



History of Education in Latin America
Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International
License

Ensino Profissional na nova capital mineira (1909-1927): marcadores republicanos de secularização e Estado laico¹

*Professional Education in the new capital of Minas (1909-1927):
republican markers of secularization and secular State*

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia,
Ituiutaba, Brasil, laterzaribeiro@uol.com.br

Elizabeth Farias da Silva

Departamento de Sociologia e Ciência Política, Universidade Federal de Santa
Catarina, Florianópolis, Brasil, lizbet@uol.com.br

José Carlos Souza Araujo

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba,
Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil, jcaraujo.ufu@gmail.com

Carlos Eduardo Bao

Departamento de Sociologia e Ciência Política, Universidade Federal de Santa
Catarina, Florianópolis, Brasil, carloseduardobao@hotmail.com

Resumo

A pesquisa teve como objetivo compreender a possível relação entre secularização, Estado e Ensino Profissional. No procedimento metodológico, procurou articular dialeticamente as dimensões local, estadual e nacional a respeito do ensino profissional. As fontes incluíram jornais, legislação educacional e mensagens de governadores. A análise e resultados sinalizam que a religiosização da vida terrena engendrou táticas eficazes para se contrapor à estratégia do poder terreno que se pensava laico. O Estado estabeleceu um decreto que propôs mudar a roda da fortuna e, mesmo mudar o destino dos desgraçados na terra. Está em processo a secularização, uma referência cultural para compreender a educação, pobreza, marginalidade e trabalho a partir do mundo do trabalho.

Palavras-chave: Secularização. Ensino Profissional. Estado Laico.

Abstract

The research had as its objective to comprehend the possible relationship between secularization, State and Professional Education. In the methodological process, the research strived to dialectically articulate the local dimension, statewide and Nationwide about professional education. The sources included newspapers, educational legislation and government messages. The results analysis signalized that the increase in religiousness on the worldly life engendered effective tactics to oppose the worldly power strategy that was thought to be secular. The State established a decree that proposed to change the fortune wheel and, even change the fate of the disgraced on Earth. In process of secularization, a cultural reference to comprehend the education, poverty, marginality, and work as of the work world.

Keywords: Secularization. Professional Education. Secular State.

Sobre o secular e a secularização, do laos e da laicidade

Segundo Marramao (1997), o termo secularização apresenta uma genealogia que antecede a circunscrição do mundo cristão na Europa, constituído como bloco monolítico, em termos de monopólio da interpretação até 1517. Com a denominada Reforma Protestante e sua aceitação, por parte da Europa e Inglaterra, os conflitos entre religiões cristãs se tornam visíveis e ostensivos. Marramao (1997, p. 10, 11) explica que, de fato, o termo secularização “[...] é a tradução protocristã da natureza ‘seminal’ e ‘generativa’ de saeculum [...] em polaridade profana contraposta ao eterno, que porta em si todo o peso da cisão e do dualismo entre Céu e Terra”. Posteriormente, “[...] esta crucial e controversa noção veio a se transformar, de terminus technicus originariamente no âmbito jurídico, em conceito teológico e de filosofia da história [...]”.

Em termos históricos, a categoria secularização como filosofia da história ganha fôlego com o tratado de Paz de Westphalia em Münster, em 1649. O neologismo secularização indicava “[...] a passagem de propriedades religiosas para mãos seculares” (Marramao, 1997, p. 17).

O processo de secularização apresenta a dinâmica intrínseca para configurar o Estado Moderno com as peculiaridades que lhe são características. A separação entre a coisa pública e a coisa sagrada (as religiões monoteístas ocidentais predominantes na Europa), a tessitura do laos (do grego, significando a população sem divisão) cívico, e não mais o laos de Deus (o povo de Deus), circunscrito em um dado território. Para a elaboração do laos, na instrução pública, os modelos propugnados por Condorcet (2008) foram os mais influentes. O autor indicava uma instrução para mulheres e homens, pautada na razão, a qual deveria ser pública exatamente para que o povo pudesse decidir, a partir de uma liberdade de consciência. De acordo com essa visão, o poder público não deveria impor nenhuma crença. Assim, a instrução pública seria uma das ferramentas axiais (Condorcet, 2008).

O neologismo *laïcité* foi gerado em 1887 por Fernand Buisson, um dos participantes da equipe de Jules Ferry – liderança da propagação do ensino público e laico na França – torna-se, paulatinamente, corrente como categoria analítica nos países sob influência cultural da França, como o Brasil (Cunha, 2017), mas antes deste século, autores diversos já alertavam ou problematizavam sobre a promiscuidade entre o sagrado cristão e o político, como coisa pública ou mesmo sobre a possibilidade da tolerância religiosa. Voltaire (1694-1778) elaborou, em 1763, um Tratado sobre a tolerância, no qual aborda a morte de Jean Calas (protestante huguenote), executado em 1762, na França, acusado da morte de seu filho que tinha se convertido ao catolicismo. Para o autor, a intolerância era uma doença e a melhor forma de contê-la seria “[...] submeter essa doença do espírito ao regime da razão, que esclarece lenta, mas infalivelmente os homens. Essa razão é suave, humana, inspira a indulgência, abafa a discórdia, fortalece a virtude, torna agradável a obediência às leis, mais ainda do que a força é capaz” (Voltaire, 2015, p. 4). Em 1670, Spinoza (1632-1677), em seu Tratado Teológico Político, enfatizava o quanto era pernicioso, tanto para religião como para o Estado, conceder aos representantes religiosos decisão política. Acrescentando que, para a estabilidade social, seria necessário definir os limites das atividades dos representantes da religião. O autor já observava a importância - tanto em relação aos interesses da comunidade pública como aos da religião - de reconhecer que somente ao povo soberano cabe o direito de decidir o que é legítimo e o que não é. Rousseau (1712-1778) clamava por uma organização política que permitisse aos homens viver livremente suas respectivas opções espirituais e que fosse capaz de promover o que é comum a todos, além das diferenças, portanto, um Estado laico permitiria a diversidade religiosa em seu território, desde que a coisa pública permanecesse indivisa (secularização) e as opções de cunho religioso restringissem à coisa privada (Pena-Ruiz, 2005).

Assim, a laicidade indica um ideal de proteção sobre a liberdade de consciência, possibilidade de emancipação e de igualdade e, para tanto, necessita de uma revolução cultural (Poulat, 2012 apud Fourest, 2016) para a mudança do status quo. Vale observar que o território francês foi o contexto referido por ambos os autores. Frente a isso, questiona-se: Como abordar a questão da secularização e da laicidade no que se refere ao Brasil?

As questões da secularização e da laicidade no contexto do Brasil

A primeira CONSTITUIÇÃO (1824) do Brasil como território libertado do jugo colonial, isto é, a primeira Constituição Política DO IMPERIO DO BRAZIL, traz em seu preâmbulo os seguintes termos: EM NOME DA SANTÍSSIMA TRINDADE; e a palavra religião, em seu título primeiro: “*Do Imperio do Brazil, seu Territorio, Governo, Dynastia, e Religião*”.

Nos cinco primeiros artigos, subjazem um hibridismo e uma oscilação entre o sagrado e a secularização:

Art. 1. O IMPERIO do Brazil é a associação Política de todos os Cidadãos Brasileiros. Elles formam uma Nação livre, e independente, que não admite com qualquer outra laço algum de união, ou federação, que se opponha á sua Independencia. Art. 2. O seu territorio é dividido em Provincias na fórma em que actualmente se acha, as quaes poderão ser subdivididas, como pedir o bem do Estado. Art. 3. O seu Governo é Monarchico Hereditario, Constitucional, e Representativo. Art. 4. A Dynastia Imperante é a do Senhor Dom Pedro I actual Imperador, e Defensor Perpetuo do Brazil. Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo (Brasil, 1824).

A secularização pode ser inferida a partir da categoria *Cidadãos Brasileiros* e na forma de governo, constitucional e representativo. Deve-se lembrar de que ao imperador cabia o poder moderador. Além disso, a Constituição garantiu direitos civis e políticos, instrução primária, criação de colégios e universidades:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (Brasil, 1824).

Nesse caso, cabe perguntar: Quem são os cidadãos brasileiros? No art. 6, essa questão é respondida, deixando explícito que os escravizados continuam, estritamente na esfera da economia, como bens semoventes:

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros. I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio. III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil. IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia. V. Os estrangeiros naturalisados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização (Brasil, 1824).

É importante observar que a maioria do compósito dos habitantes do território brasileiro era de escravizados ou de povos originários, naquele período. Em 1872,

segundo Marcio Pochmann (2016), 2/3 dos brasileiros eram “negros, pobres escravos e índios”.

Na questão dos direitos políticos e da representatividade, ocorre nova interdição, qual seja: os analfabetos podiam votar dependendo da quantidade de suas terras e do valor suas rendas:

Art. 93. Os que não podem votar nas Assembléas Primarias de Parochia, não podem ser Membros, nem votar na nomeação de alguma Autoridade electiva Nacional, ou local. Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se: I. Os que não tiverem de renda liquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou emprego. II. Os Libertos. III. Os criminosos pronunciados em queréla, ou devassa. Art. 95. Todos os que podem ser Eleitores, abeis para serem nomeados Deputados. Exceptuam-se: I. Os que não tiverem quatrocentos mil réis de renda liquida, na fôrma dos Arts. 92 e 94. II. Os Estrangeiros naturalizados. III. Os que não professarem a Religião do Estado (Brasil, 1824).

Nos artigos 98 e 99, a constituição indica a tensão entre secularização e laicidade, reiterando que o imperador é sagrado e moderador nas divisões de poderes.

Art. 98. O Poder Moderador é a chave de toda a organização Politica, e é delegado privativamente ao Imperador, como Chefe Supremo da Nação, e seu Primeiro Representante, para que incessantemente vele sobre a manutenção da Independencia, equilibrio, e harmonia dos mais Poderes Politicos. Art. 99. A Pessoa do Imperador é inviolavel, e Sagrada: Elle não está sujeito a responsabilidade alguma (Brasil, 1824).

Na perspectiva da laicidade, o império assume a religião católica apostólica romana e o poder extraterrestre, em suma, a constituição imperial ficou entre o “céu e a terra” (Marramao, 1997). Entretanto, na Constituinte, em 1823, Martim Francisco Ribeiro D’Andradas apresenta a proposição referente à instrução pública, a qual foi derrotada, embora fosse importante, dada a indicação da já influência dos pensamentos de Condorcet, no Brasil. O cônego Januário da Cunha Barbosa, maçom como Dom Pedro I, também influenciado por Condorcet, apresentou um projeto de lei sobre a instrução pública, conforme Xavier e Tambara (2016, p. 2):

Uma das justificativas para se debruçar sobre o pensamento educacional de Condorcet está em ser ele o autor base dos dois primeiros projetos de instrução pública do Brasil independente. O primeiro é a Memória de Martim Francisco Ribeiro d’Andradas Machado, apresentada à Comissão de Instrução Pública durante os trabalhos da primeira Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa de 1823, a qual foi dissolvida por Dom Pedro I em novembro de 1823. O segundo é o projeto de lei sobre instrução pública de Januário da Cunha Barbosa, apresentado na sessão de 16 de julho de 1826, do Parlamento Brasileiro.

Ambos, Barbosa e D'Andradas, contribuíram com o processo de laicidade no Brasil, no entanto, a revolução cultural necessária para a imbricação entre secularização e laicidade no Brasil viria a ocorrer formalmente com a Constituição Republicana de 1891. Na França, o ensino laico ocorreu somente em 1905; já, no Brasil, os constituintes republicanos, quer influenciados pela maçonaria, quer pelo positivismo de Augusto Comte, promulgaram a separação entre Estado e Religião, admitindo a diversidade de crenças e vedando subsídios para cultos religiosos, característica do Estado laico.

Assim, na Constituição de 1891, observa-se que:

Art 11 - É vedado aos Estados, como à União: 2^o) estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos; Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei. § 1^o - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados: 1^o) os mendigos; 2^o) os analfabetos; 3^o) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior; 4^o) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual. § 2^o - São inelegíveis os cidadãos não alistáveis (Brasil, 1891).

Além de alijar religiosos com tais especificidades, a primeira Constituição Republicana retirava da *polis* os mendigos e analfabetos. Nestas duas últimas circunscrições, a cidadania, também, ficava contraída, para além da questão de gênero. Lembrando: somente em 1893, na Nova Zelândia, Bélgica e no estado do Colorado (Estados Unidos) o sufrágio feminino foi aprovado, no Brasil em 1933 e na França, somente, em 1945.

Vale destacar que todo o ministério era composto de maçons, no Governo Provisório de Marechal Deodoro da Fonseca. Benjamin Constant considerado fundador, patrono da República Brasileira e primeiro ministro da instrução pública do Brasil foi este oficial, maçom e positivista aguerrido que propôs a frase “Ordem e Progresso” que consta na bandeira do Brasil. Importa observar que frase completa era a seguinte: “O amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim”. Dada a sua liderança, a ideia da separação entre Estado e Igreja, constante na Constituição de 1891 teve em Benjamin Constant um de seus defensores (Valentim, 2010, p. 41.). Pode-se considerar que uma parcela da intelectualidade brasileira, incluindo oficiais do exército brasileiro, sofreu uma revolução cultural, a partir de ideias provenientes da França, principalmente, via Iluminismo, Positivismo ou mesmo da Maçonaria.

A secularização imbricada com a laicidade torna-se nítida na forma constitucional, quando na Secção II, referente à declaração dos direitos, exprime-se:

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e á propriedade nos termos

seguintes: § 1º Ninguém pôde ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma coisa, sinão em virtude de lei. § 2º Todos são iguaes perante a lei. A Republica não admitte privilegio de nascimento, desconhece foros de nobreza, e extingue as ordens honorificas existentes e todas as suas prerogativas e regalias, bem como os titulos nobiliarchicos e de conselho. § 3º Todos os individuos e confissões religiosas podem exercer publica e livremente o seu culto, associando-se para esse fim adquirindo bens, observadas as disposições do direito commum. § 4º A Republica só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita. § 5º Os cemiterios terão character secular e serão administrados pela autoridade. § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos publicos. § 7º Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção official, nem terá relações de dependencia, ou alliança com o Governo da União, ou o dos Estados. § 28. Por motivo de crença ou de função religiosa, nenhum cidadão brasileiro poderá ser privado de seus direitos civis e politicos, nem eximir-se do cumprimento de qualquer dever cívico (Brasil, 1891).

No artigo 72, no sentido mentado, todo o imaginário do Império na formalidade legal foi arruinado, conforme assinala por Mignolo (2003, p. 48):

O imaginário não se confunde com o sentido [...] que opõe o Imaginário ao Simbólico e ao Real. [...] o imaginário inclui todas as formas pelas quais uma cultura percebe e concebe o mundo [...] “o imaginário” é a construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a si mesma.

Observa-se, também, que os direitos civis e políticos foram assegurados na Constituição de 1891, embora restritos. Os direitos sociais seriam acomodados somente na Constituição de 1934, em seu artigo 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela familia e pelos poderes publicos, cumprindo a estes proporcional-a a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no paiz, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana (Brasil, 1934).

Sobre o ensino profissional no Brasil

Em 29 de dezembro de 1906, o Congresso Nacional votou a Lei 1.606, que legalizou o ensino primário com a faceta de profissional, suscitando debates entre prós e contras, cuja incumbência ficou sob a responsabilidade do executivo federal (Fonseca, 1982; Freitas, 1954). Após assumir a presidência do Brasil, Nilo Peçanha assinou, em 23 de setembro de 1909, o Decreto 7.566, que determinou a criação de 19 escolas de aprendizes artífices, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito, as quais funcionariam em determinadas unidades federativas, inicialmente,

sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Noutros termos, o referido Decreto executou a Lei 1.606 ao criar “[...] nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito” (Fonseca, 1982, p. 177).

O texto legal deixa entrever motivações e propósitos para o ato, conforme Decreto-Lei n. 7.566, de 23 de setembro de 1909:

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (Brasil, 1909).

Em mensagem presidencial, Nilo Peçanha, na abertura da segunda sessão da sétima legislatura, em 3 de maio de 1910, relata nas páginas 6 e 7: “Atendendo a uma antiga aspiração do país, o governo fundou o ensino profissional em toda a República, e as oficinas desses novos institutos são já frequentados por centenas de alunos.”

Nas páginas 75 e 76 da referida mensagem, são citadas escolas e seus respectivos números de alunos, destacando o Instituto Técnico Profissional do Rio Grande do Sul, o qual o presidente considerava como “[...] um dos melhores institutos do seu gênero no país”. O estado de Goiás apresentava o menor número de alunos, perfazendo um total de 33; e o Paraná destacava-se com o maior número de alunos, perfazendo um total 170. Em relação ao Instituto do Rio Grande do Sul, não há registro do número de alunos. É importante observar que os estados do Paraná e Rio Grande do Sul receberam levas de migrantes não ibéricos, no decorrer do século XIX e início do século XX.

Peçanha (1910, p. 82-83), na mensagem presidencial, enfatiza a questão da indústria fabril: “[...] primeiros seis anos da República, que determina o incremento da indústria fabril, cuja importância não se pode hoje dissimular e cujos capitais já agora representam uma grande parte da riqueza do país.”

Neste momento, a estimativa da população brasileira era de 23.151.669, sendo que cerca de 67% da população vivia no campo. Na mensagem, parece ocorrer um sentido mentado, por parte do representante máximo da República brasileira, em relação à pauta sobre um processo de industrialização do país, aliado a sua estrutura econômica; a questão da agricultura de grande extensão, considerando que a formação da força de trabalho deveria ser necessária para a realização deste projeto.

O Estado de Minas Gerais no contexto e considerações finais

No período 1910–1920, recorte temporal desta pesquisa, o debate sobre a educação ganhou feição, em 1911, a partir da publicação da Reforma Rivadália, que considerava a educação como solução (Watzlawick; Weakland; Fich, 1975) e, não como um problema para o estado brasileiro, o que resultou na “[...] desoficialização do ensino no Brasil” (Cury, 2009, p. 723). No âmbito das políticas públicas em Minas Gerais, como esclarecem Gonçalves e Chamon (2012), as iniciativas de educação profissional, entre o fim do século XIX e o início do século XX, resultaram do esforço empreendido pelas elites, não apenas para qualificar o trabalhador, mas também para lhe ensinar a ética do trabalho. Era preciso concretizar o ideário republicano de ordem e progresso, a fim de transformar o trabalhador em cidadão útil à recém-fundada República. Na visão desses autores, “[...] em Minas, assim como em outras unidades da federação brasileira, não é raro encontrar, no discurso das elites dirigentes, a ideia de que a educação era um instrumento transformador da sociedade” (Gonçalves; Chamon, 2007, p. 3).

Para Gonçalves (2008), a relevância da educação voltada para o trabalho estava em seu público-alvo — as classes consideradas delinquentes —, as quais a classe dominante controlaria, por intermédio do trabalho. Esse processo ocorria nos espaços das oficinas, nos cursos de formação profissional e nas escolas públicas e privadas. Assim, a educação estava à mercê do Estado na perspectiva de fortalecer a República.

Ao associar a produção da República com a escola, segundo Gonçalves (2011), as discussões sobre a lei de instrução, alusivas ao modelo da República, levaram a uma preocupação central: civilizar progressivamente. Era preciso formar professores e criar escolas, a fim de prevenir a criminalidade. Nesse sentido, é sintomático o discurso do senador Virgínio M. de Melo Franco, em 1892, que destaca a relação entre o denominado ensino profissional e a pobreza na realidade brasileira, então, marcada pelo assentamento republicano e por uma provável associação de causa e consequência entre pobreza e criminalidade.

Em relação a esse discurso, Gonçalves (2011, p. 164) aponta que:

[...] a instrução pública é tão essencial que se pode ter como 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.

Conclui-se que o papel do legislador era o de tentar controlar a criminalidade, mediante a criação de leis pró-expansão da instrução, com a finalidade de garantir a formação do caráter do povo e fortalecê-lo pela crença na redenção da educação. Com efeito, essa ideia de educar crianças pobres, 'abandonadas', 'vagabundas' ou 'criminosas' era discutida desde a década de 1870. Isso significa dizer que a

perspectiva de direcionar o destino das crianças populares para o trabalho atravessa a transição de Império para República.

Talvez, por isso, Schueler (1999) afirme que educar crianças e jovens representou um desafio à República, o que a classe dirigente tentou superar mediante a criação de instituições escolares — públicas e particulares — em ritmo crescente, no período 1889–1930. O processo de descentralização política trouxe aos estados autonomia para não só gerir o ensino primário e secundário, mas também formular políticas de instrução e educação, como na cidade do Rio de Janeiro — então, Distrito Federal — e nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Mesmo com esse ideal e esforço republicanos, o ensino profissional, no estado mineiro, surgiu timidamente (Fonseca, 1962).

Durante o governo de Crispim Jacques Bias Fortes (1894–1898), a Lei 203, de 18 de setembro de 1896, prescreveu a forma e o regulamento para o ensino técnico prático e o ensino profissional, enquanto o Decreto 1.124, de 14 de abril de 1898, não só a regulamentou, como também aprovou a criação dos institutos de ensino profissional primário. Os institutos funcionavam em regime de internato, no entanto, certos estabelecimentos poderiam receber alunos externos.

Além disso, o ensino podia ser ora municipal, ora particular; mas sempre subvencionado com verbas do governo, o que dá mostras das relações entre o público e o privado na educação já nos anos iniciais da República. A direção desses institutos compunha-se de um diretor — com residência no estabelecimento —, um secretário e um inspetor. Os alunos recebiam uniforme, 'alimentação sadia' e dispunham de alojamentos higiênicos. Os professores eram nomeados por concurso, e os mestres de oficina trabalhavam mediante contrato não superior a dois anos.

Sobre esse fato, Santos (2000, p. 213) explica que:

[...] com relação aos mestres de ofício, provenientes das fábricas e oficinas, faltava-lhe conhecimento suficiente para atender os requisitos de base teórica, que eram demandados pelos cursos oferecidos. Assim sendo, a aprendizagem ficava restrita ao conhecimento empírico.

Nesse período, o estado foi dividido em seis circunscrições, cujas sedes abrigaram um instituto profissional. A 1ª circunscrição era sediada em Cidade de Minas, mais tarde denominada Belo Horizonte; a 2ª, em Serro; a 3ª, em Barbacena; a 4ª, em Mar de Espanha; a 5ª, em Lavras; e a 6ª, com sede Pouso Alegre (Mourão, 1962).

Sobre esse assunto, vale observar que:

As cidades componentes de cada circunscrição não eram agrupadas segundo um critério lógico, como o de zona de proximidade, ou de facilidade de comunicação. Assim, carecerá de maior importância a transcrição desses agrupamentos, bastando exemplificar para se verificar a ausência de um plano natural para essas reuniões, que a

circunscrição a que pertencia. Paracatu tinha por sede a Cidade do Sêro! (Mourão, 1962, p. 138).

A partir das afirmações do autor, acredita-se que não houve planejamento racional para a distribuição dessas instituições, o que dificultou o financiamento e até mesmo a fiscalização. Conforme o regulamento dos institutos, dividia-se o ensino em duas partes, sendo uma obrigatória e outra facultativa.

Mourão (1962) explica que a obrigatória se referia ao trabalho manual e à aprendizagem de um ofício, bem como ao desenho elementar, à música, à ginástica e à instrução militar. Já a facultativa relacionava-se à aprendizagem de mais um ofício, ficando a critério da direção do estabelecimento. O curso de ofícios não excedia a quatro anos, e entre os mais estudados, ainda segundo o autor, destacavam-se: armeiro, armador, abridor, alfaiate, chapeleiro, carpinteiro, couteleiro, dourador, entalhador, encanador, ferreiro, funileiro, fundidor, gravador, latoeiro, litógrafo, marceneiro, oleiro, correeiro, serralheiro, torneiro, tintureiro e tipógrafo. Para suprir as demandas do ensino e da aprendizagem, várias oficinas seriam instaladas na medida das possibilidades e conforme o juízo do governo.

No entanto, na visão de Mourão (1962), a intenção de formar operários e contramestres estava subjacente ao propósito dos institutos de ministrar, de forma gratuita, o ensino técnico primário, o artístico industrial e a educação física, intelectual e moral.

Em 1906, o governador João Pinheiro sancionou a Lei 444, que tratou do ensino técnico, prático e profissional, além de prever a possibilidade de o governo fazer modificações que julgasse convenientes. Mas, para Fonseca (1962, p. 479), “[...] tal como acontecera com suas antecessoras de 1896 e 1898, não surtiu efeito prático, pois não chegou a ser executada”. O ensino prescrito ocorreria não só em Minas Gerais, mas também no estrangeiro. No primeiro caso, haveria duas modalidades: uma “[...] nas escolas primárias, sob a forma simples e elementar” — denominada curso técnico primário; outra, “[...] nas fazendas modelo, sob a forma secundária, para os alunos que mais distinguissem no curso primário”. No segundo caso, à custa do estado, o ensino fora do Brasil seria ofertado a alunos de mais destaque no curso secundário e a operários escolhidos por indústrias que tivessem concorrido em exposições com a obtenção de prêmios (Mourão, 1962, p. 139).

Mesmo com esses antecedentes, Minas Gerais não avançou na institucionalização do ensino profissional. À política do governo federal não havia contrapartida do governo mineiro, que continuava a investir pouco nessa modalidade educacional. As palavras de Fonseca (1962, p. 484) dão propriedade a essa afirmação:

[...] por muitos anos, as autoridades governamentais aferradas à ideia de mandar um diminuto grupo aprender no estrangeiro as noções indispensáveis à grande massa de trabalhadores. Aquela orientação surgira em 1906, no governo João Pinheiro, e ainda em 1920 encontramos-na no governo Artur Bernardes, consubstanciada na Lei 799, de 1921, a qual, pelo artigo 10, autorizava o governo a

auxiliar até o máximo de cinco os profissionais que tenham cursado escolas técnicas e industriais do Estado, para irem aperfeiçoar seus estudos no estrangeiro, principalmente em relação às indústrias comerciais, têxteis e siderúrgicas, abrindo para esse fim crédito até 30:000\$000.

Talvez, por isso — mas não apenas —, Minas Gerais tenha apresentado a menor matrícula — 32 alunos — nas escolas de aprendizes e artífices dentre os estados, conforme tabela a seguir

Tabela 1: Número e frequência dos alunos, por estado, nas escolas de aprendizes - 1910

Estado	Matrícula	Frequência	Evasão (%)
Amazonas	33	18	45,5
Pará	160	74	53,7
Maranhão	74	56	24,3
Piauí	52	28	46,2
Ceará	128	55	57
Rio Grande do Norte	151	86	41,7
Paraíba	143	112	21,7
Pernambuco	70	46	34,3
Alagoas	93	60	35,5
Sergipe	120	69	42,5
Bahia	40	30	25
Espírito Santo	180	52	71,1
Rio do Janeiro	209	145	30,6
Minas Gerais	32	24	25,0
São Paulo	135	95	29,6
Paraná	219	153	30,1
Santa Catarina	100	59	41
Goiás	71	29	59,2
Mato Grosso	108	57	47,2
Total	2.118	1.248	

Fonte: Fonseca (1962, p. 169).

Publicada no governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (1926–30), a Lei 1.036 prescreveu a abertura de créditos, visando a organização do ensino técnico pautado na Universidade do Trabalho de Charleroi situada na Bélgica e para

analisar as condições de Minas e formular um plano de organização do ensino profissional.

Segundo Mourão (1962), a instituição de ensino profissional estava fora do alcance da realidade mineira, tanto no final do século XIX, quando esta modalidade de ensino foi criada pela Lei 203, como, em 1906, quando a Lei 444 veio revigorar este tipo de ensino. Um problema notável, naquele momento histórico, relacionado a essa falta de alcance, referia-se ao fato de que as cidades sede das circunscrições, inaptas para terem instaladas as oficinas da maioria dos ofícios a serem ensinados, ainda não se encontravam inseridas no processo de industrialização, por exemplo, Belo Horizonte - cidade pequena para comportar todos os ofícios na primeira década do século XX. Diante disso, foram implantados em suas escolas os ofícios de alfaiate, carpinteiro, ferreiro, latoeiro, marceneiro, pedreiro e sapateiro. Entretanto, a construção dessa cidade possibilita compreender as relações complexas entre República e modernidade, pois a cidade de Belo Horizonte foi “[...] planejada para ser uma espécie de cidade-símbolo da modernidade republicana no Brasil” (Gomes; Chamon, 2010, p. 4).

Assim, houve a construção de uma

[...] representação de Belo Horizonte articulando-a com o “novo”, o “moderno”, o exemplo. Suas ruas e avenidas foram construídas tendo como exemplo a Paris de Hausmann e Buenos Aires, ou seja, duas cidades que se projetaram como importantes representações da modernidade urbana entre o final do século XIX até meados do século XX (Gomes; Chamon, 2010, p. 4, grifos dos autores).

Fonseca (1962, p. 486), assim como Mourão, não reconhece modificações severas no cenário do ensino profissional derivadas da ação político-legal; noutros termos, a ação de Fidélis Reis — seu projeto de lei e suas ações parciais de concretização — não teria tido influência suficiente para que a instrução profissional se desenvolvesse em Minas e no Brasil.

A lei Fidelis Reis nunca foi executada. A 24 de dezembro de 1928, reclamava, da tribuna da Câmara, o autor da lei: Eu não esperava que houvesse ainda de ocupar a tribuna para tratar de assunto que, desde minha entrada nesta Casa, vai já para cerca de três legislaturas, tem constituído o objeto precípua de minhas cogitações de parlamentar e de político. Vitorioso no Congresso o projeto de nossa iniciativa, instituindo a obrigatoriedade do ensino profissional, projeto que alcançava a 22 de agosto do ano findo a sanção do Executivo, supunha poder dar por finda minha tarefa. Havia cumprido o meu dever. Resultado de uma porfiada campanha, dir-se-ia para logo uma realidade; no terreno da prática, a lei vencedora, sem embargo, não logrou ela, até agora, início sequer de execução [...] (Reis, 1929, p. 203). (Soares, 1995, p. 99)

Em sua campanha, Fidelis Reis percorreu um caminho intenso de 1920 até 1927, na tentativa de inserir a obrigatoriedade do ensino profissional, destinando o

mesmo, não só à classe desfavorecida, mas também aos filhos das classes dominantes.

Embora a lei não foi executada nos anos 20, em 1971, a chamada Lei Fidelis Reis, segundo Soares (1995, p. 99), se constituiu “fonte inspiradora da Lei n. 5692, que reformava no país o ensino de primeiro e segundo graus”.

Nesse contexto de estagnação dos anos 20 — talvez de involução — do ensino profissional no estado, a constatação de que Belo Horizonte — cidade projetada para ser capital alinhada ao ideário republicano, uma cidade modelar — não conseguiu concretizar o ensino profissional conforme acima exposto, entretanto, a administração da cidade de Belo Horizonte na temporalidade estudada efetivou na sua espacialidade a concretude de um marcador republicano, portanto um indicador de um dispositivo de processo de secularização da *polis*.

.Com efeito, a sociedade que passou a formar Belo Horizonte alinhou-se no ideário de progresso e modernização que guiaria o projeto de governo republicano e veio modificar a vida política em seus níveis mais locais, embora não tenha rompido com o sistema descentralizador do governo imperial. Não por acaso, em Minas Gerais acirraram-se os debates sobre o poder local, uma vez que a capital — Ouro Preto — representava, para os republicanos, um centro político administrativo típico do império: repleto de entraves estruturais que emperravam o crescimento da cidade e dificultavam torná-la em um polo dinamizador da vida econômica. Como saída possível, surgia Belo Horizonte ideal de metrópole, mineira e republicana. Ao contrário da maioria das cidades, foi erguida sob os auspícios da intervenção estatal, que lhe atribuiu um traçado tributário de experiências urbanísticas de cidades como La Plata, na Argentina, e cidades dos Estados Unidos e Europa; ou seja, planejadas. Eis por que cabe dizer que Belo Horizonte preconizava uma modernização nacional fundada no ideário de certos líderes políticos.

Isso permite pressupor que a construção da capital foi um processo de modernização em que Belo Horizonte se projetava como cidade-símbolo da República; e nela se projetava o dispositivo dos novos tempos. Apesar de frustrada a expansão do ensino profissional tanto em Minas Gerais como na nova capital, a tentativa da implementação se pode considerar como outro marcador de secularização e laicidade por parte do Estado nos primeiros anos da república no Brasil.

Referências

Brasil. **Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2017.

Brasil. Constituição (1824) **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 mar. 2017.

Brasil. Constituição (1891) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 10 mar. 2017.

Brasil. Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 17 mar. 2017.

Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquês de. (2008). **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução e apresentação Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP.

Cunha, Luiz Antônio. (2017). **A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República**. Rio de Janeiro: Edição do Autor.

Cury, Carlos Roberto Jamil. (2009). A desoficialização do ensino no Brasil: A Reforma Rivadávia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738.

Fonseca, Celso Suckow da. (1982). **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Aprendizagem Indústria/Departamento Nacional. Divisão de Pesquisas, Estudos e Avaliação.

Gomes, Warley Alves; Chamon, Carla Simone. (2010). Entre o trabalho, a escola e o lar: o caso da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte. In: **II Seminário Nacional de Educação Tecnológica**, 2010, Belo Horizonte. Anais do II SENEPT. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010. v. 1. p. 1-10.

Goncalves, Irlen Antônio; Chamon, Carla Simone. (2012). O congresso mineiro e a educação profissional em Minas Gerais: o ensino técnico primário. **Educ. rev.**, 2012, v. 28, n. 2, p. 153-174.

Goncalves, Irlen Antônio; Chamon, Carla Simone. (2007). As políticas públicas para a educação profissional em Minas Gerais: o ensino técnico primário na virada do século XIX para o século XX. In: **VIII Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana**: Contactos, cruces y luchas en la história de la educación latinoamericana.

Gonçalves, Irlen Antônio. (2011). Em nome da lei: o Congresso Legislativo como lugar de produção da “instrução que é destinada a fazer do menino um cidadão”. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 153-173, set 2010/fev 2011.

Gonçalves, Irlen Antônio. (2008). Maneiras diferenciadas de produção da escola primária: estratégias e táticas na constituição da cultura escolar e Minas Gerais. In: VAGO, Tarcísio Mauro; OLIVEIRAS, Bernardo Jeferson de. (Org.). **Histórias de Práticas Educativas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 193-214.

Marramao, Giacomo. (1997). **Céu e Terra: genealogia da secularização**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Mignolo, Walter, D. (2003). **Histórias locais/Projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG.

Mourão, Paulo K. Corrêa. (1962). **O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)**. Belo Horizonte: Edição do Central Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais.

Peçanha, Nilo. (2010). **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional em 3 de maio de 1910**. Rio de Janeiro: República dos Estados Unidos do Brazil.

Pena-Ruiz, Henri. (2005). **Histoire de la laïcité: Genèse d'un idéal**. França: Gallimard.

Pochmann, Marcio. (2016). **Brasil sem industrialização: a herança renunciada**. Ponta Grossa: Ed. UEPG.

Poulat, Émile. (2012). **Nuestra laicidad pública**. México: FCE.

Santos, Jailson Alves dos. (2000). A trajetória da Educação profissional. In: **500 anos de Educação no Brasil**. BH: Autêntica, 2000, p. 205-224.

Schueler, Alessandra F. Martinez. (1999). Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 37, São Paulo, setembro.

Soares, M. J. A. (1995). **Uma Nova Ética do Trabalho nos Anos Vinte** - Projeto Fidélis Reis. Brasília: Série Documental MEC/ INEP Relatos de Pesquisa nº 33 Julho 1995, 1995 (Relatório).

Valentim, Oséias Faustino. (2010). **O Brasil e o Positivismo**. Rio de Janeiro: Publit.

Voltaire. (2015). **Tratado sobre a tolerância**. São Paulo, Folha de São Paulo.

Xavier, Itamaragiba Chaves.; Tambara, Elomar. *2012). Condorcet e a escola pública, laica, gratuita e universal. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL**, IX., 2012, Caxias do Sul. UPPLAY, 2012. v. 1. p. 1-16. Disponível em:

<www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/.../05_00_32_216-6413-1-PB.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2017.

Watzlawick, P.; Weakland, J. H.; FISH, R. (1975). **Changement**. Paradoxe et psychothérapie. Le Seuil, Paris.

Nota

¹ Essa pesquisa está vinculada a um projeto mais amplo, "Educação, pobreza, política e marginalização: formação de trabalho na nova capital de Minas Gerais, 1909-1947", aprovado pela FAPEMIG e CNPq, agências brasileiras de fomento à pesquisa acadêmica.