

# AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DO CONGRESSO AGRÍCOLA, INDUSTRIAL E COMERCIAL DE MINAS GERAIS (1903)

PROPOSALS ON EDUCATION IN THE AGRICULTURAL, INDUSTRIAL AND  
COMMERCIAL CONGRESS OF MINAS GERAIS (1903)

LAS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN EN EL CONGRESO AGRÍCOLA, INDUSTRIAL  
Y COMERCIAL DE MINAS GERAIS (1903)

Carolina Mostaro Neves da Silva

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. *E-mail:* carolmostaro@yahoo.com.br

---

**Resumo:** O artigo analisa as discussões sobre educação nos trabalhos do Congresso Agrícola, Industrial e Comercial, ocorrido em Belo Horizonte, em 1903, evento significativo para a abordagem da interseção entre as demandas sociais, políticas, econômicas e educacionais dos produtores mineiros. Analisam-se as publicações, sobretudo da imprensa periódica, sobre a organização e a realização da reunião, e identificam-se várias propostas de instrução profissional, conforme níveis, métodos e finalidades. Essas propostas procuram responder à ausência de ensino profissional adequado, principalmente prático, tanto para produtores como para trabalhadores, e à convicção de que a educação desses últimos passaria pela organização das relações de trabalho e pelo combate à vadiagem.

**Palavras-chave:** ensino profissional, classes produtoras, trabalho, imprensa periódica.

**Abstract:** The article analyzes the discussions about education in the work of the Agricultural, Industrial and Commercial Congress, which took place in Belo Horizonte, in 1903, a significant event for addressing the intersection between the social, political, economic, and educational demands of Minas Gerais producers. Publications, especially from the periodical press, on the organization and conduct of the meeting, are analyzed, and various proposals for professional instruction are identified, according to its levels, methods, and purposes. These proposals seek to respond to the absence of adequate vocational education, mainly practical, for both producers and workers, and the conviction that the education of the latter would involve organizing labor relations and combating loitering.

**Keywords:** professional training, productive classes, labor, press.

**Resumen:** El artículo analiza las discusiones sobre educación en el trabajo del Congreso Agrícola, Industrial y Comercial, que tuvo lugar en Belo Horizonte, en 1903, un evento significativo para abordar la intersección entre las demandas sociales, políticas, económicas y educativas de productores de Minas Gerais. Se analizan las publicaciones, especialmente de la prensa periódica, sobre la organización y conducción del encuentro y se identifican diversas propuestas de formación profesional, según sus niveles, métodos y propósitos. Estas propuestas buscan dar respuesta a la ausencia de una formación profesional adecuada, principalmente práctica, tanto de productores como de trabajadores, y el convencimiento de que la formación de estos últimos implicaría organizar las relaciones laborales y combatir el merodeo.

**Palabras clave:** educación profesional, clases productivas, trabajo, prensa periódica.

---

## INTRODUÇÃO

Em maio de 1903, Belo Horizonte sediou o Congresso Agrícola, Industrial e Comercial, cujo propósito central era levantar, junto aos ‘produtores’ mineiros, soluções para a crise econômica por que passava Minas Gerais desde meados da década de 1890, reunindo as principais demandas de cada setor produtivo dessa unidade federativa. Além disso, estava no horizonte de expectativas de seus idealizadores criar condições para promover o progresso, baseando-se em um amplo diagnóstico econômico que pudesse evitar futuras crises. Mediante esse diagnóstico, a organização e difusão do ensino profissional foi vista como um dos alicerces sob os quais se poderia alavancar o progresso de Minas e do Brasil. Este artigo analisa as discussões sobre educação e ensino nos trabalhos do Congresso Agrícola, Industrial e Comercial, considerado como evento significativo para a abordagem da interseção entre as demandas sociais, políticas, econômicas e educacionais dos ‘produtores’ mineiros<sup>1</sup>.

Para tanto, foi feito um amplo levantamento da cobertura dada pela imprensa à organização e à realização do evento. Foram cerca de cinco meses de publicações nos principais periódicos de Minas, entre os quais se destaca o jornal *Minas Geraes*, impresso oficial, que cobriu e divulgou detalhadamente o congresso, além de periódicos do Rio de Janeiro e de São Paulo, como *O Paiz* e o *Correio Paulistano*<sup>2</sup>. Do ponto de vista teórico e metodológico, buscou-se identificar as linhas editoriais e os posicionamentos políticos dos impressos, a fim de interpretar notícias dissonantes, contextualizar informações, analisar omissões, destaques etc. Procurou-se, ainda, em diálogo com a bibliografia, localizar as demandas dos produtores mineiros em relação ao debate educacional contemporâneo, analisando suas especificidades.

Uma das primeiras iniciativas da Comissão Fundamental, responsável por levantar os temas a serem discutidos no Congresso, foi a publicação, no jornal *Minas Geraes*, de 62 teses, em forma de perguntas sobre os temas: lavoura de café, policultura e pequena cultura, pecuária, indústrias manufatureiras, indústrias extrativas, indústrias diversas, colonização, comércio, transportes e fretes, impostos e tarifas, mobilização de riqueza imóvel e questão bancária<sup>3</sup>. Essas teses nortearam toda a organização do Congresso, pois, além de terem sido respondidas

---

<sup>1</sup> O Congresso Agrícola, Industrial e Comercial aparece, em diversos trabalhos historiográficos, como marco do aparecimento (ou da retomada) de um debate sobre o ensino profissional com ênfase na instrução agrícola, que resultou na concretização de políticas públicas voltadas para esse tipo de ensino, a partir do governo de João Pinheiro. Destacam-se os trabalhos de Silva (2007), Almeida (2009) e Machado (2010), a tese de Miguel Arroyo (1982) e o artigo de Faria Filho (1990).

<sup>2</sup> Esses impressos foram consultados na Hemeroteca Pública de Minas Gerais, na Biblioteca Murilo Mendes, em Juiz de Fora, e na Hemeroteca Digital Brasileira.

<sup>3</sup> João Pinheiro da Silva encabeçava a comissão, formada por Carlos Pereira de Sá Fortes, Francisco Mascarenhas, George Chalmers, José Joaquim Monteiro de Andrade, Ignácio Burlamaqui e João Ribeiro.

por ‘produtores’, serviram de base para que os membros da Comissão Fundamental elaborassem memórias sobre os setores que compunham o quadro produtivo de Minas Gerais. As memórias, por sua vez, sustentaram a definição das conclusões que foram discutidas durante o evento em Belo Horizonte.

Entre as teses, duas evocavam diretamente o ensino. Uma delas demandava um ‘plano de ensino prático para a indústria de laticínios’; outra perguntava se havia ‘urgente necessidade promover o ensino profissional’ e ‘quais os meios de resolver praticamente este problema, de modo a tornar mais rápido o desenvolvimento industrial do estado’. A temática educacional aparece no Congresso, além disso, nas teses cujos objetos eram relacionados aos debates educacionais do período, tais como a repressão a vadiagem, o estabelecimento de colônias correcionais e a organização das relações de trabalho; e nas teses que poderiam ser respondidas com demandas por educação e ensino profissional, por exemplo: “[...] quais as necessidades e dificuldades do comércio?” e “[...] que providências devem ser tomadas pelo Governo, para conseguir a substituição gradual do nosso sistema de cultura pelos processos que a mecânica e a química agrícola ensinam [...]?” (Minas Geraes, 1903a).

No conjunto diversificado de conclusões estabelecidas pela Comissão Fundamental para serem debatidas no Congresso, aparecem várias referências ao ensino, deixando ainda mais evidente a importância atribuída à sua promoção entre os trabalhadores e os membros das ‘classes produtoras’, bem como a necessidade de formar quadros técnicos e administrativos intermediários<sup>4</sup>. Foram 64 conclusões, ‘julgadas mais urgentes’ pela comissão, das quais sete mencionavam a difusão do ensino. Além dessas, outras conclusões revelam a necessidade de produzir e/ou divulgar informações aos ‘produtores’, instruindo-os sobre métodos, produtos e mercado; outras demandavam leis reguladoras das relações de trabalho e de repressão à vadiagem.

Desse modo, a temática educacional foi levada aos debates do Congresso e esteve nas discussões de seis, das 13 comissões especiais estabelecidas no evento: comissão do café, comércio, viticultura e vinicultura, agricultura, indústria e pecuária. Enquanto alguns congressistas colocavam a ênfase na formação do trabalhador, outros destacavam a necessidade de instrução das próprias ‘classes produtoras’. Havia, ainda, quem sugerisse medidas dispendiosas, como a instalação de institutos agrônômicos; enquanto outros, lembrando a ausência de recursos financeiros, sugeriam a nomeação de instrutores ambulantes. A variedade espelha a diversidade de modelos de instrução profissional debatidos em outros espaços e situações, em que se identificam várias possibilidades de ensino, conforme níveis,

---

<sup>4</sup> A expressão ‘classes produtoras’ foi utilizada pelos contemporâneos para indicar os grupos que se reuniram no Congresso de 1903, destacando seus vínculos diretos com atividades produtivas e marcando um traço distintivo desse conjunto.

métodos e finalidades em circulação no mundo ocidental (Versieux, 2010; Gonçalves, 2012).

Reconhecer a variedade e a diversidade das ideias e propostas emergentes no Congresso, recusando interpretá-las como itens de um projeto coerente e consensual, não implica, contudo, ignorar que em sua base encontram-se e convergem questões comuns aos ‘produtores’ nos debates sobre a educação: a ausência de adequado ensino profissional, principalmente prático, quer para os membros das classes produtoras, quer para os trabalhadores; e a convicção de que a educação dos trabalhadores passaria pela organização das relações de trabalho e pelo combate à vadiagem.

### **A IGNORÂNCIA PROFISSIONAL DOS ‘PRODUTORES’ E A NECESSIDADE DE QUADROS TÉCNICOS**

A mobilização em busca de soluções para a crise econômica, impulsionada pela organização do Congresso de 1903, revela que naquele momento representantes das ‘classes produtoras’ mineiras questionavam o seu próprio desempenho na condução das atividades produtivas. Assim, em autocrítica, alguns deles consideravam que muitas de suas dificuldades decorriam “da ignorância, da incapacidade profissional, quer dos industriais quer dos operários”, como afirmou Carlos Sá Fortes (Minas Gerais, 1903b). Essa ignorância, entretanto, não estava necessariamente atrelada à frequência insuficiente aos bancos escolares, até porque entre eles havia muitos diplomados no ensino secundário ou superior. Ao se referirem à ‘ignorância’ ou à ‘incapacidade’ dos ‘produtores’, estava em discussão a formação profissional, mais especificamente, a instrução especial e o domínio das informações que os produtores deveriam possuir para a boa condução das respectivas atividades e processos.

Nessa autocrítica, retomavam elementos dos discursos de engenheiros agrônomos envolvidos com o ensino profissional, principalmente com o ensino agrícola, apontando a necessidade de mudarem seus modos de ser e de agir, por meio do estudo e da ciência aplicada às atividades produtivas (Mendonça, 1997). O pecuarista Ulysses Vasconcellos, por exemplo, apontou que por ser a veterinária ‘uma arte quase ignorada’ entre os ‘produtores’, os estabelecimentos agrícolas estariam “[...] sujeitos ao mais monstruoso charlatanismo” (Minas Geraes, 1903c). Na mesma direção, o parecer da comissão do café mencionava que a agricultura sofreria com “a insuficiência de instrução profissional dos proprietários” (Minas Geraes, 1903d).

Essa visão vinha sendo esboçada em outros espaços e situações. No final do século XIX, era crescente a defesa da modernização da agricultura brasileira pela introdução de novos métodos e técnicas de produção e por meio do ensino

profissional. Conforme Mendonça (1997), Assis Brasil (1857-1938) foi um dos precursores dessa visão no país, o que o teria motivado a elaborar um manual ‘da agricultura progressista’, visando à difusão de técnicas, métodos e máquinas agrícolas. Essa bandeira também vinha sendo levantada em periódicos especializados em atividades produtivas e nas associações das classes produtoras (Silva, 2016).

No Congresso de 1903, apontavam-se os efeitos nocivos do “[...] escoamento de todas as nossas inteligências e aptidões para as chamadas profissões liberais” (Minas Geraes, 1903c), deixando, assim, de fomentar, com pessoal bem formado, as atividades produtivas. A par das censuras ao bacharelismo, os congressistas faziam críticas à organização escolar, que, conforme o parecer dos ‘produtores’ de Monte Alegre, não oferecia à mocidade nenhuma perspectiva prática. Evidencia-se, desse modo, a preocupação com a formação dos ‘produtores’, ou seja, dos futuros dirigentes das atividades produtivas, assim como de quadros técnicos auxiliares, tais como agrônomos e veterinários, diversificando as possibilidades de formação profissional para aqueles que poderiam se dedicar a estudos médios ou superiores.

Entre os participantes do Congresso Agrícola, Industrial e Comercial, Sá Fortes (1903, p. 93-94) foi o que mais detidamente se dedicou à questão do ensino, tendo formulado uma variedade de propostas. Para o pecuarista, sendo a instrução e a produção “[...] fatores da riqueza física e moral de um povo [...]”, “[...] o retardamento e a lentidão do nosso progresso agrícola e industrial é principalmente devido à falta de instrução técnica e profissional”. Com base nisso, propôs-se o estabelecimento de campos de experiência e demonstração, estações agronômicas e instrutores ambulantes, além da criação de escolas superiores e institutos agronômicos, zootécnicos e veterinários.

Sá Fortes reconhecia que, pela situação econômica de Minas, não poderia aconselhar a criação de estabelecimentos modelados ‘em tudo pelos mais aperfeiçoados de países adiantados’, mas defendia que era preciso criá-los sob as condições disponíveis no Estado. Considerava que a ação do governo deveria começar por atender às aspirações de ‘industriais e agricultores’, e para tanto recomendou a instalação de estações agronômicas, acreditando que nelas poderiam ser realizados vários tipos de trabalho, capazes de incitar ‘produtores’ a “[...] melhorar os processos de exploração, por meio de demonstrações práticas”. Além das experiências científicas, esses estabelecimentos realizariam “[...] análises de terras, águas, adubos, forragens, leite, vinho, álcool e toda sorte de produtos agrícolas e industriais [...]” e poderiam oferecer cursos teóricos e práticos, regulares ou temporários, conforme a necessidade da região onde fossem instalados (Sá Fortes, 1903, p. 98). Recomendava-se a criação de estações especializadas em atividades como leiteira, viticultura e sericultura, porém, acreditava-se na dificuldade que haveria de “[...] encontrar pessoal idôneo e habilitado para dirigir e

desempenhar as diversas funções dos estabelecimentos técnicos [...]”, e por isso sugeria a fundação de uma escola superior de agronomia.

O pecuarista, após um cuidadoso diagnóstico da realidade mineira, propôs a criação de uma instituição que atendesse a segmentos privilegiados da sociedade que poderiam cursar o ensino superior. Sá Fortes sugeriu, para a criação de uma escola de Agricultura e Zootecnia, o modelo da Escuela de Agricultura y Ganadería de Córdoba, na Argentina. A instituição admitiria como aluno regular, em cursos de dois ou três anos, aquele que, tendo completado 17 anos de idade, soubesse ‘ler e escrever corretamente, conhecer a Geografia e a História pátria e os princípios fundamentais das Matemáticas (Aritmética e Geometria elementar)’. Havia também a possibilidade de alunos frequentarem algumas classes como ouvintes, bastando, para isso, uma solicitação formal à diretoria da instituição. Os ouvintes deveriam se submeter às disposições que lhes fossem ditadas e não estariam sujeitos a exames. Pode-se depreender que essa categoria de aluno não receberia os diplomas institucionais, embora lhe fosse concedido acesso a determinados conhecimentos ministrados na escola.

Inácio Burlamaqui, presidente da Associação Comercial de Minas, por sua vez, recomendava a organização do ensino comercial. Juntamente com sua oferta nas escolas primárias, propunha o estabelecimento de uma escola secundária “subvencionada pelo Estado e funcionando sob imediata vigilância da Associação comercial”, em que a prática fosse simultânea ao ensino teórico. Para Burlamaqui, era preciso cautela para que as novas escolas não se tornassem ‘focos do doutorismo’, como via a Academia do Comércio de Juiz de Fora. Por isso, sugeriu que se criassem instituições para as quais não fossem exigidos exames preparatórios, acreditando que, desse modo, a escola secundária não só atrairia maior número de alunos, como evitaria o ‘academicismo’. Propôs, então, um ensino de três anos.

O português e o francês, o inglês ou o alemão, a escrituração mercantil e a contabilidade, a matemática aplicada ao comércio, noções de ciências físicas e naturais para o estudo simultâneo das mercadorias, elementos de geografia comercial, algumas vistas de conjunto sobre comerciologia e uma exposição concreta da legislação comercial: eis tudo. Nada de programas espetaculosos, nada de uma multiplicidade de disciplinas, que viria comprometer o que é mais necessário (Minas Gerais, 1903c).

A aprovação das propostas de Sá Fortes e de Burlamaqui nas respectivas comissões especiais do Congresso confirma a demanda existente pela formação técnica e profissional dos ‘produtores’. Pretendia-se dotá-los de competências técnicas necessárias ao melhor aproveitamento das atividades produtivas. Era sabido que, naquele período, os egressos das escolas secundárias e superiores

agropecuárias e comerciais não desfrutavam do elevado prestígio conferido aos diplomados nas profissões liberais, o que fazia das faculdades tradicionais a opção mais atraente para os filhos das elites (Coelho, 1999). Pode-se conjecturar que os ‘produtores’, sobretudo aqueles que não compunham os grupos mais privilegiados das elites ou que teriam alguma dificuldade de acesso e permanência nas tradicionais escolas superiores, buscassem criar novos estabelecimentos que, além de lhes conferirem graus superiores, legitimariam os saberes técnicos, elevando o *status* de seus egressos como detentores de conhecimentos específicos e aplicáveis ao mundo da produção.

A demanda pela formação de um segmento da sociedade dotado de competência técnica e/ou científica, quer formado em escolas superiores de engenharia, quer em institutos agrônômicos ou secundários indicava a necessidade de profissionais munidos dos conhecimentos necessários para conduzir a modernização produtiva do Estado de Minas Gerais. Nas propostas para o avanço econômico defendidas pelas ‘classes produtoras’ aparecia uma visão antibacharelesca, indiciária de divergências entre propostas de difusão do ensino formulados pelos ‘produtores’ das que vinham sendo apresentadas, por exemplo, por egressos das Faculdades de Direito. A respeito dessa questão, Mendonça (1997, p. 92) afirma que nesse período se construía “[...] a diversificação dos canais de formação dos segmentos dominantes [...]”, logo, seria de se esperar que essa se projetasse em variadas propostas de formação. Durante o Congresso de 1903, representantes das ‘classes produtoras’ legitimavam categorias profissionais, tais como engenheiros, agrônomos e veterinários, entre as que poderiam concorrer para a modernização e o progresso econômico.

Embora começassem a se organizar em associações e a promover iniciativas particulares, como a criação da Academia de Comércio e a Escola Agrícola de Juiz de Fora, os representantes das ‘classes produtoras’ reconheciam a necessidade de obter o apoio do Estado para a manutenção dessas ações. Até mesmo a recomendação de criarem-se associações comerciais nas principais praças de Minas, feita pelos representantes do comércio no Congresso, acompanhava-se da premissa de que deveriam receber ‘auxílio indireto dos poderes públicos’.

No que diz respeito às demandas por instrução, foi exigido do poder público mais do que apoio ou subvenção. Para os ‘produtores’, o governo deveria assumir o papel de agente promotor das medidas, cabendo a ele contratar engenheiros e veterinários, pagar prêmios, promover viagens de estudo ao exterior, organizar e divulgar estatísticas comerciais, fomentar o estudo e a propaganda dos produtos mineiros. Seria de sua responsabilidade, ainda, o estabelecimento de escolas públicas junto às fábricas com mais de 100 operários, a fundação e manutenção de laboratórios, instalações agrícolas modelo, publicação e tradução de livros, instalação de escolas profissionais etc. Para além da formação de grupos dirigentes dotados de competências técnicas e conhecimentos específicos ligados ao exercício

profissional, ao Estado também foi atribuída a responsabilidade de garantir a oferta de mão de obra, organizar as relações de trabalho e instruir os trabalhadores para melhor desempenho de suas funções.

## ORGANIZAÇÃO E OFERTA DA MÃO DE OBRA

Na década de 1870, quando a iminente abolição da escravatura preocupava as elites brasileiras, a escassez de trabalhadores era considerada como um dos principais problemas para o desenvolvimento das atividades agrícolas no país. Nos congressos agrícolas de 1878, no Rio de Janeiro e no Recife, os ‘produtores’ expressaram apreensão diante da “[...] sensível falta de braços para manter, ou melhorar ou desenvolver os [...] estabelecimentos da grande lavoura [...]” e vislumbraram medidas para contornar a situação (Congresso..., 1988, p. 2). Nessas ocasiões, alguns defenderam o aproveitamento da mão de obra nacional, enquanto outros eram favoráveis ao incentivo da imigração. Em Minas Gerais, os ‘produtores’ vivenciaram a transição para o trabalho livre majoritariamente dependentes do braço negro e mestiço. Sobre a questão, há importante debate historiográfico que discute as possibilidades aventadas para o aproveitamento de trabalhadores livres, antes e após ser promulgado o fim da escravidão, em que se destacam a criação de novos meios de coerção e o intuito de dar uma feição positiva ao trabalho (Martins, 1980; Martins, 1979; Lanna, 1988; Chalhoub, 2008).

No Congresso de 1903, os representantes das ‘classes produtoras’ representavam os trabalhadores como uma iminente ameaça, projetando sobre eles a tendência ao ócio, ao vício e à lassidão moral<sup>5</sup>. Por essa razão, demandavam do Estado leis de prevenção e repressão a comportamentos que consideravam inadequados e perigosos à ordem pública, bem como o recurso à ação moralizadora de instituições especializadas como escolas, colônias correccionais e oficinas.

A questão da mão de obra era complexa e, conforme apontou Kowarick (1994, p. 43), transcendia as determinações de caráter exclusivamente econômico, uma vez que, “[...] como o parâmetro de organização do trabalho era pautado na escravidão, da qual os livres procuravam de todas as maneiras escapar, cristalizar-se-ia a percepção de que eram menos desejáveis”. A sustentação do regime escravocrata implicava a depreciação desse tipo do trabalhador livre, retirando-lhes “[...] as possibilidades de trabalho, recriando as possibilidades de sua marginalização” (Kowarick, 1994, p. 103). Com o fim do cativo, foi preciso reelaborar essa visão, atribuindo um novo estatuto ao trabalho e ao trabalhador livre e, por conseguinte,

---

<sup>5</sup> Esse sentimento de ameaça, explicitado pelos congressistas de 1903, não era novidade, tampouco uma exclusividade dos ‘produtores’ de Minas Gerais; segundo Célia Marinho de Azevedo (2008, p. 24), durante todo o século XIX, o medo e a tensão perpassaram o imaginário das elites brancas com relação “[...] aos miseráveis negros e mestiços, escravos ou livres [...]”, fomentando a produção de inúmeras propostas relativas a instituição do mercado de trabalho livre.

adotar medidas condizentes com as expectativas de sua organização e disciplinamento.

Sem a obrigatoriedade inerente ao escravismo, as elites se deparavam com o problema da garantia de suprimento da força de trabalho. Nesse momento, passaram a compartilhar a ideia de que o trabalho, mais do que um meio de sobrevivência, deveria ser visto como uma virtude do homem no gozo de sua liberdade. Conforme Chalhoub (2008, p. 48), teria havido então uma “[...] mudança radical no conceito de trabalho [...]”, que passava a receber uma valorização positiva, articulada a conceitos como os de ordem e progresso. Na condição de livres e assalariados, os trabalhadores deveriam assimilar esta visão positiva, o que demandava um severo controle de todas as esferas da vida, até mesmo, das relações pessoais ou familiares.

Nessa chave, a educação passou a vista como um meio necessário para infundir a representação positiva do trabalho. A esse respeito, Faria Filho (2001) observa que fazendeiros, políticos e intelectuais de Minas Gerais estavam convencidos de que dificilmente os trabalhadores adeririam de forma livre e espontânea às novas práticas decorrentes do fim do regime escravista e ao imaginário subjacente. Portanto, era preciso adotar medidas práticas que garantissem a oferta da força de trabalho (Chalhoub, 2008).

A preocupação com a desorganização do trabalho consequente à abolição fez com que pouco após a promulgação da Lei Áurea tramitasse na Câmara dos Deputados um projeto de lei visando à repressão da ociosidade. Embora houvesse divergências entre os deputados com relação às formas de reprimi-la, Chalhoub (2008, p. 68) aponta que havia consenso com relação ao suposto caráter dos libertos.

Em geral pensados como indivíduos que estavam despreparados para a vida em sociedade. [...]. A liberdade do cativo não significava a responsabilidade pelos seus atos, e sim a possibilidade de se tornar ocioso, furtar, roubar, etc. Os libertos traziam em si os vícios do seu estado anterior, não tinham a ambição de fazer o bem e de obter trabalho honesto e não eram civilizados o suficiente para se tornarem cidadãos plenos em poucos meses. Era necessário, portanto, evitar que os libertos comprometessem a ordem, e para isso, havia de reprimir os seus vícios. Esses vícios seriam vencidos através da educação, e educar libertos significava criar o hábito do trabalho através da repressão, da obrigatoriedade.

A discussão reaparece no Congresso Agrícola, Industrial e Comercial, quando ‘produtores’ reiteram que era preciso organizar as relações de trabalho para suprir a falta de braços decorrente do fim da escravidão; instituir leis de punição e combate à vadiagem; e promover a educação para recuperar o trabalhador. A desorganização

das relações de trabalho era vista, então, como um dos maiores obstáculos para o progresso do país e, sobretudo, para a dinamização da produção de Minas Gerais.

Para alguns congressistas, como Frederico Alvares da Silva, o problema das ‘classes produtoras’ não era propriamente a falta de braços, mas a carência de trabalhadores ativos. O congressista levantou questão sobre o que se poderia esperar de trabalhadores formados no regime de escravidão, figurados como “quase nômades, desligados da terra que não amam, com ideias rudimentares sobre família, nenhuma sobre patriotismo”, ignorantes de que “[...] ganharás o pão com o suor do teu rosto, foi proclamado antes de se dizer ‘o trabalho é livre’” (Minas Geraes, 1903e). Sintetizava, desse modo, a visão compartilhada pelas ‘classes produtoras’ de que o ex-escravizado não estaria apto a assumir as novas relações sociais de trabalho e que, embora livre, deveria reconhecer o imperativo do trabalho, ao qual todos os homens saudáveis (e pobres) deveriam se dedicar.

No Congresso de 1903, a intermitência e a escassez de mão de obra eram interpretadas como sinais de que os libertos não estariam preparados para viver em ‘liberdade’. Os representantes das ‘classes produtoras’ não explicitaram, entretanto, suas próprias dificuldades de se adaptarem às novas relações de trabalho. Como apontou Lima, a implantação de um mercado de trabalho ‘livre’ não ocorreria de modo homogêneo e incontestado.

Ao contrário, em torno dos significados dessa ‘liberdade’ se estabeleceu um campo de lutas de enorme complexidade e extensão. Sua realidade empírica traduziu-se em configurações que variaram desde a situação ideal-típica do trabalhador independente assalariado até uma miríade de arranjos de trabalho que recombinaavam graus diversos de “liberdade” e compensação financeira pelo trabalho, com elementos de coerção (física e pecuniária), tutela, trabalho compulsório e contratado, e ainda formas análogas à escravidão, como a servidão por dívida (Lima, 2005, p. 295, grifo do autor).

Os argumentos de Sá Fortes evidenciam essa complexidade, destacando que o regime escravista teria violado profundamente o caráter nacional e pervertido seus ‘hábitos econômicos’, uma vez que “[...] naquele regime a lei reguladora do trabalho agrícola era o direito do senhor proprietário sobre o homem escravizado; a lei garantia a imposição da vontade, o arbítrio do senhor sobre o escravo”. Extinto o trabalho escravo, o governo não havia cuidado da organização do trabalho agrícola e os ‘produtores’, “[...] fascinados pelos preços dos produtos, não ligaram a devida importância à estabilidade do trabalhador, à regularização da produção, em relação ao consumo, a necessidade de criarem e estreitarem laços de solidariedade para a defesa de seus interesses comuns” (Minas Geraes, 1903f).

No questionário publicado em janeiro de 1903, a Comissão Fundamental havia perguntado: “É possível ao estado manter uma corrente imigratória, não só

para colonização do solo junto às estradas de ferro existentes ou em construção, como ainda para fornecimento de operários assalariados à lavoura e às indústrias?”, tendo recebido respostas negativas e positivas. Para Sá Fortes, responsável por estudar o tema, a imigração teria se mostrado “[...] ineficaz para dotar a lavoura de trabalhadores inteligentes que tragam sua prosperidade”. Acredita, o pecuarista, que a imigração somente seria viável se tivesse como objetivo a “[...] fixação do colono ao solo e o fornecimento de operários às indústrias”. Já Sousa Botafogo, congressista do sul de Minas Gerais, defendeu “[...] a introdução de braços estrangeiros, principalmente das províncias agrícolas da Itália”. A visão hegemônica na reunião de 1903, entretanto, acompanhava Sá Fortes, indicando a colonização como estímulo para a vinda de imigrantes que, fixados ao solo, contribuiriam para o povoamento do Estado e a oferta de mão de obra (Minas Geraes, 1903f).

Como solução para o problema da desorganização do trabalho, os ‘produtores’ retomavam a demanda pelo estabelecimento de leis que regulassem o trabalho e a locação de serviços. A discussão desse tema foi proposta pela tese: “Quais as medidas a serem adotadas para melhorar o regime de trabalho, regularizando-se as relações entre proprietários e colonos, patrões e trabalhadores?” (Minas Geraes, 1903a). A resposta, dada pela própria Comissão Fundamental nas conclusões preparadas para a reunião, foi a de que se providenciasse “[...] a decretação urgente de uma lei reguladora das relações entre patrões e operários, proprietários e colonos, rendeiros e meeiros, definindo claramente as atribuições e direitos de cada um e garantidora dos contratos” (Minas Geraes, 1903g). A comissão resumiu, assim, de forma simples e previsível uma demanda corrente e já consideravelmente divulgada das ‘classes produtoras’.

O estudo desse tema também ficou a cargo de Sá Fortes, que tomou como base para seus argumentos um artigo publicado pelo deputado João Luiz Alves, em março daquele ano, no jornal *Minas Geraes* (1903h). Para o deputado, “[...] a falta de lei reguladora do trabalho, principalmente agrícola [...]”, causaria “[...] uma série de contratemplos que provêm do arbítrio das relações entre o proprietário e o trabalhador [...]”, situação agravada pela falta de solidariedade entre os ‘produtores’ que aceitavam o trabalhador que houvesse abandonado, sem justa causa, o emprego anterior. Assim, seria recomendável que patrões e empregados tivessem direito à indenização em casos de rescisão de contrato sem justa causa. Nos casos em que o trabalhador abandonasse o serviço e fosse contratado por outro proprietário agrícola ou industrial, esse ficaria ‘solidariamente responsável’ pelo pagamento da indenização ao patrão anterior. Como observou Faria Filho (2001), os ‘produtores’ destacaram a questão do contrato de prestação de serviços, a fim de criar meios de punir os trabalhadores que abandonassem as atividades.

Havia concordância entre os representantes das ‘classes produtoras’ quanto ao fato de a organização do trabalho depender da definição de leis que regulamentassem as relações entre proprietários e trabalhadores. Houve várias

menções sobre a definição das atribuições e direitos dos dois grupos, embora sem suficientes explicações sobre quais seriam<sup>6</sup>. De modo geral, essa regulamentação foi explicitada como a garantia legal da oferta de mão de obra, de maneira que os proprietários soubessem de antemão o número de trabalhadores a sua disposição durante determinado período. Para tanto, os ‘produtores’ demandavam medidas para controlar a vida do trabalhador, tais como a obrigatoriedade da matrícula de domésticos e o uso de cadernetas que atestassem a boa ou má conduta de seus portadores. Para alguns congressistas, como o comerciante Manoel Jorge de Mattos, a polícia deveria, além de fiscalizar, dispor suas informações aos empregadores. Estabelecer o controle da identidade e da vida pregressa do trabalhador atenderia, além disso, aos anseios dos ‘produtores’ de reprimir a vadiagem. Como afirma Faria Filho (2001, p. 28), “[...] identificar, a qualquer momento e lugar, o trabalhador torna[ria] mais fácil a repressão aos não-trabalhadores”. Assim, os ‘produtores’ clamavam por formas legais de compelir os indivíduos ao trabalho, ainda que isso pudesse significar o estabelecimento de uma lei ‘tirânica, anticonstitucional e retrógrada’ – este seria um dos maiores auxílios que o Estado poderia prestar à lavoura.

Não obstante a lembrança da “[...] quase impossibilidade de pôr em práticas medidas coercitivas sem ferir os princípios da liberdade individual [...]”, a posição hegemônica defendia o estabelecimento de leis severas, que respondessem à gravidade da situação (Minas Geraes, 1903f). Desse modo, a liberdade dos trabalhadores deveria ser posta nos limites do justo, o que significava a dedicação ao trabalho regular, respeitando o estabelecimento da ordem e da moral na sociedade. Ademais, combater a ociosidade era promover o saneamento moral dos indivíduos, dever imperioso daqueles que têm a responsabilidade de engrandecer Minas Gerais. Por isso, concluiu a comissão de agricultura, seria necessário “[...] o máximo empenho no aproveitamento [...] do braço nacional, incutindo-lhe os hábitos de trabalho [...]” que, além de garantirem seu sustento, o manteriam afastado do vício e do crime (Minas Geraes, 1903i).

Como incutir hábitos de trabalho numa população supostamente ociosa? A resposta genérica foi indubitável: educando-a para o labor, ensinando à população o valor do trabalho. Mas, especificamente para os que fossem pegos em delito de vadiagem – ou de crimes decorrentes, visto que ela seria a origem de todos eles – esses hábitos seriam ensinados por meio da obrigação ao trabalho, como pena prevista em lei. João Luiz Alves defendeu “[...] o estabelecimento do sistema penitenciário com trabalho, em colônias correcionais agrícolas e industriais [...]”, que garantiria a eficácia da pena pelo delito de vadiagem (Minas Geraes, 1903h). Sá Fortes propôs a instalação de oficinas de trabalho nas principais cadeias do Estado, por serem menos dispendiosas e, portanto, mais adequadas ao momento de crise

---

<sup>6</sup> A comissão da indústria pediu que as disposições legais sobre o número de horas de trabalho fossem relativas “[...] às forças, sexo e idade dos operários” (Minas Geraes, 1903i).

financeira. Além dos ‘ociosos’, na mira das ‘classes produtoras’ estavam os órfãos, considerados potencialmente vadios e criminosos; por isso recomendavam recolhê-los em colônias nas quais receberiam ‘o ensino técnico profissional’. Desta maneira, os congressistas estabeleciam objetivos comuns para as colônias correcionais, orfanológicas e oficinas de trabalho, visando inculcar hábitos de trabalho e combater a vadiagem.

Havia, entretanto, discordâncias com relação às especialidades de cada uma dessas instituições. Mathias de Vilhena, morador de Campanha, recomendou “[...]a criação de colônias orfanológicas em fazendas, cujos proprietários fossem reconhecidamente aptos e probos [...]”, nas quais, além de educação agrícola e escolar, os internos recebessem “[...] uma soldada proporcional à idade e ao serviço que pudessem prestar”. Opinião diversa foi expressa por José de Vasconcellos Monteiro, representante da lavoura e do comércio de Ponte Nova e membro da comissão de comércio, que recomendou a criação de “[...] três escolas agrícolas que sejam conjuntamente colônias correcionais e retiros modelos”. Nessas instituições somente seriam recolhidos “[...] os menores criminosos de pequenos delitos, os órfãos menores vagabundos; ensinando-se-lhes todos os ofícios necessários ao custeio da colônia, agronomia prática e teórica” (Minas Geraes, 1903i).

As divergências com relação ao público, à viabilidade, ao custeio etc., não encobrem o objetivo comum de combater a ociosidade, transformando a população pobre, constituída majoritariamente por ex-escravizados, em trabalhadores livres que reconhecessem o valor supremo do trabalho. Além disso, as propostas indicam que as ‘classes produtoras’ viam a necessidade de resolver tanto o problema do adulto ocioso quanto o da criança, futuro trabalhador, embora a ênfase em cada público variasse de um representante a outro. O pragmatismo desse grupo, que visava a dar uma solução para a crise econômica, o levava a tentar resolver o problema da oferta imediata de força de trabalho. Ao mesmo tempo, os representantes das atividades econômicas reconheciam a necessidade de formar desde a infância o futuro trabalhador. Da organização do trabalho livre passa-se, assim, para a educação das classes trabalhadoras, firmando-se o entrelaçamento das duas questões. Por isso, a educação seria um poderoso instrumento para as ‘classes produtoras’.

## A INSTRUÇÃO DOS TRABALHADORES

Na visão dos ‘produtores’, a educação dos trabalhadores era questão complexa, que envolveria civilizá-los, discipliná-los, moralizá-los, além de instruí-los para o melhor desempenho das atividades produtivas. Essa preocupação para com a civilização e a moralização das ‘classes subalternas’ era compartilhada por frações de elite que igualmente as percebiam como um perigo eminente (Chalhoub, 2008). Em Minas Gerais, caso emblemático foi a defesa, na Câmara dos Deputados,

em 1896, do projeto de lei para organização do ensino profissional elementar, com base no argumento de que as populações sem instrução seriam mais suscetíveis à influência de ideias como o anarquismo e o socialismo e a propostas de subversão da ordem (Silva, 2010)<sup>7</sup>. As ‘classes produtoras’, de sua parte, enfatizaram o aspecto econômico da difusão do ensino profissional, considerado imprescindível para o progresso das atividades produtivas. Assim, a preocupação com a difusão de um ensino prático, destinado à aplicação nas diversas atividades produtivas ganhava grande importância, subsumindo a educação moral ou sobrepondo-se a ela no discurso de alguns representantes.

Nos últimos anos, pesquisas vêm mostrando o surgimento da demanda pelo ensino profissional na esfera política de Minas Gerais, bem como sua conversão em políticas públicas, dando ênfase ao estudo de debates ocorridos no âmbito dos poderes legislativo e executivo nas primeiras décadas republicanas. Esses trabalhos assinalam uma relação entre a defesa da educação profissional e um projeto estatal e republicano, cujo intuito seria construir uma ordem social e política que favorecesse a organização do regime de governo recém-estabelecido (Gonçalves, 2012). De perspectiva distinta, os participantes do Congresso Agrícola, Industrial e Comercial posicionavam-se como representantes dos interesses das ‘classes produtoras’, ou seja, como um segmento da sociedade civil, e discursivamente buscavam marcar diferenças com relação aos políticos ‘profissionais’, ainda que alguns deles tenham ocupado cargos elegíveis.

No Congresso de 1903, os ‘produtores’ não estabeleciam, em suas teses, correlação ou conexão direta entre a defesa do ensino profissional e a organização do regime republicano, ou a ampliação da cidadania política. Houve, inclusive, manifestações contrárias à ampliação da participação política e à organização político-administrativa estabelecida com o novo regime, que, para alguns ‘produtores’, teria dado excessiva autonomia aos governos municipais. Nas comissões de comércio e agricultura apareceram indicações de reforma eleitoral, com estabelecimento do voto censitário, que geraram debates, mas que foram finalmente aprovadas pela maioria dos participantes – o que levou alguns congressistas a solicitar que se registrasse em ata sua contrariedade, seja por considerarem que tais assuntos não competiam ao evento, seja por discordarem da deliberação. De todo modo, entre as conclusões do evento passou a figurar que “[...] o Congresso pede encarecidamente a quem de direito e pelos trâmites convenientes, reforma urgente da lei eleitoral, estabelecendo o censo alto” (Minas Geraes, 1903j).

É certo que recomendar a restrição dos direitos políticos não significava, necessariamente, opor-se à República. Muitos contemporâneos compartilhavam a opinião de que “[...] a República tendo por fim realizar o bem de todos, somente o pode conseguir por meio dos mais capazes [...]”, como explicou João Pinheiro,

---

<sup>7</sup> Aprovado, o projeto se transformou na lei 203, de 18 de setembro de 1896.

justificando a posição hegemônica no Congresso de 1903 (Minas Geraes, 1903j). Não obstante, observa-se que os ‘produtores’, mesmo quando trouxeram ao debate questões políticas, não relacionaram os temas da organização e da efetivação da República à difusão do ensino profissional, não expressaram abertamente sua preocupação com a incorporação dos pobres ao novo regime e, por fim, não mencionaram questões relacionadas à formação do cidadão republicano. Pode-se conjecturar que a concretização das recomendações a respeito da educação dos trabalhadores, feitas pelos representantes das ‘classes produtoras’, promoveria a integração do proletariado à sociedade por meio trabalho, como defendiam os simpáticos ao positivismo, ou, ainda, que dessa maneira a participação política, então condicionada ao saber ler e escrever, seria estendida – o que seria, afinal, uma forma de concretizar o regime republicano. No entanto, o silêncio dos congressistas a respeito desses temas induz a acreditar que eles não estivessem entre suas principais preocupações. Além disso, indicia diferenças entre concepções e proposições enunciadas pelos ‘produtores’, notadamente, no que se refere aos objetivos das ações voltadas ao ensino profissional, com relação às que vinham sendo proclamadas por intelectuais e políticos que contemporaneamente se ocupavam dos problemas brasileiros.

Para as ‘classes produtoras’, o problema da formação do trabalhador antecederia à proclamação da República, posto ter sido desencadeado pelo colapso das relações trabalho que resultou do fim do sistema escravista. Com a mudança de regime, as demandas de formação profissional postas ao Estado monárquico continuaram a desafiar o Estado republicano, por eles visto como um potencial catalisador ou promotor dos interesses dos setores produtivos, independentemente da forma ou regime político. Isso não invalida o argumento de que alguns defensores do regime republicano tenham feito do ensino profissional uma de suas bandeiras, como importante via para a concretização do regime. Entretanto, para as ‘classes produtoras’, sobretudo enquanto enfrentavam a crise econômica do final do século XIX, a questão da formação do trabalhador não esteve diretamente atrelada à defesa de um projeto político republicano.

Seus textos e discursos, não obstante, trazem indícios das concepções políticas e sociais que compartilhavam, as quais revelam a visão do Estado como catalisador de interesses dos setores produtivos, sustentado por uma pequena parcela da população dotada de condições intelectuais e materiais para participar dos processos eleitorais. Esta visão alicerçava-se numa concepção fortemente hierarquizada da sociedade, em que as classes a que denominavam de subalternas e as classes proprietárias deveriam reconhecer os diferentes papéis que nela desempenhariam. Os proprietários, como ‘promotores da riqueza pública’, deveriam dar as diretrizes para o progresso econômico e social. Às classes subalternas caberia dedicar-se de forma assídua, internalizando a disciplina do

ambiente de trabalho e tornando-a um valor a ser seguido em todos os momentos da vida (Chamon & Goodwin Jr., 2012).

Em relação ao ensino profissional, o consenso entre os ‘produtores’ indica que a difusão do conhecimento científico e técnico se hierarquizaria conforme a diferenciação social. Como indica o artigo enviado à Comissão Fundamental pelos ‘produtores’ de Monte Alegre,

Se a respeito das verdades fundamentais da civilização a educação é ou deve ser para todos uniforme, não pode ser o mesmo a respeito de todas as outras coisas, de que se compõem substancialmente a educação de um indivíduo. Essas variam conforme a classe a que esse indivíduo pertence, ao meio físico, moral, social em que é chamado a viver, conforme o seu sexo e até conforme o seu temperamento pessoal (Minas Geraes, 1903k).

A seu modo, os ‘produtores’ ecoavam um debate que atravessou o século XIX e que foi apropriado por indivíduos e grupos de diferentes tendências políticas e intelectuais, sobre qual tipo de educação deveria ser destinada às classes desfavorecidas (Boto, 1996; Nagle, 1974). No princípio do século XX, os representantes das ‘classes produtoras’ de Minas Gerais entendiam que o ensino superior e o secundário deveriam ser prioritariamente destinados aos grupos socialmente privilegiados. Por isso, embora houvessem considerado que o ensino secundário poderia ser frequentado pelo trabalhador que se destacasse em suas atividades, tudo indica que suas propostas de criação da Escola de Comércio e da Escola Agropecuária, modelada pela escola de Córdoba, atenderiam prioritariamente à formação de membros das próprias ‘classes produtoras’. Para a massa de trabalhadores, bastaria a oferta da instrução prática e elementar.

Ignácio Burlamaqui demonstrou essa posição, apontando que para o trabalhador do comércio ‘o ensino todo prático’ deveria se “[...] limitar ao estudo do que for necessário para o exercício inteligente da profissão [...], nada de programas espetaculosos, nada de multiplicidade de disciplinas” (Minas Geraes, 1903c). O industrial Frederico Alvares da Silva propôs a criação de uma escola para mestres anexa ao Ginásio, cujo programa de ensino “[...] não merece[ria], decerto, o qualificativo de aparatoso: português, aritmética, álgebra, geometria, mecânica, tão desenvolvidamente quanto comportem os conhecimentos adquiridos, elementos de física, química e desenho de máquina”. Para Alvares da Silva, o industrial sempre preferiria “[...] o empregado de curso, desde que ele não aspire desde logo o título de ‘doutor’ pelo simples fato de ter o curso, e se sujeite a ocupar, provisoriamente, posições menos elevadas que as de mestre” (Minas Geraes, 1903e, grifo do autor).

Essas propostas mostram que, ao mesmo tempo em que a instrução dos trabalhadores era vista como necessidade, havia o receio de que, ao serem instruídos, eles não mais se submeteriam à realização de tarefas supostamente

aquém de sua competência e formação. Diante da restrita oferta da instrução primária e do reduzido número de letrados no período, compreende-se a preocupação dos ‘produtores’ de que o empregado instruído almejasse melhores postos de trabalho e maior remuneração. Evitando que os empregados alimentassem pretensões, os ‘produtores’ mineiros defendiam prioritariamente um ensino prático e, considerando que precisavam dar solução imediata para a crise econômica, reforçavam a necessidade de oferecer ao trabalhador uma instrução voltada para melhorar o seu aproveitamento no exercício da atividade a que vinha se dedicando. Por meio da explícita relação entre o problema da oferta de mão de obra e a educação, vê-se que se aspirava sobretudo a um ensino que possibilitasse o progresso das atividades produtivas e que mantivesse a ordem social.

Ainda que não devessem criar maiores pretensões, as propostas de instrução apresentadas pelos representantes das ‘classes produtoras’ possibilitariam a formação de diferentes níveis e tipos de trabalhadores. Nessa linha, Alvares da Silva sugere que a escola para mestres deveria ser frequentada pelos operários que dessem ‘melhores provas de habilidade, aptidão’, pois o mestre constituiria uma categoria intermediária entre o industrial e os demais empregados. Como essa proposta, tanto a escola do comércio de Burlamaqui como o instituto de ensino agropecuário, proposto por Sá Fortes, poderiam atender a trabalhadores, ainda que em segundo plano. Assim, há indícios de um princípio de diferenciação de categorias, principalmente se for considerada a restrita oferta de ensino superior e secundário.

Houve, também, a apresentação de propostas explicitamente destinadas à educação de crianças. Nesses casos, além das colônias orfanológicas, o alvo das ‘classes produtoras’ foi a escola primária. Um ‘produtor’ afirmou que deveria “[...] ser obrigatório nas escolas públicas do estado o ensino de noções de agricultura, etc., deixando ver que toda a indústria deriva dela” (Minas Geraes, 19031). Ignácio Burlamaqui considerou, igualmente, que os próprios professores poderiam se incumbir do ensino comercial elementar, nas escolas primárias, mas, sendo possível, o curso poderia ser ministrado por professores especialistas. Além de sugerir a oferta do ensino profissional na escola primária, alguns ‘produtores’ apontavam a necessidade de reformá-la, atribuindo-lhe o objetivo principal de preparar para o trabalho. Dessa maneira, tocaram na complexa questão da formação do professor, por exemplo, quando Théóphilo Ribeiro lembrou ter tentado introduzir a disciplina de cultivo prático e teórico do bicho da seda, na Escola Normal de Ouro Preto.

Ao recomendarem a inclusão de instrução profissional no ensino primário, os ‘produtores’ esperavam facilitar e ampliar a difusão dos saberes que consideravam essenciais para a formação do trabalhador. Eles não problematizaram, entretanto, os obstáculos que seria necessário ultrapassar para incluir no currículo escolar conteúdos tão específicos quanto, por exemplo, a sericultura. Para atender aos

anseios dos representantes das 'classes produtoras', os professores primários precisariam ter, pelo menos, conhecimentos práticos de comércio e agricultura, isto se não se considerassem as especialidades agrícolas. Lançava-se, sem proposta de solução, um problema para a formação docente.

Poucos representantes das 'classes produtoras' mineiras associavam diretamente a formação profissional ao currículo do ensino elementar. Para eles, o ensino que elevaria a qualidade da mão de obra, e que se pretendia oferecer aos trabalhadores, seria composto principalmente de saberes práticos, informações e conhecimentos que os trabalhadores pudessem aplicar para o melhor desempenho das atividades produtivas. Dessa maneira, não manifestaram maiores preocupações com o combate ao analfabetismo. Suas propostas de ensino revelam que os esforços deveriam se direcionar à erradicação da 'ignorância profissional' e à garantia da oferta de trabalhadores, o que eventualmente poderia prescindir do ensino da leitura e da escrita. Por isso, é presumível que o alvo da 'urgente' formação não seria a criança, mas o adulto trabalhador, ainda que se reconhecesse a necessidade de preparação para o trabalho desde a infância. A comissão especial de vini e viticultura sugere, por exemplo, a instalação de escolas práticas, "[...] nas chácaras ou fazendas onde se cultive a vinha, nas quais uma pessoa de provada competência instrua aqueles que quiserem se dedicar a essa indústria" (Minas Geraes, 1903m). O ensino por instrutores ambulantes também foi aventado como possibilidade de uma instrução específica e prática para os empregados de diversos ramos.

A posição hegemônica entre os congressistas refletia o pragmatismo com que encaravam a situação, buscando soluções de curto prazo que pudessem ser rapidamente aplicadas à produção, sobretudo no que diz respeito à garantia de uma mão de obra dócil, barata e produtiva. Não obstante, a ênfase nos aspectos ligados à civilização, moralização e disciplinamento dos trabalhadores, os produtores recomendavam vivamente a difusão de uma instrução profissional que elevasse a qualidade e a produtividade de seus serviços.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os 'produtores' reunidos em 1903 acreditavam que a recuperação econômica de Minas passava pela modernização das atividades produtivas, demandava a revisão dos impostos e do crédito, a diversificação do sistema produtivo etc., mas que não poderia se efetivar sem a difusão e a produção de saberes técnicos e práticos que ampliassem o conhecimento dos proprietários e melhorassem o aproveitamento da mão de obra. O mestre hábil deveria saber utilizar o maquinário mais moderno para facilitar e baratear a produção; o trabalhador agrícola precisaria ser assíduo, disciplinado e saber aplicar os princípios básicos para manter uma boa produtividade. Melhorar e ampliar a produção por meio de processos mais organizados e racionalizados consistia em fazer Minas Gerais avançar na direção do

progresso. Desse modo, a adaptação das atividades produtivas aos procedimentos científicos e às descobertas técnicas significava adequar a economia mineira à modernidade do século, assegurando riqueza para o Estado.

Essas propostas evidenciam o consenso que havia entre as ‘classes produtoras’ de Minas Gerais quanto à necessidade de um ensino profissional que atendessem à racionalização e ao aumento da produtividade, indicando sua preocupação tanto com o ensino oferecido aos trabalhadores, quanto com a formação dos ‘produtores’ e de um segmento dotado de competência técnica e científica para conduzir e administrar as diversas atividades produtivas. Por outro lado, suas propostas são carregadas de especificidades que dificilmente poderiam ser harmonizadas em um único projeto de formação profissional, passando dos processos aratórios à escolha de castas para a viticultura, ao cultivo do bicho da seda etc. Nota-se, não obstante as variedades, a ênfase no ensino prático, composto por informações e conhecimentos que os trabalhadores pudessem aplicar para o melhor desempenho das atividades produtivas. Assim, entende-se o destaque dado pelo pecuarista ao ensino de leiteria, pelo cafeicultor ao ensino de técnicas de fertilização ou pelo gerente da fábrica têxtil à formação do operário.

O caráter tópico das propostas denota o estado incipiente das ações de formação profissional e evidencia o sentimento da necessidade urgente de formação do trabalhador, da lavoura, da indústria ou do comércio, assim como o reconhecimento da insuficiência de instrução profissional dos proprietários. Dos debates do Congresso são produzidas 119 conclusões, em que se destaca o intuito de diversificar a produção agrícola de Minas. A proposta de diversificação traz consigo essas demandas de formação profissional, e por isso as conclusões portam diferentes objetivos e modalidades de instrução. Essas conclusões são bastante similares aos tópicos que a Comissão Fundamental havia apresentado ao debate no Congresso: estabelecimento de escolas públicas junto às fábricas com mais de 100 operários; colônias orfanológicas e oficinas de trabalho onde fosse ministrado o ensino técnico e profissional; laboratórios de análise de terras, análises e dosagem de fertilizantes; instalação agrícola modelo; escola prática de comércio; inclusão do ensino elementar comercial no programa de ensino das escolas primárias do Estado; escola prática de agricultura e zootecnia; estações agronômicas especiais para leiteria e zootecnia práticas; estação agronômica vitícola e vinícola, com laboratório e viveiro para distribuição de mudas; inspetores ambulantes. Se as conclusões abarcam a indústria, o comércio e a agropecuária, é evidente o peso maior dado ao ensino agrícola, em suas diversas formas e modalidades.

O tom assertivo das recomendações do Congresso de 1903 pode induzir à impressão de que elas teriam sido rápida e facilmente assimiladas e efetivadas pelos poderes públicos. Sabe-se, no entanto, que o caminho da implementação do ensino profissional foi longo e tortuoso. Mesmo o ensino agrícola, alvo de maior número de políticas públicas que os demais ramos, “[...] não chegou a atingir a grande massa

dos trabalhadores do campo [...]” nas primeiras décadas do século XX, segundo Faria (1992, p. 332). Para concretizar as propostas de ensino, seria necessário enfrentar questões complexas como a própria crise financeira do Estado de Minas Gerais, que precisaria dispor de recursos para implementá-las, além das disputas de grupos e setores com interesses distintos.

Deve-se considerar que essas propostas foram elaboradas por leigos, ou seja, os ‘produtores’ não eram profissionais do ensino, tampouco se dedicavam ao estudo do ‘problema educacional’, de modo que concorreriam em desvantagem com as proposições de outros atores, tais como ‘especialistas’, políticos e educadores, que nisto desfrutavam de maior legitimidade. Além disso, apesar de muitos congressistas participarem da política, principalmente em âmbito local, sua incipiente organização como ‘classe’ dificultava a pressão no Estado, visando a implementar suas recomendações para ensino.

Diante desse quadro amplo e variado, é possível concluir que o Congresso Agrícola, Industrial e Comercial não produziu um ‘projeto’, entendido como plano coerente e consensual para a implementação do ensino profissional em Minas Gerais. Houve, sim, a apresentação de propostas e, principalmente, ideias para a instrução com enfoques diferenciados em relação ao tipo de ensino que deveria ser difundido, mais teórico ou prático, à modalidade, escolar ou não, ou ao nível, elementar, médio ou superior. Com exceção de Sá Fortes e Ignácio Burlamaqui, a maior parte dos ‘produtores’ que falaram sobre a educação no Congresso não se ocuparam de exprimir objetivos e atribuições das instituições que defendiam ou de definir um único tipo ou modalidade de ensino a que o ‘Congresso’ recomendaria dar prioridade. Pode-se dizer que os representantes das ‘classes produtoras’ reunidos pelo Congresso de 1903 ofereceram as linhas gerais de diversas possibilidades de formação profissional que concorreriam para o progresso financeiro de Minas Gerais, deixando ao governo a difícil tarefa de homogeneizar esses anseios, criando e mantendo um ensino que os contemplasse.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, K. T. (2009). *O ensino primário agrícola: o caso do Instituto João Pinheiro em Minas Gerais (1909-1942)* (Dissertação de Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Arroyo, M. G. (1982). *The making of the worker: education in Minas Gerais, Brazil (1888-1920)* (Tese de Doutorado). Stanford University, School of Education, Stanford.

- Azevedo, C. M. M. (2008). *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX* (3a ed.). São Paulo, SP: Annablume.
- Boto, C. (1996). *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo, SP: Ed. da Unesp.
- Chalhoub, S. (2008). *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque* (2a ed.). Campinas, SP: Unicamp.
- Chamon, C. S., & Goodwin Jr., J. (2012). A incorporação do proletariado à sociedade moderna: a Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais (1910-1941). *Varia História*, 28(47), 319-340.
- Coelho, E. C. (1999). *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro (1822-1930)*. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Congresso Agrícola. Edição fac-similar dos anais do Congresso Agrícola, realizado no Rio de Janeiro em 1878*. (1988). Rio de Janeiro, RJ: Fundação Casa de Rui Barbosa.
- Faria, M. A. (1992). *A política da gleba: as classes conservadoras mineiras. Discurso e prática na Primeira República* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Faria Filho, L. M. (1990). A República do trabalho: a formação do trabalhador-cidadão em Minas Gerais no alvorecer do século XX. *Revista do Departamento de História*, 10, 79-92.
- Faria Filho, L. M. (2001). *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909/1934)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF.
- Gonçalves, I. A. (2012). *Progresso, trabalho e educação profissional em Minas Gerais*. Belo Horizonte, MG: Mazza edições.
- Kowarick, L. (1994). *Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Lanna, A. L. (1988). *A transformação do trabalho: a passagem para o trabalho livre na Zona da Mata Mineira, 1870-1920*. Campinas, SP: Ed. Unicamp.

- Lima, H. E. (2005). Sob o domínio da precariedade: escravidão e os significados da liberdade de trabalho no século XIX. *Revista Topoi*, 6(11), 289-326.
- Machado, V. A. (2010). Produtor, político e bacharel: João Pinheiro e a educação do trabalhador do campo (Dissertação de Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Martins, J. S. (1979). *O cativo da terra*. São Paulo, SP: Livraria Editora Ciências Humanas.
- Martins, R. B. (1980). *A economia escravista de Minas Gerais no século XX*. Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Mendonça, S. R. (1997). A vocação eminentemente agrícola do Brasil: a ordem a serviço do progresso. In *O ruralismo brasileiro (1888-1931)* (p. 83-111). São Paulo, SP: Hucitec.
- Minas Geraes. (1903a, 24 de janeiro). *Congresso Agrícola, Commercial e Industrial*.
- Minas Geraes. (1903h, 26 de março). *Congresso Agrícola, Industrial e Commercial*.
- Minas Geraes. (1903e, 29 de março). *Congresso Agrícola, Industrial e Commercial*.
- Minas Geraes. (1903b, 20 e 21 de abril). *Congresso Agrícola, Industrial e Commercial*.
- Minas Geraes. (1903f, 26 de abril). *Congresso Agrícola, Industrial e Commercial*.
- Minas Geraes. (1903g, 28 de abril). *Congresso Agrícola, Industrial e Commercial*.
- Minas Geraes. (1903c, 08 de maio). *Congresso Agrícola, Industrial e Commercial*.
- Minas Geraes. (1903l, 10 de maio). *Congresso Agrícola, Industrial e Commercial*.
- Minas Geraes. (1903i, 17 de maio). *Congresso Agrícola, Industrial e Commercial*.
- Minas Geraes. (1903d, 18 de maio). *Congresso Agrícola, Industrial e Commercial*.
- Minas Geraes. (1903k, 19 de maio). *Congresso Agrícola, Industrial e Commercial*.

Minas Geraes. (1903m, 21 de maio). *Congresso Agrícola, Industrial e Commercial*.

Minas Geraes. (1903j, 27 de maio). *Congresso Agrícola, Industrial e Commercial*.

Nagle, J. (1974). *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, SP: EPU.

Sá Fortes, C. P. (1903). *Relatório apresentado à comissão fundamental do Congresso Agrícola, Commercial e Industrial de Minas*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial do Estado de Minas.

Silva, C. M. N. (2010). *Combatendo a ignorância, garantido a ordem pública e o progresso da nação: ideias e ações educacionais de Francisco Mendes Pimentel (Minas Gerais, 1890-1910)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Silva, C. M. N. (2016). *“Para os grandes males, os grandes remédios”: propostas educacionais no Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais (1903)* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Silva, F. V. (2007). *Ensino agrícola e modernização do campo: a origem da escola Superior de Agricultura e Veterinária do estado de Minas Gerais (1920-1929)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

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.

**CAROLINA MOSTARO NEVES DA SILVA** é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, na área temática "História da Educação e Historiografia" (2016). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa História da Educação (2010). Graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais e em Turismo pelo Centro Universitário Newton Paiva. Integrante do Grupo de Pesquisa: Intelectuais da educação brasileira: formação, ideias e ações, da FEUSP. Professora de História do Ensino Médio do Colégio São Domingos-SP. Na área de pesquisa, atua principalmente nos seguintes temas: elites, intelectuais, imprensa e educação. Bolsista PD, FAPESP, vinculada ao projeto temático "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)", sob supervisão da professora Carlota Boto (Processo: 2019/25935-9). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, na área temática "História da Educação e Historiografia" (2016).

**E-mail:** carolmostaro@yahoo.com.br  
<https://orcid.org/0000-0003-0853-6726>

**Recebido em:** 07.11.2020

**Aprovado em:** 05.04.2021

**Publicado em:** 22.06.2021

**Editor-associado responsável:**

Ana Clara Bortoleto Nery (UNESP)

E-mail: neryanaclara@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6316-3243>

**Como citar este artigo:**

Silva, C. M. N. As propostas educacionais do Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais (1903). (2021). *Revista Brasileira de História da Educação*, 21. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e183>

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