maior especialização técnica, e outras mais simplificadas que, por não exigirem qualquer preparação prévia, teriam levado à incorporação massiva das mulheres e das crianças na realização das atividades.

Tarefa complexa, a transformação desses trabalhadores em operários fabris exigiu um investimento de longo prazo que mobilizou o Legislativo e o Executivo mineiros, como já vimos, que empreenderam esforços no sentido de reformar a escola para formar o cidadão e trabalhador republicano. E, tomando parte desse processo de formação, com uma mão de obra bastante jovem (cerca de 40% em idade escolar), os empresários investiram na instalação de escolas, movidos, por um lado, pelas exigências impostas pela fábrica moderna e, por outro, pela imposição da obrigatoriedade escolar, vigente naquele momento¹⁴.

O processo de transformação do trabalhador em operário, ou a formação do operário para a indústria moderna, demandava três tipos de exigências: uma de natureza técnica e as outras duas de natureza mais subjetiva. A primeira, decorrente da necessidade de se aprender a operar as máquinas, requeria a aprendizagem das habilidades técnicas e mecânicas. A outra exigência, de natureza ideológica, remetia à necessidade da internalização de novas posturas, novas atitudes e disposições, ou da criação de um novo *habitus*, caracterizado pela disciplina, assiduidade, frugalidade de vida, morigeração sexual e alcoólica etc. A necessidade, portanto, de transformação dos trabalhadores implicava na imposição da ordem e da disciplina como comentou Geraldo Mascarenhas:

Redução da Jornada a situação se modificou.

¹⁴A obrigatoriedade escolar estava prevista já nas primeiras legislações relativas à instrução pública mineira, após a descentralização promovida pelo Ato Adicional de 1834: a lei de nº 13 e o Regulamento nº 3, de 1835, nos seguintes termos: Art. 12: os pais de família são obrigados a dar a seus filhos a instrução primária de 1º grau ou nas escolas públicas ou particulares, ou em suas próprias casas, e não os poderão tirar enquanto não souberem as matérias próprias do mesmo grau. A infração desse artigo será punida com multa de dez a vinte mil réis; Art. 13: A obrigação imposta no artigo precedente aos pais de família começa aos 8 anos de idade dos meninos; mas estende-se aos que atualmente tiverem 14 anos de idade. No caso da população feminina, a frequência não era obrigatória. Da primeira legislação da República também constou semelhante dispositivo: no art. 54 da Lei nº 41, de 1892: “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 primária do Estado [...]” (Minas Gerais, 1893, p. 43)

Imaginemos, agora, há um século, em pleno sertão de Minas, onde ninguém poderia sequer vislumbrar o que significava o trabalho industrial, a transformação que se deveria operar em cada trabalhador para dotá-lo dos conhecimentos necessários ao exercício de sua função, à proteção das máquinas, a de sua própria pessoa contra acidentes; fazê-lo compreender e aceitar a disciplina. Transformá-lo em trabalhador da indústria, disciplinado, diligente, cômico de seus deveres e apto a cumpri-los, eis o grande trabalho a ser executado daí por diante, pelos dirigentes da Fábrica do Cedro. Dessa transformação dependia a utilização do maquinismo e a eficiência com que os trabalhadores desempenhariam suas funções (Mascarenhas, 1972, p. 66).

Faziam parte desse processo de transformação, portanto, os empresários donos das fábricas, os operários que vinham acompanhando o maquinário importado e que ensinavam os nacionais a operá-las e, por fim, as agências da formação, constituídas pela própria fábrica, associada às vilas operárias, e as escolas que ali funcionavam. As escolas das fábricas cumpriam, assim, importante papel no processo de transformação dos operários, por meio de suas normas, seus regulamentos, das rotinas fundadas na racionalização do uso dos tempos, da exigência da atenção, da contenção de gestos, da fala, enfim, do seu próprio corpo.

Embora não existissem em grande proporção, as escolas mantinham um número relativamente elevado de matrículas e atendiam nas aulas diurnas, no geral, aos filhos dos operários e às crianças da comunidade do entorno das fábricas, e, nas escolas noturnas, aos próprios operários, homens e mulheres que, muitas vezes, revezavam o turno de trabalho com as aulas. Essas escolas poderiam receber subsídios do governo tanto na forma de materialidade (livros didáticos, de escrituração e utensílios pedagógicos) quanto na de recursos pecuniários, além de, em alguns casos, serem regidas por professoras remuneradas pelo governo. A única exigência que havia para o recebimento de subsídio era o cumprimento dos Regulamentos da Instrução, especificamente, no que se referia ao programa oficial, que previa o ensino de leitura elementar, de doutrina, de escrita e aritmética, verificado durante as visitas dos inspetores escolares.

Uma das fábricas mais longevas na manutenção de escolas, a Fábrica do Cedro, mostrou, no seu livro de matrículas do ano de 1918, a presença de 100 crianças. No ano de 1929, esse número subiu para 195, dos quais 98 pertenciam ao sexo feminino. Já a Fábrica da Cachoeira contava, em 1899, com 33 alunos na escola diurna e 30 na noturna particular do sexo masculino, número que aumentou consideravelmente a partir do final da década de 1910.

O relato da visita do inspetor regional, Arthur Queiroga, à escola noturna da Fábrica Cedro & Cachoeira, no ano de 1917, nos permite conhecer um pouco mais dessa realidade:

Continua a funcionar na fábrica a escola noturna para operários, regida pela professora D. Bernardina Alves de Assis. Tem esta aula 61 alunos matriculados, estando presente 55, divididos em classes correspondentes mais ou menos aos dois anos do programa oficial. Há progresso lento em tal escola, não podendo ser por menos, visto a sua natureza, tratando-se de alunos duros pela passagem da idade escolar e cansados pelo serviço mecânico durante o dia. Certo é que a professora algo faz, prestando o alto serviço de integrar ao alfabetismo seres já perdidos para ela, mediante a gratificação de 60 mil réis (Queiroga, 1917).

O inspetor corrobora a exigência de utilização do programa de ensino oficial, destacando, porém, a lentidão do aprendizado dos alunos, operários adultos que trabalhavam nas fábricas durante o dia. Por outro lado, enaltece o trabalho da professora, permitindo-nos inferir que ela também ministrava aulas em escolas diurnas, visto receber por esse trabalho uma gratificação.

A iniciativa dos proprietários de fábricas, de investir na escolarização de seus operários e familiares pode ser compreendida como parte de um projeto mais amplo de educação que estaria desempenhando um duplo propósito: por um lado, cumprir com as exigências legais relativas à obrigatoriedade escolar e, por outro, formar os trabalhadores no sentido do disciplinamento para a cultura do trabalho fabril por meio da inculcação dos valores e da ética indispensáveis ao trabalho.

A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES NAS ESCOLAS OPERÁRIAS

O incipiente desenvolvimento industrial do final do XIX, representado principalmente pelas fábricas têxteis, fomentou o processo de constituição de uma nova classe cuja organização em associações, inicialmente mutualistas, possibilitou a criação de diversas escolas noturnas para atendimento à nascente classe operária mineira. A mobilização operária, embora bastante localizada, concentrou-se nas regiões centrais e na mata mineira, em decorrência da presença dos centros industriais, principalmente em Juiz de Fora, onde o movimento operário alcançou sua maior vitalidade em termos de atuação e de resistência¹⁵. As dificuldades de constituição da classe operária foram muitas, pois, como vimos na seção anterior, o proletariado emergente conviveu, lado a lado, com o trabalhador cativo, com o liberto, com o trabalhador não remunerado e com crianças e mulheres, em sua grande maioria.

Foi no início do século XX que, em Minas Gerais, se realizou o 1º Congresso Operário Mineiro¹⁶ que congregou as diversas agremiações operárias existentes no Estado para discutir, entre suas teses, a questão da educação e da instrução dos trabalhadores. Para os congressistas, a instrução era a condição primordial da cidadania e da atuação como força política, devendo, para isso, ‘fazer guerra ao analfabetismo’. Como orientação, nesse sentido, deveriam as associações fundar escolas noturnas em suas sedes e, especialmente, nos grandes centros fabris. Essa era uma demanda urgente, visto que as escolas diurnas, definitivamente, não atendiam às necessidades dos operários, o que se comprovaria com uma série de argumentos, como bem se destacou durante o evento: a presença de um “[...] grande número

¹⁵ O que se viu, de modo geral, em Minas, foi uma declarada opção pelo socialismo reformista evolucionista, influenciado pelas ideias de Herbert Spencer acerca do darwinismo social, ou aplicação da teoria evolucionista à análise da sociedade. Também influenciaram o movimento operário as ideias defendidas pelo alemão Edouard Bernstein (1850-1932), relativas ao revisionismo. Como características básicas dessa corrente, grosso modo, constam a defesa de reformas gradativas da sociedade; a organização de associações operárias para conquistas de benefícios aos trabalhadores; a formação de partidos socialistas com vistas à conquista do poder político; além da criação de escolas, bibliotecas, imprensa, teatro etc. com o objetivo de elevar a cultura do proletariado (Schmidt, 2001).

¹⁶ Realizado em Sabará, de 02 a 06 de abril de 1907, tinha como principal objetivo estudar os meios de que se deveriam lançar mão para conquistar um lugar no convívio social. Contou com a participação de quase todas as associações trabalhistas existentes no Estado e fundou, durante o evento, o Centro Confederativo dos Operários do Estado de Minas Gerais, com sede na capital, e o seu porta-voz, o jornal *O Confederal*.

de moços sem recursos para frequentar escolas diurnas [...]” nos centros industriais; a incompatibilidade de horários entre “[...] os diversos estabelecimentos de instrução pública [...]” e o trabalho da “[...] mocidade laboriosa, inteligente e amante da instrução [...]”, que não podia se instruir “[...] devido a mil dificuldades [...]”, isto é, à incompatibilidade entre o tempo escolar e o tempo de trabalho (Primeiro congresso..., 1907, p. 3).

Acrescentada a todas essas situações, os congressistas destacaram, conforme já vimos anteriormente, a enorme quantidade de crianças trabalhando nas fábricas:

[...] por falta de recurso de seus pais para os alimentar, tratar e mantê-los em escolas onde ao menos concluir o curso primário, são obrigados à força imperiosa da necessidade, a empregá-los nas fábricas ficando essas crianças *ipso facto* condenados ao analfabetismo humilhante e contristador em que vivem, sem que até agora tenham a regalia de ver seus cérebros iluminados pelos raios da instrução que a Lei lhes promete (O Confederal, 01 jul. 1907, p. 2).

Tem início, dessa forma, a partir do início do século XX, uma grande preocupação dos líderes das organizações operárias com a presença das inúmeras crianças nas fábricas. No entanto, pelos discursos desses sujeitos, não era o fato de haver crianças trabalhando o que se questionava, mas, sim, o impedimento delas de frequentarem a escola primária. A instrução primária dos operários adultos e das crianças tornou-se, assim, uma das principais pautas do nascente movimento operário mineiro. Para os líderes, tratava-se de uma questão ‘vital’:

A aspiração basilar não podia ser mais nobre, mais dignificadora. A ignorância do homem de trabalho é o seu pior inimigo. A cegueira espiritual é o grande fator das rebeldias injustas e perniciosas aos próprios operários. Para que chegue o operário à clarividência do seu destino e saiba de que modo deve agir na consecução de seu bem-estar, é preciso difundir pelas oficinas a instrução, movendo a campanha exterminadora ao analfabetismo. Foi isto que bem compreendeu o Centro Confederativo do Estado, quando em sua aludida exposição ao governo e aos operários, tratou larga e cuidadosamente da necessidade da instrução operária, como a ‘questão mais importante, mais vital’ para a sorte do proletário (O Confederal, 01 jul. 1907, p. 1, grifo do autor).

Embora a decisão do I Congresso Operário tenha sido a de estimular a criação de escolas noturnas para os operários mineiros, constatamos que essa já era uma prática no Estado desde finais do século XIX, favorecida pela legislação que assegurava aos particulares ou às associações e às municipalidades a liberdade de ministrar o ensino. Não nos foi possível identificar o momento de surgimento dessas escolas nas associações, embora tenhamos localizado vários documentos mencionando-as, como relatórios de inspetores, correspondências encaminhadas à Secretaria do Interior e representações enviadas ao Congresso Mineiro. As primeiras menções datam do ano de 1901 (Escola Operária, do sexo masculino, de Guanhães) indo até por volta do final da década de 1920, quando o jornal *O Operário*, da Confederação Católica do Trabalho, ainda anunciava os cursos noturnos que funcionavam nas sedes dos diversos sindicatos mineiros, tais como Sindicato dos

Carroceiros, dos Marceneiros, dos Carpinteiros, dos Mecânicos e Eletricistas, além do Sindicato dos Empregados em Fábricas de Tecidos etc. (Grossi & Faria, 1982).

As escolas operárias também se submetiam à fiscalização do governo, principalmente se subsidiadas. Nas visitas, os inspetores verificavam não somente o aprendizado dos alunos como também se havia ‘ordem e disciplina’, elementos fundamentais na formação dos operários, como podemos ver nas palavras do inspetor municipal, José Luiz da Cunha Horta, publicadas em um jornal local:

Gentilmente fomos recebidos pelo hábil professor, penetramos no edifício, onde está instalada a escola, o qual é bastante arejado. Notamos para logo a ordem e o mais severo respeito dos alunos. [...] examinamos a diversos alunos em aritmética, leitura, caligrafia, etc., apresentando alguns deles muito aproveitamento (Jornal do Comércio, 1901, p. 1).

Se as escolas operárias se dedicavam ao ensino das primeiras letras, onde, então, se daria a formação política do trabalhador mineiro? O Regimento Interno da Escola noturna da Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas Gerais¹⁷, datado de 1912, nos fornece alguns indícios, logo no seu primeiro artigo:

É expressamente proibido aos alunos: (a) toda e qualquer palestra dentro da Escola (b) cuspirem no assoalho; (c) saírem dos seus lugares, sem permissão do professor (d) retirarem-se da aula sem permissão do professor (f) fazerem inscrições nos móveis, nas paredes e nas portas do edifício, danificarem os mesmos e os utensílios escolares; podendo o professor responsabilizar ou fazer reparar o estrago ou dano causado. (Confederação... 1912).

Refletindo com Angela Alonso (2012), podemos compreender as palestras como parte do repertório de ação do incipiente movimento operário mineiro e, bem assim, como algo que deveria acontecer no lugar considerado apropriado, o que não era, definitivamente, aquele espaço escolar. A instrução primária não se confundiria, dessa forma, com a formação política, pois tinha-se, explicitamente, a escola como um espaço destinado exclusivamente à instrução, o que significava que não ela assumiria a função de espaço de lutas e de reivindicações políticas, o que seria realizado, provavelmente, nas assembleias de classe na sede operária. O regimento expressava ainda a preocupação com o uso e a preservação do espaço escolar, bem como com os utensílios e objetos, com o asseio pessoal de cada aluno

¹⁷ Fundada na capital do Estado, no dia 12 de março de 1905, essa agremiação, de orientação socialista reformista, se apresentou à sociedade e aos trabalhadores como um “[...] organismo sem militância político-partidária [...]”, cujas finalidades eram agregar o operariado mineiro e “[...] manter um clima de harmonia entre operários, industriais ou chefes [...]”; “[...] empregar todos os meios possíveis de resolver qualquer divergência entre operários e industriais ou chefes [...]”; “[...] criar um Lyceu de Artes e Ofícios [...]”; “[...] criar e manter uma biblioteca”. Dentre os seus princípios, constavam a “[...]filantropia, sociabilidade, instrução, ordem e progresso” (Confederação..., 1911, p. 1).

e ainda com as relações estabelecidas entre alunos e professores. Nesse espaço, o professor assumia a figura central de autoridade que detinha não somente os conhecimentos a serem transmitidos, como também o controle dos usos dos espaços, dos comportamentos e dos corpos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, é oportuno ressaltarmos que, a partir dos anos finais do Oitocentos, as questões relacionadas à construção de uma nova ordem social e política, baseada no modelo de uma sociedade que se queria moderna, ocuparam os discursos de políticos, intelectuais, empresários e líderes operários. Por isso, quando estes pensavam em reformar a sociedade, incluíam não somente o desenvolvimento do progresso material, mas também o progresso da mentalidade da população trabalhadora. Nesse viés, o interesse pela construção da nova ordem social e política evidenciava o processo de formação do trabalhador pela via da escolarização, especialmente, como forma de produzir e fazer ver o Estado republicano. Em Minas Gerais, os legisladores investiram na viabilidade das condições para implementar uma educação e uma instrução que produzissem a ordem e o progresso¹⁸.

No caso específico da escolarização, o esforço envidado pelas políticas públicas não somente visou qualificar o trabalhador nacional, mas, sobretudo, produzir uma escola que tivesse como finalidade a inculcação de uma ética do trabalho, como forma de superação da atividade aviltante, representada pelo trabalho, herança de muitos séculos de escravização, que demarcou o tratamento dado ao trabalho manual como uma marca da desonra. Dessa forma, a escola primária mineira e a escola profissional constituíram um instrumento de formação e disciplinamento das camadas pobres e trabalhadoras do Brasil, contribuindo tanto para unificar possíveis dissonâncias e fazer frente à desordem das ruas, transformando o seu público em participantes ordeiros do corpo social, quanto para a valorização do trabalho. Além disso, da formação e qualificação da força de trabalho esperavam-se também o progresso econômico e a constituição de uma sociedade civilizada e moderna.

Concomitantemente ao processo de formação da classe operária, acentuou-se o processo de industrialização, especialmente com o desenvolvimento do setor têxtil, onde as dificuldades de constituição dessa classe foram muitas, principalmente se considerarmos que o proletariado emergente conviveu, lado a lado, com o trabalhador cativo, com o liberto, com o trabalhador não remunerado e com crianças e mulheres, em sua grande maioria. Essa composição heterogênea impôs tanto aos proprietários fabris quanto às associações operárias a necessidade

¹⁸ Para essa discussão ver Gonçalves (2012).

premente de investir num projeto amplo de educação que extrapolou o interior dos espaços de trabalho e das sedes operárias, encontrando, nas escolas primárias, o locus de transformação dos sentidos do trabalho e de formação do trabalhador assalariado. Desse modo, a escola assumiu centralidade por sua função, única e exclusiva, de alfabetizar os operários, não sendo, portanto, espaço do doutrinamento político, conforme explicitou o Regimento Interno da Confederação Auxiliadora dos Operários. Em especial, a instrução era requerida como meio de luta pelos direitos dos trabalhadores e, nesse sentido, como instrumento pacífico de ação política, em detrimento, inclusive, de outras formas de ação condenadas pelo movimento mineiro.

Por motivos distintos dos legisladores republicanos, proprietários de fábricas têxteis e líderes das associações operárias demandaram e assumiram a formação dos trabalhadores mineiros, fosse numa perspectiva disciplinadora, por meio da introjeção de normas, da educação dos corpos e das sensibilidades, fosse por meio da formação política entendida como elemento fundante da cidadania dos trabalhadores e como instrumento da luta e das conquistas políticas.

REFERÊNCIAS

- Alonso, Â. (2012). Repertório, segundo Charles Tilly: história de um conceito. *Sociologia & Antropologia*, 02(03), 21-41. Recuperado de: http://revistappgsa.ifcs.ufri.br/wp-content/uploads/2015/05/3-ano2v3_artigo_angela-alonso.pdf
- Alvarez, M. C. (2003). *Bacharéis criminologistas e juristas: saber jurídico e nova Escola Penal no Brasil*. São Paulo, SP: Método.
- Andrade, G. H. F. (1891). *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial.
- Barros, J. D'. (2003). História cultural: um panorama teórico e historiográfico. *Textos de História*, 11(1), 145-171.
- Barros, J. D'. (2011). A nova história cultural: considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. *Cadernos de História*, 12(16), 38-63.
- Becker, J. J. (2003). A opinião pública. In R. Pierre. *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Berstein, S. (1998). A cultura política. In J. P. Rioux & J. F. Sirinelli (Orgs.). *Para uma história cultural* (p. 349-363). Lisboa, PT: Estampa.

Brant, M. B. (1920). *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial.

Carvalho, M. V. C. (2012). Moderno, modernidade, modernização: polissemias e pregnâncias. In M. V. C. Carvalho, R. C. L. Lages & V. Gaspar (Orgs.), *Modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX* (Vol. 4, p. 15-32). Belo Horizonte, MG: Mazza Edições.

Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas. (1911). *Constituição*. Belo Horizonte, MG: Arquivo Público Mineiro.

Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas Gerais. (1912). *Regimento interno da escola: papéis fidos de agosto a dezembro de 1912*. Belo Horizonte, MG.

Arquivo Público Mineiro, 6a secção, código: SI 4-1: 3376. *O Confederal*. (1907, 01 de julho). n. 2, p. 1. Recuperado de:
<http://linhares.eci.ufmg.br/ln2_pesquisa.php?ji=1&jl=14>.

Costa, M. T. da (1891). *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial.

Dussel, I. (2014). A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. *Revista Linhas*, 15(28), 250-278. Recuperado de: <http://www.revistas.udesc.br>

Eby, F. (1970). *História da educação moderna: teoria, organização e prática educacionais (sec. XVI - séc. XX)*. Porto Alegre, RS: Globo.

Faria Filho, L. M. de (2000). *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República*. Passo Fundo, RS: UPF.

Faria Filho, L. M. de (2001). *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909-1934)*. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco.

Giroletti, D. A. (1988). O homem tecido: estudo da formação de disciplina fabril. In *Anais do 4º Seminário sobre a Economia Mineira* (p. 33-74). Belo Horizonte, MG.

Gonçalves, I. A. (Org.). (2012). *Progresso, trabalho e educação profissional em Minas Gerais*. Belo Horizonte, MG: Mazza edições.

Grossi, Y. de S., & Faria, M. A. (1982). A classe operária em Belo Horizonte: 1897-1920. In *Anais do 5º Seminário de Estudos Mineiros: a República Velha em Minas* (p.165-213). Belo Horizonte, MG.

Hobsbawm, E. J. (1979). *Da revolução industrial inglesa ao imperialismo*. Rio de Janeiro, RJ: Forense-Universitária.

Jornal do Comércio. (1901). Arquivo Público Mineiro.

Lages, R. C. L. (2016). A marcha da civilização: civilidade e modernidade nos discursos sobre instrução pública em Minas Gerais no século XIX. In M. V. C.

Carvalho, R. C. L. Lages, & V. Gaspar (Orgs.), *Modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX* (Vol. 4, p. 15-32). Belo Horizonte, MG: Mazza Edições.

Mascarenhas, G. M. (1972). *Centenário da Fábrica do Cedro, 1872-1972*. Belo Horizonte, MG: Cia de Fiação e Tecidos Cedro e Cachoeira.

Mello Franco, V. M. de (1892). *Anais do Senado*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial.

Minas Gerais. (Estado). (1910). *Decreto nº 2.836, de 31 de maio de 1910*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial.

Minas Gerais. (Estado). (1911). *Decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial.

Minas Gerais. (Estado). (1892). *Lei nº 41, de 03 de agosto de 1892*. Ouro Preto, MG: Imprensa Oficial.

Minas Gerais. (Estado). (1896). *Lei nº 203, de 18 de setembro de 1896*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial.

Minas Gerais. (Estado). (1906). *Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial.

Minas Gerais. (Estado). *Lei nº 444, de 28 de setembro de 1906*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial.

Minas Gerais. (Estado). *Lei nº 800, de 27 de setembro de 1920*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial.

Nogueira, V. L. (2015). Instrução e educação do trabalhador no ideário educativo modernizador do Estado de Minas Gerais (1892-1920). In Y. M. de Mesquita, R. A. D.

N. Barreto, & V. L. Nogueira (Orgs.), *Modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX* (Vol. 3, p. 151-180). Belo Horizonte, MG: Mazza Edições.

Perrot, M. (1988). *Os excluídos da história: operários mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Primeiro congresso operário. (1907, 02 de maio). *O Confederal*, p. 2. Recuperado de: http://linhares.eci.ufmg.br/ln2_pesquisa.php?ji=1&jl=14

Queiroga, A. (1917). *Relatórios: termos de visitas e papeis diversos: 2a. circunscrição*. Belo Horizonte, MG: Secretaria do Interior do Estado de Minas Geraes.

Arquivo Público Mineiro, 6a. seção, código: SI - 3701.

Rago, L. M. (1985). *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar - Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Rago, L. M. (1997). Trabalho feminino e sexualidade. In M. Del Priore, Mary (Org), *História das mulheres no Brasil* (2ª ed.). São Paulo, SP: Contexto.

Saviani, D. (2002). *Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino*. Campinas, SP: Autores Associados.

Schmidt, B. B. (2001). O deus do progresso: a difusão do cientificismo no movimento operário gaúcho da I República. *Revista Brasileira de História*, 21(41), 113-126.

Senna, J. C. da C. (1892). *Anais do Senado*. Ouro Preto, MG: Imprensa Oficial.

Thompson, E. P. (2001). *A formação da classe operária inglesa* (Vol. 2). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Vaz, A. M. (1990). *Cia. Cedro e Cachoeira: história de uma empresa familiar (1883 – 1987)*. Belo Horizonte, MG: Formato.

Veiga, C. G. História política e história da educação (2003) In T. N. de L. Fonseca, & C. G. Veiga (Orgs.), *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Versieux, D. P. (2010). *Modernização e escolarização do trabalho agrícola: as fazendas-modelo em Minas Gerais (1906-1915)* (Dissertação de Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Veyne, P. (1998). *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história* (4a ed.). Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.

Wirth, J. D. (1982). *Minas Gerais na Federação Brasileira 1899-1937: o fiel da balança*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

IRLEN ANTÔNIO GONÇALVES é doutor em Educação e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Bolsista de Produtividade do CNPq.

E-mail: irlen@terra.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-8900-6796>

VERA LÚCIA NOGUEIRA é doutora em Educação e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE-UEMG).

E-mail: vera.nogueira@uemg.br

<https://orcid.org/0000-0002-4589-6010>

Recebido em: 28.07.2017

Aprovado em: 02.04.2018

Como citar este artigo: Gonçalves, I. A.; Nogueira, V. L. (2018). Espaços de formação do trabalhador em Minas Gerais no alvorecer da República (1891-1920). *Revista Brasileira de História da Educação*, 18(48).

DOI:

<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e025>

25

Nota: Este texto traz resultados parciais das pesquisas ‘A escolarização das atividades manuais e a formação do trabalhador mineiro sob o ponto de vista do léxico republicano (1891-1930)’, coordenada por Irlen Antônio Gonçalves, e ‘As representações sobre o trabalhador mineiro no ideário educativo modernizador do Estado de Minas Gerais (1892-1920)’, coordenada por Vera Lúcia Nogueira. Contou com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq - e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig.

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).