

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

EDMAR DE OLIVEIRA SOUZA

**O DISCURSO POLÍTICO DA COMISSÃO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DE MINAS
GERAIS SOBRE O ENSINO PROFISSIONAL 1896 – 1906**

Belo Horizonte
2020

EDMAR DE OLIVEIRA SOUZA

**O DISCURSO POLÍTICO DA COMISSÃO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DE MINAS
GERAIS SOBRE O ENSINO PROFISSIONAL 1896 – 1906**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Área de Concentração: Linha de pesquisa I – Ciência, tecnologia e trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas.

Orientador: Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves

Belo Horizonte

2020

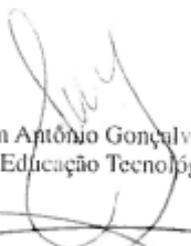


CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

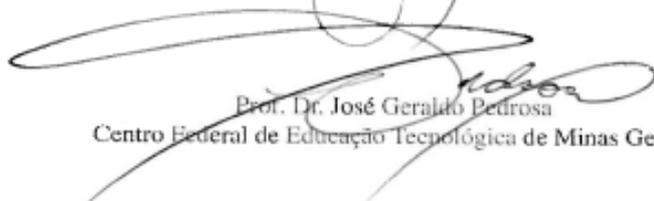
Edmar de Oliveira Souza

“O DISCURSO POLÍTICO DA COMISSÃO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DE
MINAS GERAIS SOBRE O ENSINO PROFISSIONAL 1896 – 1906”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 27 de novembro de 2020, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:



Prof. Dr. Irlan Antônio Gonçalves – Orientador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Nogueira
Universidade do Estado de Minas Gerais

Souza, Edmar de Oliveira
S729d O discurso político da Comissão de Instrução Pública de Minas Gerais sobre o ensino profissional 1896-1906 / Edmar de Oliveira Souza. – 2020.
124 f. : il.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.
Orientador: Irlen Antônio Gonçalves.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Ensino profissional. 2. Educação – Aspectos políticos. 3. Análise do discurso. Gonçalves, Irlen Antônio. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD: 378.013

Dedico a minha mãe, ao meu pai (in memoriam) e a minha esposa por me apoiarem durante todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, por ter me concedido a oportunidade de fazer o Mestrado.

Agradeço aos meus pais, Heli (*in memoriam*) e Maria, e à esposa, Priscila, que me apoiaram principalmente nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

Ao meu orientador, professor Irlen Antônio Gonçalves, primeiramente, por ter me aceito como orientando. Também, pela paciência com que me orientou durante todo o período do Mestrado.

Ao professor José Geraldo Pedrosa, que contribuiu com suas reflexões e observações para este trabalho.

Ao Narlisson por sua gentileza e apoio em vários momentos.

Aos amigos que fiz no decorrer do Mestrado, que mesmo em momentos difíceis diziam palavras de ânimo.

À CAPES pelo auxílio financeiro durante esse período.

“Não é preciso entrar para a história para fazer um mundo melhor” (Mahatma Gandhi)

RESUMO

Esta dissertação relata o resultado da pesquisa que teve como objetivo compreender as principais correntes de pensamento republicano que influenciaram a Comissão de Instrução Pública, no tocante à educação profissional, na discussão de três projetos de lei estaduais mineiros, a saber: nº 169 de 1896; nº 168 de 1896; e nº 119 de 1904. Os três projetos abordam assuntos referentes à educação profissional no Estado de Minas Gerais. Para isso buscou-se conhecer o contexto histórico e político em que os deputados estiveram inseridos. Também foi elaborada uma prosopografia que possibilitou identificar algumas marcas de vivências que induziram os posicionamentos desses parlamentares nos discursos sobre educação profissional. Os discursos analisados referem-se apenas aos que foram proferidos pelos deputados que fizeram parte da Comissão de Instrução Pública e Civilização de Índios e se encontram nos Anais do Poder Legislativo mineiro. Para realização da análise, utilizou-se dois autores como referencial teórico metodológico: Patrick Charaudeau, observando a teoria da Semiologia de Análise do Discurso; e John Pocock, autor do Contextualismo Linguístico. Por meio da análise dos três projetos de leis, foi possível compreender que as principais correntes de pensamento republicano que influenciaram a Comissão de Instrução Pública nos discursos sobre os projetos de leis são o liberalismo americano e o positivismo francês.

Palavras-chave: Pensamento Republicano; Educação Profissional; Discurso político; Prosopografia.

ABSTRACT

This dissertation reports the result of the research that aimed to understand the main currents of republican thought that influenced the Public Education Commission, with regard to professional education, in the discussion of three Minas Gerais state bills, namely: n ° 169 of 1896 ; No. 168 of 1896; and No. 119 of 1904. The three projects address issues related to professional education in the State of Minas Gerais. To this end, we sought to know the historical and political context in which the deputies were inserted. A prosopography was also elaborated that made it possible to identify some marks of experiences that induced the positions of these parliamentarians in the speeches on professional education. The speeches analyzed refer only to those given by the deputies who were part of the Commission for Public Instruction and Civilization of Indians and are in the Annals of the Legislative Power of Minas Gerais. To carry out the analysis, two authors were used as a theoretical and methodological framework: Patrick Charaudeau, observing the theory of Discourse Analysis Semiolinguistics; and John Pocock, author of Linguistic Contextualism. Through the analysis of the three draft laws, it was possible to understand that the main currents of republican thought that influenced the Commission for Public Education in the speeches about the draft laws are American liberalism and French positivism.

Keywords: Republican thinking; Professional education; Political speech; Prosopography.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Membros da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados de Minas Gerais 1896-1906	66
Quadro 2 - Revisão bibliográfica	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 TEORIA E MÉTODO PARA ANÁLISE DOS DISCURSOS	16
1.1 A virada linguística.....	16
1.2 A Escola de Cambridge e o novo paradigma	25
1.3 John Pocock e o Contextualismo Linguístico.....	29
1.4 A Semiolinguística de Patrick Charaudeau: uma visão francesa da análise do discurso.....	33
1.5 Operacionalizando os conceitos e teorias	38
2 OS PENSAMENTOS QUE FORMARAM A REPÚBLICA BRASILEIRA.....	44
2.1 A opção republicana.....	44
2.2 O partido republicano mineiro no início da República	55
3 PROSOPOGRAFIA DOS DEPUTADOS DA COMISSÃO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA	63
3.1 A Câmara dos Deputados e a Comissão de Instrução Pública.....	63
3.2 Prosopografia dos deputados.....	65
3.3 Trajetória e socialização política dos deputados	71
4 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS DEPUTADOS	78
4.1 O ensino profissional no discurso de Mendes Pimentel: projeto nº 169.....	78
4.2 Projeto nº 119: uma nova proposta para o ensino profissional.....	90
4.3 Projeto nº168: o ensino técnico prático e profissional	101

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	114
ANEXO A.....	123

INTRODUÇÃO

As análises dos discursos políticos tiveram como objetivos responder às seguintes questões: quais foram as principais correntes de pensamento republicano que influenciaram a Comissão de Instrução Pública do Estado de Minas Gerais, no tocante à educação profissional? Quais teóricos são mencionados nos discursos dos integrantes da Comissão de Instrução Pública? É possível identificar as marcas de vivências que induziram os posicionamentos defendidos pelos deputados participantes da Comissão de Instrução Pública nas discussões sobre a educação profissional?

Com o objetivo de responder a essas indagações, foi necessário identificar quais deputados fizeram parte da Comissão de Instrução Pública, de 1896 a 1906, participaram das discussões e entregaram seus discursos¹ sobre os projetos de lei nº169/1896, nº168/1896 e nº119/1904. Os deputados cujos discursos são analisados consistem em: João Pio de Sousa Reis, Francisco Mendes Pimentel, Francisco Bressane de Azevedo, Camilo Filinto Prates, Francisco Xavier de Almeida Rolim, Afrânio de Mello Franco e Alonso Starling.

Foi fundamental o levantamento dos dados pessoais dos deputados, como formação e parentesco, para auxiliar a compreensão da vida política de cada um. Para tanto, foram consultados dicionários biográficos e jornais. Entretanto, as informações mais acessíveis sobre os deputados pesquisados são posteriores ao período republicano, provocando certa dificuldade na coleta de dados pessoais, uma vez que todos nasceram no período monárquico brasileiro e a documentação sobre esses sujeitos históricos nesse período é escassa.

Para realização da pesquisa foram acessadas informações documentais sob a guarda do Arquivo Público Mineiro, da Biblioteca da Assembleia Legislativa de Minas Gerais e da Biblioteca Pública de Minas Gerais. Os dados e informações levantados foram analisados a partir das teorias do Contextualismo Linguístico de John Pocock e da Semiologia de Patrick Charaudeau.

As fontes acessadas foram os Anais do Poder Legislativo mineiro, onde estão os discursos que foram analisados. Os discursos analisados foram somente os que tratam dos

¹ Alguns deputados participaram da Comissão de Instrução Pública, porém não participaram de discursos em plenário, bem como houve parlamentares que não entregaram seus discursos. Delimitamos a análise nos discursos que ocorreram em plenário e que foram entregues à Câmara dos Deputados. Discursos que ocorreram em plenário e que foram entregues à Câmara dos Deputados. Os discursos dos deputados que participaram da comissão de instrução pública podem ser considerados como o discurso da própria comissão já que esta aprovava os discursos antes de serem levados para plenário.

projetos de lei nº169/1896, nº168/1896 e nº119/1904 que são referentes à educação profissional no estado de Minas Gerais.

Para a realização desta dissertação foi realizada uma revisão bibliográfica no banco de teses e dissertações da CAPES, essa investigação teve como resultado o Quadro 2, que encontra-se no anexo A na pagina 122. Nessa revisão foram encontrados seis trabalhos que apresentam discussões gerais sobre discurso político e ensino profissional, são eles: OLIVEIRA (2004); ANDRADE (2007); ALMEIDA (2009); SOARES (2011); SILVA (2016) e (GONÇALVES, 2012).

Também no quadro 2 são apresentados 4 trabalhos, que analisam discursos políticos sobre ensino profissional em Minas Gerais na Primeira República; VERSIEUX (2010); MACHADO (2013); LIMA (2016) e ALVES (2018). A revisão bibliográfica revelou a demanda da produção historiográfica apresentando uma lacuna de trabalhos que analisam discursos políticos em Minas Gerais sobre o ensino profissional no início da República.

Visando contribuir para o preenchimento dessa lacuna, nesta dissertação relata-se o resultado da pesquisa que buscou analisar os discursos políticos dos deputados que fizeram parte da Comissão de Instrução Pública e Civilização de Índios. A abordagem historiográfica utilizada transita pela história do pensamento político e da linguagem. Para o recorte temporal consideramos o início dos projetos a Câmara dos Deputados e a conversão desses em leis².

Os referenciais teóricos que recorreremos para analisar os discursos foram o Contextualismo Linguístico de John Pocock e a Semiologia de Patrick Charaudeau. A teoria de Pocock permite analisar os discursos políticos dentro dos contextos linguísticos em que esses atos foram emitidos. Para Pocock (2003) a reconstrução do discurso político por meio dessa teoria viabiliza a reinterpretação da história do pensamento político. Para que isso ocorra conforme esse autor, os discursos políticos devem ser entendidos como diversidade e heterogeneidade de enunciações (POCOCK, 2003).

A teoria de Charaudeau (2017) visa analisar os discursos³ político por meio da relação da linguagem com ação e poder. Esse autor entende que esses componentes, linguagem e ação, são componentes de troca social que possui uma autonomia própria, porém “se

² Projeto nº 169 de 1896 foi convertido na Lei 203 em 1896; projeto nº168 de 1896 foi convertido na Lei 439 em 1906; o projeto nº 119 de 1904 foi convertido na Lei 444 em 1906.

³ Todo discurso tem relação com outro discurso proferido, que vai se (re) significar, nesse sentido podem falar de discursos político (CHARAUDEAU, 2017).

encontram em uma relação de interdependência recíproca e não simétrica” (CHARAUDEAU, 2017, p. 16).

A dissertação organiza-se em quatro capítulos, a saber: no primeiro capítulo, é apresentada a conjuntura que possibilitou a virada linguística. Também apresentou-se as teorias, conceitos e os autores que foram utilizados como referencial teórico para a análise das fontes. As duas teorias são o Contextualismo Linguístico de John Pocock e a Semiologia de Patrick Charaudeau.

O segundo capítulo tem como objetivo compreender o contexto histórico e político brasileiro. Também empenhamos em identificar os intelectuais e as principais correntes de pensamentos que influenciaram os políticos brasileiros no final do século XIX e início do século XX, no modelo de república a ser implantada no país. Ainda neste capítulo é exposto o processo de criação do Partido Republicano Mineiro (PRM).

O terceiro capítulo apresenta algumas marcas de vivências como a trajetória de vida pública dos deputados que tiveram os discursos analisados, bem como de seus grupos familiares. Para compreender a trajetória de vida desses deputados foi realizada uma prosopografia, que tornou possível evidenciar a origem regional, formação escolar, contexto familiar e função dentro da sociedade dos parlamentares. Neste mesmo capítulo, a Comissão de Instrução Pública e Civilização de Índios é explorada, resumidamente, bem como o tramite de projetos de lei apresentados na Câmara dos Deputados de Minas Gerais.

No último capítulo será apresentada a análise dos discursos dos projetos de lei estudados nesta investigação. São apresentados fragmentos escolhidos dos discursos sobre os projetos de lei de nº 168/1896; nº 169/1896 e de nº 119/1904. Os fragmentos foram analisados a partir do Contextualismo Linguístico de John Pocock, assim como da Semiologia de Patrick Charaudeau, discutidos no referencial teórico deste trabalho científico.

1 TEORIA E MÉTODO PARA ANÁLISE DOS DISCURSOS

Neste capítulo, é apresentada a conjuntura que possibilitou a virada linguística. As teorias, conceitos e os autores que foram utilizados como referencial teórico para a análise das fontes foram duas: Contextualismo Linguístico de John Pocock e a Semiologia de Patrick Charaudeau. Tais teorias foram fundamentais para análise de discurso de 7 deputados de sete deputados que fizeram parte da Comissão de Instrução Pública e Civilização de Índios da Câmara dos Deputados de Minas Gerais, entre os anos de 1896 a 1906.

O capítulo foi dividido em cinco sessões, a saber: (1.1) A virada linguística; (1.2) A escola de Cambridge e o novo paradigma; (1.3) John Pocock e o Contextualismo Linguístico; (1.4) A Semiologia de Patrick Charaudeau: uma visão francesa da análise do discurso; (1.5) Operacionando os conceitos e teorias.

Antes de discorrer sobre a fundamentação teórico-metodológica utilizada para analisar os discursos, vamos destacar algumas mudanças que ocorreram na interpretação da linguagem como compreensão da realidade. Para isso, é necessário abordar a Virada Linguística, que contribuiu de forma veemente para a mudança na compreensão da linguagem, influenciando principalmente a corrente de pensamento inglesa. Em seguida, ocorre a exposição da Teoria da Semiologia, importante para compreendermos a relação dos sujeitos no ato comunicacional.

1.1 A virada linguística

Desde o nascimento da filosofia grega, os filósofos formularam paradigmas que buscaram, por meio do conhecimento, a compreensão da realidade. Para operar essa compreensão, conforme Jürgen Habermas (1990), surgiram, dentre outras, quatro principais correntes filosóficas: Platonismo, Aristotelismo, Racionalismo e Empirismo.

De acordo com Julián Marías (2004), os adeptos do platonismo seguiram as ideias de Platão, nas quais a realidade se divide em duas partes: mundo sensível (o mundo material) e mundo das ideias (a realidade inteligível). O mundo sensível é mediado pelas formas que estão presentes na natureza, e percebido pelos cinco sentidos. Enquanto o mundo das ideias é denominado de “mundo ideal”, pois aproxima-se da ideia de perfeição das coisas.

Conforme Marías (2004), em síntese, essa corrente filosófica entendeu que, por meio do conhecimento, é possível transcender do mundo material para o mundo das ideias. Essa

transcendência de uma para outra realidade possibilita alcançar a felicidade. Contrapondo a esse pensamento, o aristotelismo defende que o único mundo existente é o sensível, ou seja, o que pode ser captado pelos nossos sentidos. Nesse mundo, a realidade é inteligível, ou seja, pode ser compreendida pelo intelecto humano.

Para René Descartes, o responsável pelo racionalismo cartesiano, o ser humano não pode confiar em seus sentidos para entender a realidade. A principal forma de entendê-la é por meio da razão, inata aos seres humanos. Para essa corrente filosófica, a realidade tem uma causa inteligível, mesmo que essa causa não seja provada empiricamente (MARIAS, 2004).

Os adeptos do empirismo, ao contrário do racionalismo, entendem que o ponto crucial para o conhecimento não é a razão, mas sim a experiência. Sobre a experiência, os racionalistas entendem que decorre da percepção sensorial de cada pessoa, tornando-a subjetiva e muitas vezes sujeita a erros.

As correntes de pensamento platonismo, aristotelismo, racionalismo e o empirismo “conseguiram sobreviver durante séculos como paradigmas” (HABERMAS 1990, p. 11). Paradigmas, de acordo com Thomas Samuel Kuhn, podem ser entendidos em dois sentidos:

De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc..., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal (KUHN, 1998, p. 218).

As crenças e valores estabelecidos por esses quatro movimentos enfraqueceram diante do que cada uma dessas correntes enfrentou frente às descobertas das ciências modernas. Várias foram as discussões promovidas a partir das descobertas dos cientistas modernos que buscaram soluções concretas para explicar a realidade e seus objetos.

Sobre essas descobertas, Kuhn (1989) aponta que os estudos sobre óptica e eletricidade foram contribuições importantes, principalmente para a química, física e geografia a partir do XVII. Essas descobertas possibilitaram a montagem do que Kuhn chama de quebra cabeça, ou seja, trouxeram respostas aos questionamentos até então sem solução pelos cientistas daquele período⁴.

⁴ Um desses quebra cabeça foi a preocupação de Lavoisier em explicar por que muitos corpos após serem queimados ou aquecidos aumentavam o peso. Conforme Kuhn (1989, p. 99-100), para montar esse quebra cabeça, tanto o emprego da balança como instrumento padrão da química, como a assimilação gradual da teoria gravitacional de Newton pelos químicos foi de muita relevância para entender a relação do aumento do peso dos corpos depois de queimados ou aquecidos.

O mesmo autor cita que o nascimento de outras áreas do conhecimento, como a termodinâmica, e a transição da mecânica newtoniana para a quântica evocaram muitos debates a respeito da natureza e dos padrões da física, provocando novas pesquisas que deram origem à teoria da relatividade (KUHN, 1989)⁵.

Todas as descobertas, de acordo Kuhn (1989), contribuíram ou causaram mudanças de paradigmas. De acordo com Habermas (1990), dessas mudanças surgiram alguns movimentos que ganharam destaque nas correntes de pensamento filosófico, sendo que o estruturalismo, o marxismo ocidental, a fenomenologia e a filosofia analítica criaram novos paradigmas.

Para Habermas (1990, p. 13), o marxismo ocidental e o estruturalismo concretizaram em tipos diferentes de pensamento. O estruturalismo recebeu fortes influências da linguística de Saussure e da psicologia de Piaget, enquanto o marxismo ocidental retirou o pensamento de Marx da economia política com a mediação de um hegelianismo, na relação filosófica por meio de Lukács, Bloch e Gramsci. Essas correntes de pensamentos disseminaram suas ideias por meio das disciplinas humanas e sociais.

As correntes de pensamentos da fenomenologia e filosofia analítica também deram contribuições para mudanças de paradigma. Essas correntes influenciaram o Círculo de Viena, que, conforme Jonathan Hernandez Marcantonio (2007), foi de grande relevância para os estudos sobre a linguagem. Esse círculo foi formado por vários pensadores no início da década de 1920.

Os pensadores do Círculo se reuniam na Universidade de Viena e tinham como finalidade contestar a filosofia idealista e abstrata. Conforme Marcantonio (2007), o Círculo de Viena foi influenciado pelas ideias de vários pensadores positivistas, como Auguste Comte e Ernst Mach, pela lógica de Edmund Husserl, Frege e Ludwig Wittgenstein, entre outros. O Círculo também recebeu contribuições dos estudos sobre física contemporânea, principalmente com as descobertas de Einstein. Isso fez com que os estudiosos que compunham esse grupo ficassem ligados a uma estrutura formal e à lógica matemática (MARCANTONIO, 2007).

Mesmo ligados a essa estrutura formal, os estudiosos do Círculo promoveram novos métodos de investigação científica. A base dessa investigação estava sendo construída “por

⁵ Na obra *A estrutura das revoluções científicas*, Kuhn (1989) apresenta sua teoria dos paradigmas desfeitos pelos estudos no campo das ciências moderna, sendo que, para esse autor, a descoberta do oxigênio e do Raio-X foram fundamentais para a quebra dos paradigmas.

estudos sobre a linguagem que obedeciam e visavam à lógica matemática” (MARCANTONIO, 2007, p. 116).

O Círculo de Viena promoveu a lógica simbólica ou matemática em vários países, como Áustria, Inglaterra, Polônia e nos Estados Unidos. Conforme Marías (2004), a tendência quase integral dos adeptos do Círculo eram antimetafísica. Essa tendência foi conveniente, pois, entre os adeptos, uns entendiam que a metafísica era inalcançável e outros não viam sentido nela, achavam que seus enunciados eram repetitivos ou tautológicos, meramente entusiastas e sem significação controlável.

Para Marías (2004), os adeptos das ideias do Círculo de Viena podem ser considerados empiristas, em um novo sentido, sendo esse movimento muitas vezes chamado de “empirismo lógico, ou positivismo lógico ou neopositivismo, às vezes cientificismo ou fisicalismo e inclinam-se para a matematização do pensamento” (MARÍAS, 2004, p. 446).

Os escritos de Edmund Husserl, consoante Dante Augusto Galeffi (2000), serviram de inspiração para os adeptos do Círculo de Viena. Husserl buscou uma nova metodologia, em oposição à metafísica, para entender a realidade. Na busca por uma nova metodologia, o matemático procurou outros métodos, que o guiaram para o caminho que deu origem a fenomenologia como ciência.

Nesse método, o entendimento da realidade se consubstancia em fenômenos como objetos existentes na mente com uma construção psíquica⁶. Eles podem ser caracterizados por uma palavra que representa sua essência: significação. De acordo com Galeffi (2000, p. 24), “a fenomenologia é uma filosofia da intuição criadora. A visão intelectual cria realmente seu objeto, não o simulacro, a cópia, a imagem do objeto, mas o próprio objeto”.

As influências que levaram Husserl a esse entendimento foram as tradições filosófica, católica, escolástica e grega, das quais o filósofo foi herdeiro. Mesmo sendo herdeiro dessa tradição, Husserl abandonou a filosofia platônica, o estudo das ideias como essência, e partiu para o estudo dos fenômenos como a essência do objeto (MARÍAS, 2004).

Todavia, Husserl manteve a tradição metafísica, no sentido de que “a fenomenologia é o caminho (método) que tem por meta a constituição da ciência da essência do conhecimento ou doutrina universal das essências” (GALEFFI, 2000, p. 14). Para o filósofo, a

⁶ De acordo com Galeffi (2000, p. 36), “Todas as vezes que se trata as ideias, as essências como construção psíquicas [...] integra-se ao fluxo da consciência, a título de componente real, o que lhe é por princípio transcendente”.

fenomenologia é uma ciência universal de objetos ideais, porquanto lida com as essências das vivências.

Mariás (2004, p. 451-452) afirma que vivência, na concepção de Husserl, é qualquer ato psíquico, “na medida em que a fenomenologia abarca o estudo de todas as vivências, tem de abarcar a dos objetos das vivências, porque as vivências são intencionais, e é essencial nelas a referência a um objeto”.

A essência dos objetos da Fenomenologia é captada por intuição, visando descobrir as estruturas essenciais. Na busca por essa estrutura, Manfredo Araújo de Oliveira (1996, p. 36) afirma que Husserl ao se manter na tradição metafísica, deixa “a linguagem como elemento secundário no conhecimento da realidade”. Assim, o projeto fundamental da fenomenologia pensada por Husserl era de uma “filosofia que teria a amplidão da metafísica e o rigor da ciência” (GALEFFI, 2000, p. 29).

Mesmo deixando a linguagem em segundo plano, Husserl contribuiu para que seus sucessores, principalmente da Inglaterra, entendessem que os problemas filosóficos, sendo os enunciados ou afirmações (*statements*) “não têm sentido e decorre simplesmente das imperfeições da linguagem, motivo pelo qual se deve proceder a uma clarificação das questões mediante a análise linguística” (MARIÁS, 2004, p. 446).

Sobre os enunciados e afirmações, os estudos de Ludwig Wittgenstein apresentaram novo entendimento. De acordo Habermas (2007), a leitura das obras produzidas por Wittgenstein pelos integrantes do Círculo Viena possibilitou que estes e filósofos pertencentes a outros grupos desenvolvessem ao máximo uma lógica filosófica.

Conforme Oliveira (1996), as produções do filósofo austríaco Wittgenstein ampliaram e incorporaram uma interpretação empírica dos fundamentos do conhecimento. As produções mais conhecidas desse filósofo foram: *Tractatus Logico-Philosophicus* e *Investigações filosóficas*.

Wittgenstein apresentou o *Tractatus*, sua primeira produção, em 1922. Para Silvio Ancisar Sánchez Gamboa (2007), por meio dessa obra, Wittgenstein propôs uma análise da linguagem sob a ótica da lógica, buscando a centralidade do objeto ou das coisas do mundo representadas na mente.

No *Tractatus*, Wittgenstein teve o objetivo de identificar a relação entre linguagem e realidade, formando uma estrutura lógica por meio de símbolos convencionados como referencial. Wittgenstein manteve a tradição filosófica desde Descartes, por isso entendia que a linguagem se referia a um conjunto de dados dos sentidos.

Por meio dessa obra, Wittgenstein tentou desenvolver uma linguagem científica perfeita, cuja fundamentação se dava por meio da filosofia, que eliminasse qualquer tipo de paradoxo filosófico, tanto dos enunciados como das afirmações. No *Tractatus*, esse autor acreditou ter resolvido os problemas filosóficos no entendimento da realidade, utilizando a lógica matemática ou formal. Assim diz ele:

No entanto, a verdade dos pensamentos comunicados aqui me parece intocável e definitiva, de modo que penso ter resolvido os problemas no que é essencial. Se não me engano, o segundo valor desse trabalho é mostrar quão pouco se consegue quando se resolvem tais problemas (WITTGENSTEIN, 1994, p. 54).

Esta obra foi considerada a primeira fase ou o primeiro Wittgenstein porque, nos escritos posteriores que deram origem ao segundo livro desse autor, é possível perceber uma mudança no foco dos estudos. O segundo livro, *Investigações filosóficas*, publicado em 1953, foi composto por escritos organizados após sua morte, possibilitando assim a publicação do que hoje é conhecido como a segunda fase ou o segundo Wittgenstein.

Neste livro ocorreu uma mudança de foco dos estudos que acabou por contrapor as ideias publicadas no *Tractatus*. Wittgenstein abandonou a lógica formal, focalizou na linguagem e nas palavras. O autor concentrou seus estudos nos jogos de linguagem e percebeu que estes não são precedentes para uma sequência lógica da regulamentação da linguagem.

Para Wittgenstein, “os jogos de linguagem figuram muito mais como objetos de comparação que, através de semelhanças e dessemelhanças, devem lançar luz sobre as relações de nossa linguagem” (WITTGENSTEIN, 1973, p. 130). Essa “expressão ‘jogo de linguagem’ deve enfatizar aqui que o falar de uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (WITTGENSTEIN, 1973, p. 23).

Consoante Habermas (2007), o jogo de linguagem aponta para relação da linguagem com costumes variados em contextos específicos. Isso mostrou que o segundo Wittgenstein desistiu da ideia de uma lógica universal da linguagem, entendendo-a como uma gramática da linguagem.

Nesse sentido, de acordo com Habermas (2002), Wittgenstein utiliza a expressão gramática da linguagem com significado ampliado, sendo uma “gramática de formas de vida”. Isso significa que “cada linguagem natural é ‘tecida’ em relação a sua função de comunicação, com a articulação dos conceitos fundamentais das imagens de mundo e a estrutura social da comunidade de linguagem” (HABERMAS, 2002, p. 98).

O significado de uma linguagem é dado em decorrência de seu uso, como os usos são diferentes em cada cultura, Wittgenstein (1973) fala em jogos de linguagem, ou seja, no plural. A ideia de jogos de linguagem mostra que não aprendemos o nome das coisas, mas como essas significam para nós, ou seja, um comportamento expressivo que substitui o comportamento natural.

Isso quer dizer que não existe uma suposta “essência” de nossa linguagem, mas sua função, seu uso no cotidiano. O segundo Wittgenstein (1973) entende a linguagem como prática que se desenvolve ao longo das experiências vivenciadas no uso cotidiano por meio dos hábitos das gerações. O trabalho desse autor aponta para uma lógica compartilhada por determinados grupos em determinado contexto, ou seja, a proposição de várias maneiras de viver.

Essa proposição, como uma lógica compartilhada por grupos, apresenta a linguagem como parte de uma atividade não só do dizer, mas também de um fazer. Assim, a linguagem como um fazer passa a ser uma instrumentalidade. De acordo com Habermas (2007, p. 45), essa figuração acontece porque Wittgenstein abandonou a lógica formal e fez “essa mudança quando escreve que a gramática da linguagem é a essência do mundo”.

A gramática da linguagem como essência sustenta uma emancipação, relaciona-se ao cultural e às práticas sociais da comunidade de linguagem. A emancipação da linguagem, apresentada pelo segundo Wittgenstein, aponta uma mudança de linha de pensamento e deixa claro o abandono da visão lógica matemática.

Habermas (2007, p. 43) afirma que essa emancipação possibilitou a cisão entre o historicismo dos jogos de linguagem “de Wittgenstein e as revelações de mundo ontológico de Heidegger, de um lado, e a continuação empirista da semântica da verdade de Frege, de outro”.

Isso fez com que Wittgenstein fosse o primeiro a assumir a ruptura com o paradigma clássico da teoria conhecida como mentalismo⁷. Segundo Habermas (1990), essa ruptura contribuiu para que, na modernidade, a análise da linguagem seguisse rumo a uma teoria da ciência e da linguagem cotidiana, colaborando com o pensamento filosófico do século XX.

⁷ Conforme Peter Frederick Strawson (2002), de modo resumido, o mentalismo refere-se a processos que se supõe ocorrerem na mente quando buscamos explicar a distinção entre o natural e o intelectual. Wittgenstein rompe com essa ideia quando utiliza o externo, no caso às vivências ou jogos de linguagem, para suas explicações.

Todavia, de acordo com Habermas (1990, p. 12), os pensamentos filosóficos no século XX foram impactados por alguns movimentos, como a guinada ou reviravolta linguística⁸. Conforme Oliveira (1996), esse movimento do pensamento centralizou o fundamento da impossibilidade de filosofar sobre qualquer coisa sem filosofar sobre a linguagem.

Para Oliveira (1996, p. 13), filosofar sobre a linguagem é essencial porque é o “constitutivo de todo e qualquer saber humano de tal modo que a formulação de conhecimentos intersubjetivamente válidos exige reflexões sobre sua infraestrutura linguística”. A guinada linguística promoveu uma nova visão filosófica para entender a linguagem.

Por meio das contribuições da guinada linguística, a filosofia ficou sobre uma base sólida e metódica. Também colaborou para “uma compreensão ontológica da linguagem, que torna a sua função hermenêutica, enquanto interprete do mundo, independente em relação aos processos intramundanos [...]” (HABERMAS, 1990, p. 16).

No que tange a guinada linguística, esta viabilizou a passagem do paradigma da filosofia da consciência (o acesso a verdade) para o paradigma da filosofia da linguagem (possibilidade de uma proposição ser verdadeira ou falsa). Para Habermas (1990, p. 15) foi a partir dessa passagem que “os sinais linguísticos, que serviam apenas como instrumentos e equipamento das representações, adquirem, como reino intermediário dos significados linguísticos, uma dignidade própria”.

De acordo com Marcantonio (2007), além de Husserl e Wittgenstein, Richard Rorty pode ser considerado como importante precursor da guinada linguística. Este se popularizou com “*The Linguistic Turn Essays in Philosophical Method*”, obra que foi escrita em 1967.

Conforme Rorty (1967), o objetivo dessa obra foi tecer considerações sobre a mudança filosófica que deu origem à filosofia da linguagem, entendida como uma ampliação que compreende que os problemas filosóficos podem ser resolvidos pela modificação da linguagem ou por uma compreensão ampliada da linguagem utilizada.

A compreensão ampliada da linguagem promoveu a ruptura do paradigma da tradição platônica que a entendia como secundária, um instrumento que possibilitava alcançar o conhecimento. No novo paradigma, a linguagem deixa de ser secundária e passa ser o ponto central no entendimento da realidade.

⁸ Habermas (1990, p. 12) destaca quatro movimentos, o “pós metafísico, guinada linguística, modo de situar a razão e inversão do primário da teoria frente a prática, ou seja, superação do logocentrismo”.

Para Rorty (1967), a centralidade foi não mais a busca pela verdade em si, mas pelos seus significados. A quebra do paradigma da verdade como transcendental proporcionou o entendimento da linguagem como manifestação estrutural alternativa que se constitui na experiência ou no conhecer⁹.

De acordo com Rorty (1994, p. 15) “conhecer é representar cuidadosamente o que é exterior à mente; portanto, compreender a possibilidade e natureza do conhecimento é compreender o modo pelo qual a mente se torna apta a construir tais representações”. Consoante Sérgio Eduardo Ferraz (2014), foi com esse entendimento que o movimento da filosofia analítica requereu um lugar de destaque frente às outras ciências.

Nas palavras de Habermas (2007, p. 45), foi com o movimento da filosofia analítica ou anglo-saxã que “os pensamentos foram colocados ‘fora da mente’. Se os significados ‘não estão na cabeça’ [...] só a linguagem pode ser o veículo intersubjetivo pelo qual esses significados tomam corpo”. Foi por meio desse movimento que filosofar tornou-se analisar os significados das coisas ditas ou dos enunciados (GAMBOA, 2007).

Assim, a filosofia analítica pode ser considerada como a que inaugurou a virada da filosofia para a filosofia da linguagem. A virada linguística da filosofia contemporânea provocou a redefinição de embargões epistemológicos, tanto na lógica no sentido da natureza e estrutura da linguagem, quanto na interpretação pragmática da linguística.

A interpretação pragmática foi observada como instrumento de convívio social conforme a estrutura do contexto que promoveu a situação internacional. Isso possibilitou entender, em alguns casos, a linguagem como jogos fechados, composto por regras próprias. Esta redefinição, conforme a estrutura contextual, proporcionou o desenvolvimento de correntes de pensamento que se dedicaram a estudar essa ideia como novo paradigma filosófico linguístico, sobretudo epistemológico, moral, social e político. A virada linguística contribuiu para o desenvolvimento de muitas correntes, sendo uma delas a da Escola de Cambridge.

⁹ É notório o impasse entre Habermas e Rorty, como, por exemplo, no entendimento de verdade. Para Habermas, “uma vez que uma proposição é verdadeira, ela é verdadeira para sempre e para qualquer público, não só para nós” (HABERMAS, 2007, p. 60). No entendimento de Rorty (1994), o valor e a verdade serão, após a virada linguística, frutos da interação humana e não o descobrimento reflexivo de algum plano sobre-humano e mais romântico, porque reivindica uma maior prioridade à imaginação, ao sonho, à fantasia e ao sentimento, em oposição a uma supervalorização da razão pura na construção do conhecimento. Entre esses pensadores não há só impasses, mas também concordâncias. Habermas concorda com Rorty que a virada linguística pode ajudar a levar a cabo uma mudança de paradigma crucial, do paradigma da filosofia centrada no sujeito a um paradigma intersubjetivo.

1.2 A Escola de Cambridge e o novo paradigma

A escola de Cambridge, tem se destacado por meio de vários estudos de seus colaboradores, professores e alunos sobre história intelectual ou história do pensamento político. Muitos foram os que formaram nessa escola e sobressaíram por meio de suas contribuições científicas. Dos que ganharam destaque com seus estudos, temos Drumond, Collingwood, Peter Laslett, Quentin Skinner e John Pocock, entre outros.

Conforme Ricardo Silva (2010), desde os anos de 1950, na Escola de Cambridge, propagou-se, de maneira ampla com influência da virada linguística, a metodologia e prática conhecida como Contextualismo Linguístico. Essa metodologia contribuiu para que a chamada história intelectual ou história do pensamento político fosse analisada em sua produção contextual.

Para John Greville Agard Pocock (2003, p. 24), a história do pensamento político pode ser tratada como história do discurso político, pois o próprio campo de estudos se constitui “por atos de discurso, sejam eles orais, manuscritos ou impressos e pelas condições e contextos em que esses atos foram emitidos”.

Esse tipo de tratamento foi utilizado pelos pensadores da Escola de Cambridge, provocando mudanças na forma de analisar o pensamento político. De acordo com André Drumond (2016), os estudos desses pensadores contribuíram para que os trabalhos acadêmicos tivessem novas reinterpretações na história do pensamento político ocidental.

Dos que contribuíram para que ocorresse essa mudança, consoante Silva (2010), destacam-se os estudos de: Robin George Collingwood, arqueólogo e filósofo, no âmbito de sua filosofia da história; Ludwig Wittgenstein, sobre a concepção pragmática da linguagem, dos jogos de linguagem; John Austin, na área da filosofia da linguagem.

Collingwood (1981) deixou contribuições referentes às relações da história com a filosofia. No livro “A ideia de História”, publicado em 1946, Collingwood faz uma revisão do conceito de filosofia e história no decorrer do tempo. Nessa revisão, o autor aponta que o conhecimento filosófico só é possível juntamente com o conhecimento histórico, o que fortalece a autoridade do historiador na solução das questões históricas.

De acordo com Collingwood (1981), até antes do século XX, a filosofia, de modo geral, ocupou um lugar de destaque entre as ciências e foi considerada como a ‘rainha das ciências’. Em meados do século XX, a história se tornou a ciência mais apta para tratar dos assuntos humanos. Nesse período, “a missão da filosofia limita-se ao estudo do significado

dos conceitos que, como autênticas funções de pensamento, só existem como predicados do juízo singular da história (COLLINGWOOD, 1981, p. 302).” Essa valorização da história fez com que Collingwood atribuísse aos historiadores o papel de arqueólogos. Os estudos de Collingwood foram direcionados para a filosofia da história.

Conforme Collingwood (1981), o arqueólogo, ao fazer as escavações, deve saber o que escava, e isso pode ser feito por meio de perguntas sobre o que ele quer saber sobre determinada cultura. Seguindo essa mesma linha de pensamento, o historiador deve saber o que está procurando no passado, ou seja, fazer as perguntas que o guiarão para respostas corretas. De acordo com o autor, para compreender um texto é preciso entender o contexto em que ele foi escrito. Uma vez que os textos ou as obras são tentativas de respostas às questões postas no tempo em que foram escritos (DRUMOND, 2016).

Assim, para compreender um texto como uma resposta é preciso entender qual pergunta é colocada no seu contexto. Para Drumond (2016), Collingwood percebeu que a reinterpretação do pensamento político deveria considerar que até mesmo as obras de autores clássicos¹⁰ eram respostas a problemas colocados em seus contextos.

De acordo com Drumond (2016), a leitura de obras, mesmo de autores clássicos, apresenta parcialmente elementos para compreensão, de forma que é necessário entender por meio do contexto qual pergunta o autor tenta responder ao escrever o texto. Conforme Collingwood:

Comecei por observar que você não pode descobrir o que um homem quer dizer apenas por estudar suas declarações orais ou escritas [...]. A fim de descobrir seu significado você deve também saber qual era a pergunta [...] para a qual a coisa que ele disse ou escreveu foi concebida como uma resposta (COLLINGWOOD, 1939, p. 31).

Para John Pocock (2003), isso seria o mesmo que perguntar o que o autor do texto “estava fazendo” ao escrever. Conforme Pocock (2003 p. 28), em inglês coloquial, perguntar o que um ator “estava fazendo” é, com frequência, o mesmo que perguntar “o que ele pretendia”, ou seja, o que “estava tramando” ou o que “pretendia obter”. “Quais eram, em suma, as (por vezes ocultas) estratégias intencionais por trás de suas ações?”.

¹⁰ Para Drumond (2016), dos autores clássicos, uma das obras mais expressiva que foi reinterpretada por Peter Laslett foi os dois tratados sobre o governo civil. Esta contribuiu para uma releitura do pensamento de John Locke, ao indicar a centralidade de sua crítica a Robert Filmer.

Para investigar os textos do passado por meio da lógica do que o autor estava fazendo, isto é, das perguntas e respostas, é preciso entender que os autores a serem investigados escrevem para terceiros, seus contemporâneos.

No entanto, Pocock (2003) diz que essa investigação inclui o buscar em terceiros, respostas que o autor não pôde encontrar nem presumiu. Algumas dessas respostas se efetuaram com autor e seus contemporâneos com os quais possivelmente travou as trocas de discursos. Buscar respostas em terceiros possibilita entender o que o autor “estava fazendo” ao escrever o texto.

Assim, entender a pergunta feita pelo autor exige um conhecimento histórico para reconstrução dos discursos nos quais ele esteve envolvido. Devido às mudanças e peculiaridades de cada contexto, Collingwood (1981) percebe que a análise, por meio da filosofia da história, não pode ser considerada como a história de diferentes respostas oferecidas a um conjunto de perguntas, mas sim como a história de problemas em constante mudança.

Com as mudanças do contexto, a organização sociopolítica se modifica, alterando também os seus objetivos. Essas mudanças ocorrem com a chegada de diferentes ideias em um contexto. Conforme o autor, isso faz com que filósofos políticos de diferentes períodos e sociedades, em suas tarefas, busquem respostas para diferentes questões. De acordo com Collingwood (1981, p. 13), “olhar para os tópicos mais evidentes da filosofia dum determinado povo em determinado período da sua história, é encontrar um indício dos problemas específicos que existem a esse povo a aplicação de todas as energias do seu espírito”.

Além da abordagem de Collingwood, que entende o discurso como resposta a uma pergunta de um determinado contexto, os pensadores da Escola de Cambridge foram influenciados pelas ideias de Wittgenstein sobre os jogos de linguagem. Como já explanado, para esse autor, somente por meio dos jogos de linguagem como parte de uma atividade ou vivência é que poderíamos entender as ideias contidas em um discurso.

Na abordagem de Wittgenstein (1973), o contexto da vivência em que os autores utilizam a linguagem é importante para compreensão do discurso. Resumidamente, os registros da linguagem somente não poderiam fornecer dados suficientes para compreender as ideias do autor. Portanto, os jogos de linguagem – que, de acordo com esse autor, são as experiências vivenciadas no uso cotidiano da linguagem – são peças fundamentais para compreender as ideias contidas em um discurso.

Tanto nos estudos de Collingwood quanto de Wittgenstein, é possível perceber uma aproximação em relação à necessidade de entender o contexto em que os discursos foram realizados. Isso ajuda a responder a pergunta imposta por aquele contexto, ou seja, a necessidade momentânea que o autor tentou responder por meio de seus escritos.

Consoante Stephen C. Levinson (2007), outro autor que se aproximou dos estudos de Wittgenstein sobre a filosofia da linguagem foi John Langshaw Austin. Os estudos desenvolvidos por esse autor foram resultados diretos da guinada linguística. Austin fez parte do chamado Grupo de Oxford que, como o de Cambridge, foi inspirado pelos dos estudos de Wittgenstein.

O Grupo de Cambridge procurou resolver as ambiguidades filosóficas ou contradições colocadas pela tradição filosófica. Enquanto o Grupo de Oxford¹¹, do qual Austin fazia parte, preocupou-se exclusivamente com o campo linguístico, com a interpretação filosófica da análise da linguagem, não se dedicando às contradições da tradição filosófica.

Austin (1990), como pioneiro da teoria dos atos de fala, entendeu a linguagem como uma forma de ação, sendo todo dizer um fazer. Este e outros autores passaram a refletir sobre como os tipos de ações humanas foram realizados por meio da linguagem, os chamados atos de fala (em inglês, “*Speech acts*”). Esta abordagem teve como preocupação compreender o uso da linguagem como uma maneira de agir no mundo.

Essa teoria afastou a ideia de que discurso e ação estão em domínios distintos. Na perspectiva de Austin, foram apresentadas diferentes dimensões, inscritas em atos de fala, sobre o que se faz quando se diz algo. Para o autor, o uso da linguagem abrange tanto a enunciação quanto a realização de um ato no próprio emprego da linguagem.

Em síntese, Austin apresentou dois tipos de atos para tratar os enunciados. Os atos constatativos e performativos. Para Austin (1981), os atos constatativos descrevem ou relatam um estado de coisas e podem ser considerados como verdadeiros ou falsos. Podem ser relatos, descrições ou afirmações¹².

¹¹ O Grupo de Oxford tinha como principais colaboradores: Austin (1911-1960), Gilbert Ryle (1900-1976), Peter Frederick Strawson, Willard van Orman Quine (1908-2000). Este grupo direcionava seus estudos filosóficos para a análise da linguagem.

¹² Observe o exemplo: “Aposto como vai chover amanhã.” Conforme Austin, essa “sentença nas circunstâncias apropriadas, não é descrever o ato que estaria praticando ao dizer o que disse” (AUSTIN, 1981, p. 24).

Os atos performativos, quando ditos, não descrevem, não relatam nem constata nada, e, portanto, não se submetem ao critério de verdadeiro ou falso¹³ (AUSTIN, 1981). Como exemplos, temos: desculpar, batizar, declarar. Ao desculpar alguém você não está descrevendo ou relatando nada, portanto isso não pode ser submetido ao critério de verdadeiro ou falso. Porém, ao desculpar você está executando um ato.

Assim como batizar e declarar, esses enunciados quando proferidos não servem para descrever, mas para executar o ato. Sendo assim, dizer algo é fazer algo. Conforme José Luiz Fiorin (2006, p. 170), Austin dedicou seus estudos, em especial, aos atos performativos. Nestes trabalhos, Austin (1981) também constatou que os atos de fala podem ocorrer em condições de infelicidade ou felicidade. Ocorrem em condições de infelicidade quando o ato é nulo ou sem efeito. Isso se dá quando o orador não tem autoridade para proferir o enunciado. Também pode acontecer pelo abuso da fórmula ou falta de sinceridade e pela quebra do compromisso. O abuso da fórmula ou falta de sinceridade pode ocorrer quando uma pessoa promete somente por prometer ou para não desagradar o outro, enquanto a quebra do compromisso acontece quando a promessa não é cumprida por alguma circunstância (AUSTIN, 1981).

De acordo com Austin (1981, p. 30), os atos de fala dependem dos sentimentos, pensamentos e intenção dos indivíduos, que serão infelizes quando se tornam “malogrados” ou fracassados, quando não acontece o esperado. Quando o esperado ocorre, esses atos serão felizes porquanto as condições foram satisfatórias.

Por meio desses estudos, Austin deixou uma herança de contribuições para o entendimento da linguagem. Este aparato teórico, juntamente com os jogos de linguagem de Wittgenstein e os estudos de Collingwood, que buscaram oferecer respostas a perguntas colocadas em seus contextos, foram fundamentais para que, em Cambridge, se desenvolvesse o Contextualismo Linguístico.

1.3 John Pocock e o Contextualismo Linguístico

Ao longo das décadas de 1950 e 1960, historiadores ingleses da Escola de Cambridge iniciaram estudos sobre uma nova metodologia que apreendesse o significado das ideias em

¹³ Tais enunciados, ao ser proferidos na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, na forma afirmativa e na voz ativa, realizam uma ação (o termo performativo: o verbo inglês *to perform* significa realizar) (AUSTIN, 1981, p. 25).

seu contexto específico. Estes estudiosos apresentavam críticas ao “modelo tradicional”¹⁴, vigente naquele período, usado para estudar a História do Pensamento Político ou das Ideias (POCOCK, 2011).

O historiador inglês John Pocock foi um dos precursores e contribuiu com suas pesquisas para desenvolver uma nova metodologia, que rompeu com o modelo tradicional. Os primeiros estudos de Pocock, apresentados em sua tese de doutoramento entre os anos de 1948 e 1952, tiveram forte influência de seu professor Peter Laslett¹⁵. Laslett foi professor, na Universidade de Cambridge, no período em que Pocock cursava seu doutorado. Pocock (2011) relata em seus escritos a admiração pelos estudos de Laslett, e como estes estudos procuravam minuciosamente distinguir os contextos linguísticos.

Influenciado por Laslett e outros, Pocock produziu estudos que contribuíram para formulação teórica do Contextualismo Linguístico, ou seja, do campo do pensamento político em seus diversos níveis ou graus de abstração quanto da utilização dessa metodologia.

Pocock, um dos grandes expoentes da Escola de Cambridge, dedicou seus estudos a análise da história do discurso político, a partir do revisionismo. O revisionismo é compreendido como método contextualista cujo objetivo é a “reconstrução do discurso político” produzido em um determinado período histórico (POCOCK, 2003, p. 7).¹⁶

O historiador Pocock (2003, p. 24) entende que a história do pensamento político pode ser tratada como história do discurso político, pois o próprio campo de estudo se constitui por atos de discurso – sejam eles orais, manuscritos ou impressos – e pelas condições e contextos linguísticos¹⁷ nos quais esses atos foram emitidos.

De acordo Pocock (2003), o Contextualismo Linguístico viabiliza a reinterpretação da história do pensamento político por meio da reconstrução do discurso. Este método possibilita entender os discursos políticos como diversidade e heterogeneidade de enunciações.

¹⁴ Modelo tradicional aqui é entendido como textualista. Nesta perspectiva, leva-se em consideração a restrição à interpretação literal do texto, ignorando o seu contexto de produção.

¹⁵ A primeira obra de Pocock foi “*The Ancient Constitution and the Feudal Law: a study of English Historical Thought in the Seventeenth Century*”, publicada em 1957.

¹⁶ Skinner contemporâneo de Pocock, também desenvolveu seus estudos por meio do contextualismo. Conforme Ricardo Silva (2019, p. 327), Skinner enfatiza a necessidade de recuperação das “intenções autorais” no processo de compreensão do significado da “ação linguística”, Pocock está mais preocupado com a reconstituição de “paradigmas”, “linguagens” e “discursos” políticos que informam o significado de um texto. Para Pocock, as intenções dos autores têm caráter derivado, uma vez que as linguagens funcionam “paradigmaticamente, prescrevendo o que ele [o autor] deve dizer e como dizê-lo”.

¹⁷ Por meio do historicismo, a Escola de Cambridge propôs um recorte preciso e bastante sincrônico do tempo histórico como forma de reconstituir o conjunto de categorias e o vocabulário político de determinado contexto linguístico, evitando o anacronismo.

Diversidade e heterogeneidade de enunciações, para esse autor, significam que os discursos são compostos por camadas de contextos linguísticos, ou seja, existem várias linguagens em um mesmo discurso. Acerca dessas camadas linguísticas, Pocock diz que:

Algumas são linguagens da prática profissional, que, por alguma razão, entraram na linguagem da política e se tornaram idiomas nos quais o discurso político é comumente realizado. Outras são idiomas, modos ou estilos retóricos, que podem ser mais bem compreendidos como algo que se originou no interior do discurso e da retórica da política, como resultado de lances ou *performances* operadas pelos autores e atores no âmbito da política. Enfatizar o primeiro tipo de linguagem é enfatizar a estrutura social, é sublinhar que estamos focalizando um discurso articulado por clérigos, juristas, humanistas, professores, ou talvez grupos leigos e, ocasionalmente, pelas heresias definidas por sua exclusão de uma ou outra dessas categorias. Enfatizar o último tipo, é enfatizar o discurso, é sublinhar que estamos olhando para um discurso articulado por locutores atuando no interior de uma atividade em andamento, atividade de debate e discussão, de retórica e teoria, efetuando atos cujo contexto é o do próprio discurso (POCOCK, 2003, p. 70).

Assim, os discursos podem ser entendidos como complexos, contando com a presença de léxicos próprios de outras linguagens, como a religiosa, econômica e científica. Essas linguagens, ao ser apropriadas pelo discurso, adquirem um novo significado nas relações políticas.

Consoante Pocock (2011), um novo significado da linguagem está agregado à proposição linguística do autor, que tenta transformá-la de acordo com suas intenções em uma determinada especificidade. Por isso, na análise dos discursos, devem ser considerados o léxico comum em cada especificidade de apropriação e a inovação da linguagem pelo enunciador. Acerca da apropriação e inovação, Pocock explica que:

A linguagem que um autor emprega já está em uso, foi utilizada e está sendo utilizada para enunciar intenções outras que não as suas. Sob esse aspecto, um autor é tanto o expropriador, tomando a linguagem de outros e usando-a para seus próprios fins, quanto o inovador que atua sobre a linguagem de maneira a induzir momentâneas ou duradouras mudanças na forma como ela é usada (POCOCK, 2003, p. 29).

As mudanças¹⁸ podem ocorrer conforme sua utilização pelo autor em determinada especificidade. As permanências na linguagem são causadas pelas limitações do seu uso, e podem ser impostas pelo contexto linguístico.

De acordo com Pocock (2003), ao investigar os contemporâneos do autor que proferiu os discursos, é possível perceber essas mudanças e permanências, visto que eles compartilham de igual ou semelhante linguagem. Investigar os contemporâneos do autor do discurso

¹⁸ Para Pocock (2003), quando o sujeito nasce, tanto o mundo material quanto o abstrato (ideias) já teria construído seus saberes, opiniões e crenças, com suas próprias linguagens.

também nos ajuda a responder perguntas que o enunciador não pode controlar nem presumiu (POCOCK, 2003). Algumas dessas respostas são encontradas com o autor ou com seus contemporâneos com os quais possivelmente foram travadas as trocas de discursos.

Buscar respostas em terceiros possibilita entender o que o autor “estava fazendo” ao escrever o texto. Seria o mesmo que perguntar “o que ele pretendia”, ou seja, o que “estava tramando” ou o que “pretendia obter”. “Quais eram, em suma, as (por vezes ocultas) estratégias intencionais por trás de suas ações?” (POCOCK, 2003 p. 28).

Buscar informações em terceiros, sobre o que o autor estava fazendo, é considerar que os discursos não estão soltos. Porquanto esses discursos devem ser relacionados com outros textos de seus contemporâneos, que estejam inseridos no mesmo passado social. Mesmo que esses outros textos não estejam ligados à política.

Pocock (2011) afirma que é possível aprender muito em leituras de textos dos contemporâneos do autor, como, por exemplo, nos escritos que seus amigos guardam em arquivos. Assim, é de grande ajuda um conhecimento que não é idêntico ao que o autor tem de si mesmo. De acordo com Cícero Araújo (2003), escritor da apresentação do livro “Linguagens do Ideário Político de Pocock”, isso possibilita uma leitura não verticalizada do texto. Afirma que

A interpretação de um texto político, portanto, jamais pode resignar-se a uma leitura “vertical” da obra, como se o seu autor constituísse um depósito hermeticamente fechado de todos os sentidos da mesma. Ela deve, isso sim, situá-los (o texto e a obra) dentro de um conjunto mais amplo de “convenções” ou “questões paradigmáticas” ou modos de enfrentar essas questões, comuns a vários autores mais ou menos contemporâneos – uma comunidade de “falantes” de uma linguagem política, que a atualiza através de suas intervenções particulares. Como essa atualização é pensada como atos de fala, o sentido da *langue* e do uso que o sujeito faz dela devem encontrar seu ponto de fuga no mundo de acontecimentos que as *paroles* pretendem modificar. As interações entre um e outro, por sua vez, acabam por modificar a própria *langue* (ARAÚJO, 2003, p. 11).

Para interpretação do texto dentro de um conjunto amplo “é importante que a linguagem política seja estudada a partir da que falam os governantes que são os que tendem a articular em si seus interesses” (POCOCK, 2011, p. 105)¹⁹. Isso ajuda a entender que a linguagem tem sua própria política (POCOCK, 2011).

Na política própria da linguagem, é possível perceber a relação da *parole* (a apropriação da linguagem pelo sujeito para convencer os ouvintes) com a *langue* (contexto

¹⁹ “Es importante que el lenguaje político se estudie a partir del que hablan los gobernantes que son los que tiende a articular em él sus intereses” (POCOCK, 2011, p. 105) (tradução literal).

linguístico, seja religioso, jurídico, científico etc.) (POCOCK, 2003). Entender a utilização da linguagem, nesse sentido, é perceber como o discurso foi construído por meio de uma forma intersubjetiva de comunicação e está limitado às circunstâncias de sua ação juntamente com a intenção dos autores (POCOCK, 2003).

Nesse sentido, a linguagem é tomada como a ação vivenciada, fazendo oposição aos sistemas linguísticos. O que define a *parole* é a experiência humana vivenciada que forma o núcleo do empreendimento hermenêutico²⁰. O conceito de *langue* diz respeito a uma fronteira mais ampla, pois não se reduz ao ato de fala, mas ao contexto. Assim, são operadas em formas convencionadas e institucionalizadas (POCOCK, 2003).

Para Pocock (2003, p. 66), a análise feita por meio do Contextualismo Linguístico pelo “historiador deve mover-se da *langue* para a *parole*, do aprender a linguagem para determinar os atos de enunciação que foram efetuados ‘dentro’ dela”. Conforme Carlos Eduardo Vieira (2017, p. 44), o Contextualismo Linguístico “busca, assim, estudar a variedade linguística praticada pelos atores do discurso, os quais pretendem difundir e criar modos de argumentação e, por extensão, meios de persuasão”.

Nos estudos das variedades linguísticas, o Contextualismo Linguístico, de acordo com Vieira:

[...] possibilita demonstrar historicamente como um conjunto de agentes compartilharam um determinado meio expressivo. Esse contexto linguístico comum é o lugar das disputas políticas, de forma que, ao compreendermos seu funcionamento e seu modo de estruturação, aproximamo-nos da experiência histórica, seja no sentido de identificar e qualificar os agentes envolvidos seja no de entender e explicar os conflitos materiais e simbólicos que marcam o mundo social. Essa perspectiva teórica possibilita, ainda, demonstrar que determinados agentes lidam de forma crítica com a linguagem, produzindo lances ou linguagens de segunda ordem e, assim, produzem, na expressão de Pocock (2003), a ação da *parole* sobre a *langue*, ou melhor, o efeito estruturante da fala sobre a língua (VIEIRA, 2017, p. 45).

Essas contribuições do Contextualismo Linguísticos promovidas pelo arcabouço teórico de Pocock viabilizou a análise dos discursos dos deputados que se encontram no corpus deste trabalho.

1.4 A Semiologia de Patrick Charaudeau: uma visão francesa da análise do discurso

²⁰ As linguagens literárias são *parole* complexas e muitas vezes são inteligíveis se considerada as regras específicas sejam as gramaticais ou conceituais da *langue*.

O linguista francês Patrick Charaudeau, especialista em análise do discurso, foi fundador da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso e suas pesquisas estão direcionadas para interações entre indivíduos, seu contexto social e práticas políticas.

Para Charaudeau (2017), o entendimento do discurso político passa pela relação da linguagem com ação e poder. Para esse autor, linguagem e ação são “componentes da troca social que têm uma autonomia própria e que, ao mesmo tempo, se encontram em uma relação de interdependência recíproca e não simétrica” (CHARAUDEAU, 2017, p. 16).

Por isso, todo ato de linguagem é proferido por um determinado enunciador que se define somente em relação ao seu destinatário, conforme um princípio de alteridade. O enunciador só tem uma compreensão de si em relação ao seu destinatário. Conforme Charaudeau (2017), nessa relação ocorre um princípio de influência, que é a tentativa de fazer com que o destinatário seja adepto das ideias do enunciador. Porém, o destinatário tem suas próprias ideias, o que significa que a relação do enunciador com o receptor será controlada pelo princípio da regulamentação.

O princípio da regulamentação está diretamente ligado ao princípio da influência, pois a toda influência ocorre uma contrainfluência. O princípio da regulamentação está ligado ao conhecimento que enunciador e receptor tem do ato de linguagem do qual participam. Enunciador e receptor procedem à regulação por meio do jogo de influências. Este jogo se dá através das estratégias que ocorrem em cada situação do discurso. Isso faz com que o campo político se torne espaço de discussão e de persuasão, no qual ocorrem as construções de valores e emerge o poder político.

De acordo com Charaudeau (2017), esse poder pode estar ligado diretamente à força e à violência exercida pelo Estado que impõe sua autoridade, como também pode ser resultado de um consentimento popular. Em ambos ocorre a linguagem e ação que resulta no poder.

Clarificada a relação existente entre linguagem, ação e poder, Charaudeau (2017) afirma que devem ser consideradas as condições de produção dos discursos, ou seja, o contexto que possibilitou a aparição de determinado tipo de linguagem e não de outra, como também os sujeitos envolvidos nos discursos.

De acordo com a teoria de Charaudeau (2013), o sentido discursivo só é possível quando considerado dois dados ou espaços, externo e interno. São espaços que abrangem os elementos próprios à situação, onde o discurso é produzido, e estão ligados ao uso de determinada linguagem.

Consoante Charaudeau (2013, p. 68), “os dados externos são aqueles que, no campo de uma prática social determinada, são constituídos pelas regularidades comportamentais dos indivíduos”. Tais dados são compostos pelos elementos “situacionais”, em que estão envolvidos os atos de comunicação.

Estes dados se referem a indivíduos históricos que, por conjuntos dos comportamentos sociais, apresentam uma convergência, fazendo com que se estabeleçam contratos com fins comunicativos. São semiotizados e revelam como devem ser os comportamentos dos parceiros da troca, suas maneiras de falar.

Charaudeau (2013) divide os espaços externos em quatro categorias: condição de identidade, condição de finalidade, condição de propósito e condição de dispositivo. Cada uma delas está relacionada a uma condição de produção da enunciação.

Condição de identidade trata dos traços identitários que interferem no ato de comunicação²¹. Nas palavras de Charaudeau:

Trata-se da hipótese de que o ato de linguagem é um ato intersubjetivo. É também a da filosofia da linguagem enunciada por Wittgenstein, retomada pela filosofia analítica anglo-saxônica e desenvolvida paralelamente por Benveniste (CHARAUDEAU, 2013, p.68).

A condição de finalidade impõe que todo ato de linguagem seja feito em função de um determinado objetivo. A condição de propósito solicita que todo ato de comunicação seja construído em torno de um conhecimento e faz um recorte indicando do que se trata, ou seja, a temática o discurso. Condição de dispositivo exige que o ato de comunicação seja produzido de uma maneira particular, conforme as circunstâncias materiais nas quais se desenvolve (CHARAUDEAU, 2013).

Conforme Ida Lúcia Machado (1992), o espaço interno é o linguístico ou discursivo propriamente dito, que permite responder à pergunta “como dizer?”. Nele são difundidas “as instituições de sentido contidas em determinadas palavras; o espaço onde são dispostos os elementos discursivos” (MACHADO, 1992, p. 27-28).

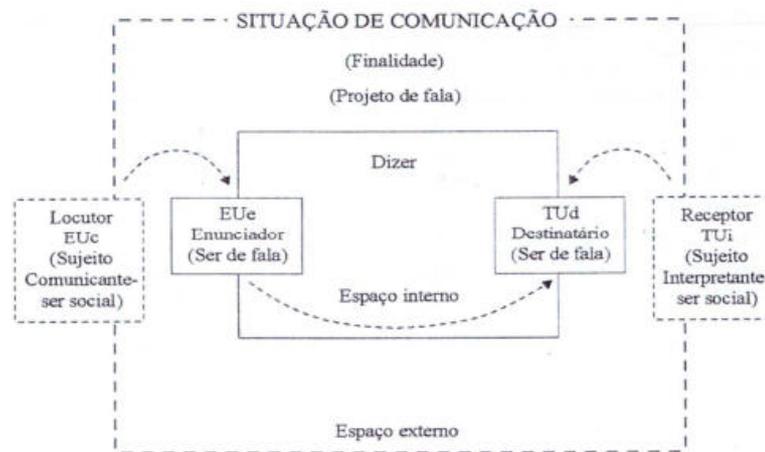
Para Machado (1992), o espaço interno é onde se movimenta o sujeito do dizer, enquanto o externo o do fazer. Nesses espaços, considerando a linguagem como um processo sociointeracional, podem ser identificados quatro sujeitos: os sujeitos do dizer (EU enunciador e TU destinatário); e os sujeitos do fazer (EU comunicante e TU interpretante).

²¹ Podem ser idade, sexo, etnia etc., traços que sinalizam o status social, econômico e cultural e que indicam a natureza ou o estado afetivo dos parceiros.

O EU comunicante “é um sujeito agente que se institui como locutor e articulador de fala” (CHARAUDEAU, 2008, p. 48). Para atingir o objetivo, cria o EU enunciador, que é uma representação que tem como finalidade atingir o TU interpretante.

No processo sociocomunicativo, são encontrados o TU destinatário e o TU interpretante, sendo que o primeiro representa o “interlocutor fabricado pelo EU como destinatário ideal, adequado ao seu ato de enunciação” (CHARAUDEAU, 2008, p. 45). O TU destinatário é uma possibilidade de interlocutor formada pelo EU²². Como é possível identificar na Figura 1- Situação de comunicação.

Figura 1 - Situação de comunicação.



Fonte: Charaudeau, 2008, p. 52.

Entender os sujeitos dos enunciados possibilita compreender as produções dos discursos produzidos por eles. Isso significa perceber que os atos de linguagem não são aleatórios, mas são preparados com fim específico de atingir o destinatário e de que ele se identifique com as ideias do enunciador. Com esse objetivo, o sujeito comunicante utiliza contratos e estratégias de comunicação para obtenção de sucesso (CHARAUDEAU, 2018).

Os discursos políticos são dependentes na construção de seu interesse social. Eles se submetem às condições específicas da situação na qual eles surgem, fazendo com que ocorra um contrato de comunicação. “A situação de comunicação constitui assim o quadro de referência ao qual se reportam os indivíduos de uma comunidade social quando iniciam uma comunicação” (CHARAUDEAU, 2013, p. 67).

²² Esse pressuposto pode ou não ocorrer, vai depender se o EU comunicante terá êxito sobre o TU interpretante. Esse é independente no processo de interpretação da enunciação e não depende do EU. Pode ocorrer que o TU interpretante fuja do controle. Para não ocorrer essa fuga, o EU comunicante tenta unir o TU destinatário e o TU interpretante, para obtenção de êxito no seu propósito comunicacional.

O contrato de comunicação é a ideia de que indivíduos pertencentes a um mesmo conjunto de práticas sociais entenderão as significações e os efeitos do discurso. Ou seja, “as significações e os efeitos resultam de um jogo complexo de circulação e de entrecruzamentos dos saberes e das crenças que são construídos por uns e reconstruídos por outros” (CHARAUDEAU, 2017, p. 52).

Para obtenção do sucesso, os contratos de comunicação são complementados pelas estratégias. As estratégias, conforme Machado (1992), são estruturadas em torno da seguinte conjectura: o enunciador coloca explícita ou implicitamente suas intenções com o intuito de seduzir e produzir certos efeitos no sujeito-interpretante.

Essa sedução busca conduzir o interpretante a se identificar com o enunciador. O objetivo é fazer com que o interpretante identifique no enunciador o sujeito ideal. Como é apresentado por Machado a seguir:

Por exemplo, a inclusão do contrato humorístico no discurso didático: o professor interrompe uma explicação difícil, na sala de aula, para contar aos alunos um caso engraçado. Ora, através de tal procedimento (através dessa “mistura” de contratos) ele visa a um efeito determinado: diminuir a tensão dos alunos, o que possibilitará, em seguida, melhor concentração/observação dos conceitos explicados (MACHADO, 1992, p. 28).

Para Charaudeau, isso se dá por meio do *ethos*, “que é a imagem que o locutor constrói de si, para legitimar o seu dizer, atribuindo-se a relação de posição e saber” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p. 220). É a concepção de *ethos* discursivo, realizada em uma conjuntura sócio-histórica entre enunciador e co-enunciador.

A identidade discursiva que auxiliará na formação da imagem de si está relacionada ao sujeito enunciador e sua formação discursiva, e não com a função exercida por ele. Para Charaudeau e Maingueneau (2014, p. 46-47), o *ethos* é o somatório da dimensão verbal do discurso, com aspectos físicos e psíquicos imputados ao enunciador nas representações sociais.

Conforme Machado (2001), a Semiologia afirma que os atos de linguagem, sejam falados ou escritos, têm um lado que é uma representação teatral, que se dá por meio do *ethos*. Charaudeau (2018, p. 35) chama essa encenação de “processo da *mise en scène*”.

De acordo com Machado (1992), a aplicação da semiologia acontece mediante a observação de quatro ordens de organização da “*mise en scène*” discursiva. São essas:

1. A ordem enunciativa, que organiza os lugares e os estatutos dos protagonistas do ato de linguagem, ou seja: eu X tu; quais as relações que eles têm entre si; os comportamentos que podem adotar...

2. A ordem argumentativa, que é aquela que organiza, no texto, o saber do discurso, o mundo que é contado, o jeito pelo qual ele é apresentado...
3. A ordem narrativa, que pressupõe, num texto, a existência de uma situação de falta para um determinado ser; a tomada de consciência dessa falta, o que incita este ser a tornar-se o agente de um fazer (buscar); busca que consiste em tentar preencher a falta e chegar a um resultado, que pode ser situar entre o sucesso e o fracasso.
4. A ordem retórica, ou seja: tudo o que se é usado, linguisticamente falando, para se obter/ produzir um efeito especial nos sujeitos interpretante (MACHADO, 1992, p. 29).

A teoria Semiolinguística propõe uma análise dos discursos, sejam orais ou escritos, observando os aparelhos enunciativo, narrativos, argumentativo e retórico. Essa teoria contribuiu para analisar os discursos dos deputados sujeitos que compõe este trabalho.

1.5 Operacionalizando os conceitos e teorias

Este subcapítulo visa apresentar como são operacionalizadas as duas teorias utilizadas, o Contextualismo Linguístico e a Semiolinguística. Para Charaudeau, a semiolinguística pode ser entendida como:

Semio, de “semiosis”, evocando o fato de que a construção do sentido e sua configuração se fazem através de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito intencional, com um projeto de influência social, num determinado quadro de ação; linguística para destacar que a matéria principal da forma em questão - a das línguas naturais (CHARAUDEAU, 2005, p. 13).

O linguista entende a enunciação como ato que possibilita ao ser humano a comunicação, que é interação entre sujeitos com intencionalidade, pensamentos, crenças e posicionamentos pessoais. Dessa forma, a linguagem não pode ser entendida somente como a transmissão de códigos linguísticos, mas com um propósito de influência social (CHARAUDEAU, 2005).

Conforme Charaudeau (2005), na enunciação, esses aspectos encontram-se no discurso como indícios que devem ser interpretados por aqueles que se dispõem a analisá-los. De maneira diferente, o Contextualismo Linguístico, segundo Pocock, pode ser entendido como teoria método que situa os discursos:

[...] dentro de um conjunto mais amplo de “convenções” ou “questões paradigmáticas” ou modos de enfrentar essas questões, comuns a vários autores mais ou menos contemporâneos - uma comunidade de “falantes” de uma linguagem política, que a atualiza através de suas intervenções particulares (POCOCK, 2003, p. 11).

Para Pocock (2003), os paradigmas dominantes em um contexto determinam questões de interdição e legitimação discursiva no que tange ao debate político. Consoante Pocock

(2003), todo discurso político é uma tentativa de responder a questões atinentes ao contexto imediato em que o enunciador está inserido.

O sentido de descobrir os paradigmas levaria o historiador da linguagem a identificar qual era a pergunta²³ que o autor tentou responder ao enunciar o discurso. Para responder à pergunta do contexto imediato, o autor do discurso utiliza uma série de pluralidade de contextos linguísticos (POCOCK, 2003).

Conforme Pocock, o historiador da linguagem deve estar “comprometido com a descoberta da presença dos vários contextos linguísticos nos quais o discurso foi realizado em determinados momentos” (POCOCK, 2003, p. 67). Para esse autor, o historiador deve atuar como um arqueólogo, pois deverá escavar o discurso para encontrar os contextos linguísticos utilizados pelo enunciador (POCOCK, 2003).

É notório que essas duas teorias têm objetivos diferentes. A Semiolinguística busca compreender o modo como os discursos se traduzem num conjunto determinado de conceitos e em estratégias específicas em um determinado momento (CHARAUDEAU, 2005), já o Contextualismo Linguístico busca investigar quais as bases do pensamento político moderno (POCOCK, 2003). Porém, em ambas as teorias, o discurso político é tomado como objeto central de análise.

Além de compartilharem o discurso como objeto central de análise, as duas teorias podem se complementar, uma vez que o Contextualismo Linguístico pocockiano busca a reconstrução do contexto linguístico para entender qual era a intenção do autor ao produzir um discurso.

A reconstrução do contexto linguístico de um determinado sujeito se torna pertinente quando nos ajuda a entender qual era a intenção do autor ao produzir uma ação. “Se escrever é fazer coisas com palavras, o objetivo central do historiador é revelar o que um determinado autor ‘estava fazendo’ ao escrever o que escreveu” (DUNN, 1968, p. 93 *apud* SILVA, 2010, p. 303). Para Pocock, isso significa identificar o que o autor do texto pretendia ao escrever o texto.

Na tentativa de saber o que o autor estava fazendo, Pocock estuda as variedades linguísticas utilizadas pelos enunciadores dos discursos, os quais tentam difundir e criar modos de argumentação e, conseqüentemente, meios de persuasão (SILVA, 2010). Isso faz com que Pocock (2003) entenda o discurso político como sendo resultado da interação entre

²³ Conforme Pocock (2011), saber a pergunta seria o mesmo que entender o que o autor estava fazendo ao enunciar o discurso.

langue (contexto linguístico) e *parole* (modo pelo qual o sujeito se apropria da língua seja para reafirmá-la ou para inová-la como meio de persuasão).

Consoante Vieira (2017), Pocock:

Sistematiza os procedimentos dessa operação de interpretação da estrutura e do funcionamento das linguagens políticas. Primeiramente, ele indica a necessidade de identificação dos termos (lexicais ou normativos) presentes no discurso que se pretende analisar para, então, flagrar as ocasiões nas quais esses termos surgem, assim como os modos como eles se complementam ou se opõem (VIEIRA, 2017, p. 44).

Esse entendimento linguístico de Pocock teve forte influência da linguística saussuriana. Para Saussure (2006), a linguagem tem duas fundamentações: de um lado o que é fato da linguagem no campo social (*langue*) e de outro é fato individual (*parole*). Sendo impossível a existência de um sem o outro, a *langue* é essencial para que a *parole* seja compreendida, já a *parole* é importante para que ocorram possíveis mudanças da *langue*.

Conforme Saussure, as mudanças ocorridas na *langue* não são facultadas aos indivíduos, mas ocorrem de forma inconsciente na interação do dia a dia (SAUSSURE, 2006). Nesse sentido, Saussure entende que a *langue* é instrumento e produto da *parole*. A *langue* é “uma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 27).

Dessa forma, a *langue* é entendida como acervo linguístico, ou seja, conjunto de hábitos linguísticos que possibilitam um sujeito entender-se e fazer-se ser entendido (SAUSSURE, 2006). Esse acervo “social da linguagem, não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, 2006, p. 27).

Segundo Saussure (2006), isso só foi possível porque durante a existência os povos acumulam experiências linguísticas. Conforme esse linguista:

[...] é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências. Enfim, é a fala (*parole*) que faz evoluir a língua (*langue*): são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos (SAUSSURE, 2006, p. 27).

Utilizando do arcabouço teórico de Saussure, Pocock deslocou esse entendimento para o campo da história intelectual. Os trabalhos de Pocock apresentaram algumas peculiaridades, sendo uma delas a temática, fazendo relação entre contexto político e discursivo (VIEIRA, 2017). Pocock fez das linguagens utilizadas nos discursos políticos a base para a análise da

langue e da *parole*. Pocock buscou associar a natureza performativa do discurso à ação política.

Da mesma forma que a natureza performativa da língua oportuniza o acesso às práticas sociais, o caráter referencial da linguagem favorece a aproximação com o cenário mais amplo em que esses eventos se manifestam. Nessa perspectiva, a linguagem política é entendida como um modo de argumentação que se apresenta em várias línguas vernáculas e está disponível para uma série de autores. A linguagem é, a um só tempo, um modo de falar prescrito (efeito estruturador da *langue* sobre a *parole*) e um espaço de disputas (papel estruturante da *parole* sobre a *langue*) (VIEIRA, 2017, p. 44).

Conforme Marcelo Gantus Jasmin, nessa perspectiva, o cerne da reflexão metodológica de Pocock “desloca-se para a relação entre as várias linguagens políticas que, no seu confronto sincrônico, conformam a tessitura linguística (*langue*) na qual as diversas performances (*parole*) se tornam possíveis e inteligíveis” (JASMIN, 2005, p. 29). Isso faz com que Pocock entenda a história política como “uma história da fala e do discurso, das interações entre *langue* e *parole*” (POCOCK, 2003, p. 28).

Ao reconstruir o contexto linguístico e a ação da *parole* sobre a *langue*, Pocock tenta entender qual a intenção do sujeito enunciador ao produzir a ação, ou seja, o que o autor “estava fazendo” ao discursar (escrever o que escreveu). Para entender o que o autor estava fazendo ao proferir o discurso, “convém tentar definir a problemática geral na qual foi construído e estudado seu objeto” (CHARAUDEAU, 2017, p. 15).

Trata-se aqui de entender a relação entre linguagem e ação. Essa relação se dá pelo fato de que todo “ato de linguagem emana de um sujeito que apenas pode definir-se em relação ao outro, segundo um princípio de alteridade” (CHARAUDEAU, 2017, p. 16).

Para compreender o que o sujeito estava fazendo, ou o que ele pretendia ao pronunciar o discurso, deve-se entender também quais os artifícios foram utilizados pelo autor. Com o intuito de entender esses artifícios, recorre-se à Análise de Discurso de Patrick Charaudeau.

Segundo Charaudeau, para o autor (enunciador) produzir um discurso (como ação), ele necessita de utilizar artifícios que justifique essa ação (CHARAUDEAU, 2008). Justificar a ação seria o mesmo que argumentar o motivo do autor discursar sobre determinado assunto. Tendo em vista as duas teorias, o Contextualismo Linguístico e a Análise de Discurso, percebe-se que elas se completam, pois a primeira busca entender o que o autor estava fazendo quando pronunciava o discurso, enquanto a segunda visa investigar quais os artifícios foram utilizados pelo enunciador do discurso como ação (ou seja, como o enunciador estava fazendo).

Na compreensão dos artifícios argumentativos, Charaudeau (2017) apresenta alguns conceitos relevantes para a análise de discurso. O conceito base tratado por esse autor é o de linguagem como ação. Conforme Charaudeau, a linguagem é o que possibilita a ação política: a finalidade, a organização, a comunicação dos interessados nessa ação, assim como os valores em nome dos quais são realizados os discursos (CHARAUDEAU, 2017).

Linguagem e ação são elementos da troca social, autônomos, porém estão em uma relação de interdependência mútua. Todo ato de linguagem surge de um enunciador que só pode se estabelecer em relação ao outro. Conforme o princípio de alteridade, “sem a existência do outro, não há consciência de si” (CHARAUDEAU, 2017, p. 16).

O princípio de alteridade possibilita o princípio de influência, que afirma que é a partir do conhecimento das relações de igualdade e diferenças que o enunciador tenta “trazer o outro para si” (CHARAUDEAU, 2017, p. 16). A expectativa é “que esse outro pense, diga ou aja segundo a intenção daquele” (CHARAUDEAU, 2017, p. 16).

Porém, se esse outro tiver seu próprio projeto de influência, os dois, enunciador e receptor, “serão levados a gerenciar sua relação segundo um princípio de regulação” (CHARAUDEAU, 2017, p. 16). Esses três princípios são as bases do ato de linguagem que se caracteriza pela análise das ações do agir sobre o outro (CHARAUDEAU, 2017).

Tendo consciência de que o receptor tem seu próprio projeto de influência, Charaudeau afirma que o

[...] locutor, mais ou menos consciente das restrições e da margem de manobra proposta pela situação de comunicação, utiliza categorias de língua ordenadas nos modos de organização do discurso para produzir sentido, através da configuração de um Texto. [...] Melhor dizendo, fala-se (ou escreve-se) organizando o discurso em função de sua própria identidade, da imagem que se tem de seu interlocutor e do que já foi dito (CHARAUDEAU, 2012, p. 75-76).

Na busca da manobra proposta pela situação de comunicação, o enunciador pode tentar persuadir o ouvinte pela legitimidade ou credibilidade. A legitimidade, de modo geral, pode ser compreendida como o estado ou a qualidade do enunciador cuja ação foi bem fundamentada. Sendo que o “mecanismo pelo qual se é legitimado é o reconhecimento de um sujeito por outros sujeitos, realizado em nome de um valor que é aceito por todos” (CHARAUDEAU, 2017, p. 65).

A instituição da legitimidade tem por finalidade justificar tanto o enunciador como o discurso, em nome de valores compartilhados pelos receptores. De maneira diferente, a

credibilidade é a “capacidade do sujeito de dizer ou fazer”. Questionar a credibilidade é contestar a pessoa que está dizendo ou fazendo (CHARAUDEAU, 2017, p. 67).

A persuasão não se restringe a legitimidade e a credibilidade, pois pode ser efetuada também pela construção da imagem de si, o *ethos*. Consoante Charaudeau (2017), o *ethos* é um conceito que aparece desde a antiguidade. Para Aristóteles (1991, *apud* CHARAUDEAU, 2017), o *ethos* era uma estratégia utilizada no discurso para influenciar o auditório.

O *ethos* diz respeito tanto ao autorretrato que o enunciador constrói de si ao enunciar como também de seu estilo, competências linguísticas, conhecimento retórico e de suas crenças. Esses fatores, juntamente com uma imagem prévia do comunicante que já circula no grupo social, promove no enunciador a construção de uma representação de si (CHARAUDEAU, 2017). Dessa forma, o *ethos* constitui-se como um processo linguageiro, em que o enunciador se torna quando toma a palavra a fim de influenciar o destinatário (CHARAUDEAU, 2017).

O entendimento da atuação da *parole* sobre a *langue*, assim como os argumentos que foram utilizados pelos deputados que tiveram os discursos analisados, possibilitou saber o que eles ‘estavam fazendo’ ou, em suma, qual foi a pergunta que esses parlamentares tentaram responder ao pronunciarem seus discursos.

Após apresentarmos a fundamentação teórico-metodológica discorreremos no próximo capítulo, sobre o cenário brasileiro onde foram propagadas as correntes de pensamentos liberais que influenciaram, partidos políticos e intelectuais que contribuíram para a construção da República no Brasil.

2 OS PENSAMENTOS QUE FORMARAM A REPÚBLICA BRASILEIRA

O objetivo do capítulo é compreender o contexto histórico e político. Neste capítulo, discorreremos sobre os intelectuais e as principais correntes de pensamentos que influenciaram os políticos brasileiros no final do século XIX e início do século XX, no modelo de república a ser implantada no país. Por último fizemos um exposto do processo da criação do PRM (Partido Republicano Mineiro). As alianças e disputas políticas que possibilitaram esse partido ser o responsável pelo controle político mineiro na transição da monarquia para República Brasileira.

2.1 A opção republicana

Desde a segunda metade do século XIX, o Brasil já passava por crises tanto econômicas quanto sociais. Um dos fatores que contribuiu para essas crises foi a Guerra do Paraguai, que ocorreu entre os anos 1864 a 1870. De acordo com José Murilo de Carvalho (1988), entre 1871 e 1889, a soma da dívida brasileira, interna e externa, foi de 760 mil contos, ou 402 milhões de dólares.

Conforme esse mesmo autor, a maior parte dessa dívida foi herança da guerra do Brasil contra o Paraguai, mais de “613 mil contos, cerca de 337 milhões de dólares” com a Inglaterra. Os gastos do Brasil no final da guerra foram 11 vezes mais do que o orçamento anual do país no início da guerra em 1864.

Terminada a guerra, o exército brasileiro ganhou força no âmbito nacional. Isso gerou desconforto ao governo de Dom Pedro II, pois os militares, incentivados por ideais positivistas e republicanas, começaram a exigir participação na política. Essas exigências não foram atendidas, pois o sistema monárquico preservava a rigidez, impossibilitando a participação militar na política. Os militares pressionavam cada vez mais o governo de Dom Pedro II, que, além disso, enfrentou dificuldades também com a igreja católica.

A igreja católica entrou em conflito com o Imperador do Brasil após 1864, quando o papa Pio IX sancionou um conjunto documental, e enviou aos líderes da igreja católica no Brasil, informando reformas que deveriam ocorrer na estrutura institucional da igreja. Este movimento de reforma foi chamado de romanização.

Conforme Jérri Roberto Marin (2000), a romanização consistia na reestruturação da igreja católica por meio de uma sistematização dogmática, com a finalidade de centralizar o

domínio da igreja. A romanização tinha por finalidade fortalecer a hierarquia eclesiástica e a doutrinação, e visava moldar tanto bispos e padres quanto a congregação religiosa de forma a modificar o catolicismo brasileiro para se integrar ao modelo romano.

Essa nova reestruturação da igreja condenava, entre outras coisas, todos os que apoiavam qualquer movimento ligado ao “racionalismo, o socialismo, o comunismo, a Maçonaria, a separação entre a Igreja e o Estado, o liberalismo, o progresso e a civilização moderna” (BARATA, 1997, p. 574).

O documento papal sobre a reestruturação da igreja gerou descontentamento em Dom Pedro II, pois o imperador era integrante da instituição maçônica, de forma que não foi reconhecido em território brasileiro. Isso causou indignação na liderança da igreja católica²⁴.

O descontentamento se espalhou, Dom Pedro II perdeu apoio dos militares e da igreja, e começou a ser pressionado cada vez mais pelo movimento abolicionista. Este movimento cresceu, tendo a participação de advogados, médicos, artistas e estudantes. Consoante aos escritos de Maria Efigênia Lage de Resende (2013), o movimento contou também com apoio dos jornais, que foram peças “fundamentais nas encruzilhadas de novos projetos de civilização para a nação brasileira” (RESENDE, 2013, p. 25).

Os grandes proprietários de terras, principalmente os cafeicultores, também começaram a criticar o imperador. Conforme foi avançando o processo abolicionista²⁵, as elites brasileiras procuraram saídas para conseguir mão de obra para o trabalho na lavoura. De acordo com Marcus Antônio Croce (2016, p. 26), esse processo causou “impactos na economia do país, provocando grande incerteza nas políticas e pressões dos latifundiários afetados por diversos modos de compensação”.

As pressões desses latifundiários fizeram com que, em 1878, o governo imperial promovesse o Congresso Agrícola na cidade do Rio de Janeiro. O evento limitou-se a participação dos fazendeiros da região Sudeste (Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo), excluindo a participação dos agricultores da região Nordeste. De acordo com

²⁴ O bispo de Olinda, D. Vital Maria de Oliveira, e o de Belém do Pará, D. Antonio Macedo da Costa, acataram a decisão de Pio IX, e começaram a expulsar os membros da igreja católica que estavam envolvidos na maçonaria. Ao ser informado dessas expulsões, Dom Pedro II reagiu condenando os dois bispos a prestação de trabalhos forçados.

²⁵ Lei Eusébio de Queirós de 1850, Lei do Ventre Livre de 1871, Lei dos Sexagenários de 1885 e Lei Áurea, de 1888.

Croce (2016), os organizadores do congresso argumentaram que as regiões participantes poderiam representar de forma eficiente o país como um todo²⁶.

A insatisfação dos latifundiários da região Sudeste, em especial dos cafeicultores, foi que, desde 1867, o crédito havia “melhorado graças ao Banco do Brasil que considerou pedidos de hipotecas (que incluíam escravos); principalmente por esses serem financiamentos de mais longo prazo” (CROCE, 2016, p. 26). Porém, com a queda da produção cafeeira no Vale do Paraíba, na província de São Paulo, ocorreu a limitação do crédito hipotecário²⁷.

A queda na produção cafeeira fez com que muitos cafeicultores não quitassem suas dívidas. O endividamento fez com que, em 1884, o Banco do Brasil deixasse de fazer as hipotecas agrícolas. Isso gerou uma recessão no cenário econômico da região, os bancos forneciam, como forma de pagamento, títulos da dívida pública, limitando o fornecimento de dinheiro em espécie.

Nesse interstício, os cafeicultores do Vale do Paraíba se endividaram e reclamavam da falta de circulação de dinheiro e “clamavam pela monetização da dívida pública, que governo substitui seus bônus, que pagavam juros e atraíam grande parte do investimento privado, por papel-moeda ou títulos de bancos privados, triplicando assim o dinheiro em circulação” (CROCE, 2016, p. 27). Os atritos entre o imperador e os grandes proprietários de terras também contribuiu para o desgaste do sistema monárquico e da imagem do governo.

Mesmo com a figura do imperador fragilizada, ele ainda influenciava grupos da sociedade, porém a ideia de um sistema monárquico já estava fragmentada. Alguns grupos reivindicavam modificações no sistema, já outros cogitavam a substituição pela República. Dessa maneira, o desejo de mudança na forma de governo no território brasileiro se tornava cada vez mais difundido e ganhava mais adeptos entre os políticos e intelectuais.

Aderiram ao movimento de substituição da forma de governo Joaquim Nabuco, Alberto Sales, Campos Sales, Sílvio Romero, Lopes Trovão, Rui Barbosa, entre outros. Eles se apropriavam das ideias positivistas e liberais provenientes principalmente da França e dos Estados Unidos. Por meio destes e outros brasileiros, as ideias positivistas e liberais foram sendo disseminadas no meio político.

²⁶ Em protesto a não participação no congresso, fazendeiros nordestinos convocaram um evento semelhante, realizado na cidade de Recife, no qual representantes da lavoura local participaram.

²⁷ De acordo com Marcondes (2002, *apud*, CROCE, 2016), o fim desse tipo de crédito não foi totalmente relacionado à questão escravagista, mas sim à forma desorganizada através da qual foram definidos os direitos a propriedades, ligada à questão da Lei de Terras.

A apropriação destas ideias possibilitou discussões sobre a construção da nação republicana a ser implementada no Brasil. De acordo com Carvalho (1990), a substituição da Monarquia pela República foi enfrentada de maneiras diferentes a partir dos ideais e interpretações de cada grupo de intelectual estabelecido em terras brasileiras.

De acordo com Cláudia Maria Ribeiro Viscardi (2011, p. 144), os grupos de intelectuais que compunham o movimento republicano tinham, em sua composição, “jovens militares, jornalistas, professores, médicos, cafeicultores e bacharéis que se dedicavam profissionalmente à política”.

Consoante Carvalho (1990), a heterogeneidade de correntes de pensamentos advindas da Europa e da América do Norte fez surgir pelos menos “três modelos de República”: liberal, jacobino e a positivista. O Liberalismo como corrente de pensamento se estruturou a partir das revoluções inglesas do século XVII (Revolução Puritana 1640 e Revolução Gloriosa 1688).

Segundo Norberto Bobbio (2000), essa corrente de pensamento se dissipou pelo continente europeu sobre tudo a partir da Revolução Francesa no final do século XVIII.

As ideias liberais foram contrárias ao regime absolutista, e contribuíram para quebra do paradigma da concepção de Estado nesse regime. Como outras correntes de pensamentos seja político, econômico, ou social, o liberalismo teve suas variações, ou seja, não foi uma corrente de pensamento homogênea (BOBBIO, 2000).

As variações dentro do pensamento liberal se divergiram sobre muitos pontos como, por exemplo, a economia, política, cultura e educação. Bobbio fez uma diferenciação entre duas variações de correntes desse pensamento, os liberais antigos e liberais modernos.

Conforme Bobbio (2000) os liberais antigos visavam ampliar a liberdade dos cidadãos por meio da representação desses dentro do Estado, na tentativa de fragmentar com a estrutura do absolutismo. De acordo com Bobbio (2000), os liberais modernos tinham a preocupação voltada principalmente para garantia e manutenção das aquisições advindas das propriedades privadas bem como da liberdade.

O conceito de liberdade no entendimento dos liberais modernos estava intimamente ligado ao sujeito e ao direito de propriedade privada e da livre iniciativa mais do que as liberdades de pensamento e até o direito à vida (BOBBIO, 2000).

Mesmo havendo divergências entre as correntes de pensamento liberal, essas se convergem em um ponto em comum, o indivíduo. Conforme Norberto Bobbio (2000) a tomada do indivíduo como ponto de partida aproxima as variações das ideias liberais. Isso foi possível já que as variações do pensamento liberal têm como concepção de Estado, um

conjunto de indivíduos que possuem liberdade e que operam politicamente e produzam o mundo a partir das interações estabelecidas uns com os outros.

O modelo norte-americano de República foi fundado nos ideais liberais. Conforme Carvalho (1990) esse modelo teve grande influência sobre os intelectuais e políticos republicanos brasileiros. O Partido Republicano Paulista (PRP) considerava o exemplo norte-americano como ideal a ser seguido no Brasil.

Este partido era o mais organizado do Brasil, fundado em 1873, e a adesão a ele se deu em virtude de ter em sua composição grandes proprietários rurais. Segundo Carvalho (1990, p. 24), estes proprietários defendiam a definição individualista do pacto social, principalmente “ao definir o público como a soma dos interesses individuais, fornecia a justificativa para defesa dos seus interesses particulares”.

Os latifundiários em defesa dos interesses individuais tiveram grande apoio de Manuel Ferraz de Campos Sales, um dos fundadores do PRP. Para Campos Sales (*apud* LYNCH, 2011, p. 308) [...] “a vantagem de substituir a monarquia parlamentar pela república presidencial estava na conjugação de um governo forte e pessoal, de um lado, com sua responsabilidade direta frente aos representantes do latifúndio reunidos no Congresso, de outro”.

Conforme Christian Edward Cyril Lynch (2011, p. 308), a partir do discurso de Campos Sales foi perceptível o interesse do PRP no sistema de república presidencial, no qual o governo se colocava a “serviço do *establishment* oligárquico”. Em defesa do *establishment* oligárquico, Campos Sales contou com o apoio de seu irmão, João Alberto Campos Sales, que, conforme Carvalho (1990), foi um importante ideólogo das ideias republicanas.

Para Carvalho (1990), Alberto Sales fez grandes contribuições sobre as ideias liberais para o PRP e chegou a ser considerado o “principal teórico paulista da República”. Alberto Sales foi influenciado pelos estudos de Spencer, por isso também se tornou um difusor das ideias do darwinismo social no Brasil (CARVALHO, 1990, p. 24).

Segundo Maria Tereza Chaves de Mello (2009), a divulgação das ideias de Spencer, por intermédio de Alberto Sales, promoveram renovações nas mentalidades dos intelectuais, pois possibilitou uma nova forma de interpretar as sociedades humanas. De acordo com Mello (2009, p. 18), essas renovações “instauraram um verdadeiro culto à ciência, que passou a ser o selo exclusivo de garantia de legitimidade na explicação sobre qualquer fenômeno, natural ou social”.

Para defender a legitimidade de uma república federativa, Alberto Sales usou das ideias de Spencer sobre fenômeno natural ou social. Seguindo a tese spenceriana, Alberto Sales defendeu que a evolução social acataria às mesmas leis impostas pela “evolução biológica”, ou seja, o Estado brasileiro deveria passar de um modelo simples, a monarquia, para um complexo, a república federativa (CARVALHO, 2011), p. 149). Alberto Sales, utilizando das ideias de Spencer, foi um defensor assíduo do separatismo.

O modelo de separação ou federativo agradavam principalmente os republicanos de São Paulo, Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, pois essas províncias se sentiam sufocadas com a centralização monárquica. Em defesa desse modelo, Alberto Sales declara que “A federação é, pois, o único regime político que nos oferece as condições indispensáveis a uma perfeita conciliação da ordem com o progresso” (SALES, 1887 *apud* CARVALHO, 2011, p. 149).

Alberto Sales não foi o primeiro a defender o sistema federativo. De acordo com Carvalho (2011), Aureliano Cândido Tavares Bastos, um dos principais liberais do império, já defendia esse sistema desde 1860. Uma década depois, em 13 de dezembro de 1870, o Partido Republicano do Rio de Janeiro divulgou, por meio do jornal “A República”, o Manifesto Republicano defendendo o federalismo.

O manifesto condenava a monarquia e, conforme Maria Tereza Chaves de Mello (2009, p. 27), propunha o estabelecimento de uma federação baseada na “independência recíproca da Província, elevando-a a categoria dos Estados próprios unicamente ligados pelo vínculo da nacionalidade e da solidariedade dos grandes interesses da representação e defesa exterior [...]”. O federalismo ocupou um capítulo inteiro do documento.

Nesse manifesto, o capítulo que fez menção a separação começava mencionando o princípio federativo como sendo da própria natureza do Brasil devido às condições geográficas do país. O mesmo capítulo terminava com a frase “Centralização – Desmembramento; Descentralização – Unidade” (CARVALHO, 2011, p. 149).

A descentralização foi defendida não só pelos liberais republicanos, mas também por alguns intelectuais monarquistas, como Joaquim Nabuco e Rui Barbosa, que no final do império desejavam que as províncias possuíssem autonomia para tomar decisões políticas e econômicas.

A defesa dos vários intelectuais pelo modelo liberal federativo mostrou o “impacto exercido sobre o Brasil pela experiência dos Estados Unidos”, sobretudo no que tange à

proposta de adaptação desse sistema a grandes dimensões territoriais (VISCARDI, 2011, p. 141).

Para Carvalho (2009), as adaptações feitas pelos intelectuais brasileiros, inspiradas no modelo norte-americano, ignoravam que na sociedade colonial da América do Norte houve participação dos colonos na revolução de independência e na organização do poder ocorreu pouca hierarquia social.

Diferente dos Estados Unidos, no Brasil, tanto na independência quanto na abolição da escravidão não ocorreu revolução, muito menos participação popular. Mesmo após a abolição da escravidão, a sociedade brasileira configurava-se por desigualdades. A ausência da participação popular provocou um processo de concentração de poder (CARVALHO, 2009). Isso fez com que o liberalismo cimentasse uma sociedade extremamente desigual, favorecendo os grandes proprietários de terra.

Todavia, o modelo liberal foi questionado por intelectuais que defendiam outras vertentes de pensamentos. Dentre essas vertentes podemos citar o modelo francês que era dividido em duas tendências: uma mais conservadora, a positivista; e outra mais radical, a jacobina.

O positivismo surgiu no século XIX e teve como idealizador o francês Augusto Comte. Conforme João Ribeiro Júnior (1982, p. 3), inicialmente essa doutrina partia de um pensamento filosófico e social que dignificava a humanidade. Após ser reformulada, Comte trouxe para essa doutrina aspectos religiosos, passou a ser conhecida como “Religião da Humanidade”.

O movimento positivista ganhou relevância em várias regiões do Brasil, como, por exemplo, no Rio de Janeiro onde foi fundada a Associação Positivista, em 1876. Escreveu Maria Stella M. Bresciani (1993) que, a princípio, esta associação não tinha caráter militante, pois seus integrantes estavam interessados na divulgação das ideias de Comte e Littré.

Alguns dos membros mais conhecidos da associação foram Miguel Lemos e Teixeira Mendes. Eles colaboraram para que se acentuasse o caráter mais doutrinário e ortodoxo na associação, “que passa em 1879 a se denominar Sociedade Positivista do Rio de Janeiro” (BRESCIANI, 1993, p. 129).

Miguel Lemos e Teixeira Mendes foram grandes divulgadores da doutrina e, como porta-vozes do positivismo ortodoxo, “solicitaram a D. Pedro II que se tornasse ditador republicano, poupando assim ao país a eventual proclamação de uma república democrática metafísica” (CARVALHO, 2011, p. 147).

Essa solicitação indicava que, por mais que a monarquia estivesse à beira da ruína, a imagem do imperador ainda tinha grande significado perante muitos positivistas. Ademais, os positivistas entendiam que a república era o modelo ideal, sendo a monarquia um sistema de privilégio que deveria ser substituído em prol do progresso (MELLO, 2009).

Conforme Comte (*apud* RIBEIRO, 1982), esta substituição ocorreria de acordo com a lei dos três estados. A sociedade, no processo de desenvolvimento, passa por três estados: o primeiro seria o teológico, o segundo o metafísico e o terceiro o positivo. Assim, a monarquia deveria ser superada, pois correspondia ao primeiro estado, o teológico. De acordo com Carvalho (1990), para superação do estado teológico, os defensores da república positivista apoiavam a separação da igreja e Estado.

A superação da monarquia era defendida pelos seguidores de Comte e Spencer. Consoante Mello (2009, p. 18), a defesa ocorria, pois os dois teóricos e seus seguidores “entendiam o desenrolar da história humana como uma sucessão escalonada de superações, pelas quais a religião e a monarquia eram valores de um passado caduco”.

Outro grupo que defendia essa superação eram os militares, que foram atraídos pelo modelo positivista. De acordo com Carvalho (1990), logo depois da Guerra do Paraguai, o exército percebeu sua situação particular e um sentimento de vocação, considerando-se o grupo responsável por proteger e guiar a nação. Isso se tornou um fator decisivo para proclamação da República.

Após a guerra, os militares apresentaram-se como garantia da integridade nacional, uma instituição presente na sociedade brasileira por meio da representação política, em busca de um processo de constituição de um sentimento de união nacional.

A formação dos militares também criou vínculo com o positivismo. Segundo Carvalho (1990), a formação dos militares privilegiava as matérias técnicas científicas, sobretudo a matemática, e a carreira de engenheiro era ligada a de oficial militar. Por meio dessa formação, os militares se sentiram atraídos, pois entendiam o positivismo como responsável pelo desenvolvimento industrial e a forma para alcançar o progresso.

Em interação com essa aprendizagem, a “juventude militar” estava sendo formada para se opor fortemente aos “estudos literários” dos bacharéis das escolas de direito, escolas nas quais era formada a maior parte da elite política (CARVALHO, 1990).

Entretanto, os militares não eram uma unidade de ideias. No interior dessa instituição, dois grupos de pensamentos diferentes se desenvolveram. O primeiro foi o dos militares tradicionais, que se formaram na prática cotidiana do próprio exército, e o segundo, os jovens

oficiais procedentes da Academia Militar da Praia Vermelha do Rio, que se definiam pelo paradigma da ciência positivista. Benjamin Constant Botelho de Magalhães foi um dos que se sentiu atraído pelo positivismo e influenciou muitos jovens desse segundo grupo. Constant lecionou na Escola Militar do Rio de Janeiro, ensinando à juventude a base republicana defendida pelo positivismo. Consoante Ribeiro (1982, p. 32), “muito prestigiado pelos jovens oficiais, Benjamin Constant os conduziu para o movimento republicano”.

Benjamin Constant, assim como outros militares, descobriu nas ideias positivistas uma justificativa para combater a cultura política imperial. Os militares também encontraram mecanismos concordantes para expor as exigências de um “novo tipo de autoritarismo em defesa dos seus interesses corporativos” (RIBEIRO, 1982, p. 32). Em defesa dos interesses corporativos, Benjamin Constant se juntou a Deodoro da Fonseca, veterano da Guerra do Paraguai, e fundaram o Clube Militar. Esta aliança das duas tendências do Exército constituiu uma primeira etapa em direção à Proclamação da República.

A aliança dos militares foi bem representada no Rio Grande do Sul, onde a tradição militar, juntamente com a escassez de republicanos, fez com que as ideias positivistas adquirissem força naquela região. Esses fatores, de acordo com Carvalho (1990), contribuíram para que a constituição do Rio Grande do Sul incorporasse elementos positivistas. Dentre os elementos que faziam parte das ideias positivistas defendidas pelos militares e que apareceram na constituição do Rio Grande do Sul, temos como exemplo a “predominância do executivo” e “a ausência de referência a Deus, substituído pelo trinômio Família, Pátria, Humanidade” (CARVALHO, 1990, p. 26).

O modelo positivista agradou parte significativa da sociedade. Todavia, outro grupo da sociedade urbana, conhecido como jacobinos, formado por pequenos proprietários, profissionais liberais, jornalistas professores e estudantes, também se sentia insatisfeito com a monarquia.

Os jacobinos eram republicanos que entendiam a monarquia como limitadora de oportunidades. Este grupo se manifestou a princípio no Rio de Janeiro, onde fez parte do Partido Republicano, contribuiu para o Manifesto de 1870 e tinha grande influência na imprensa fluminense.

Os jacobinos brasileiros tinham como referência os jacobinos franceses. Na França, este grupo foi instituído em 1789, durante o processo da revolução francesa. O grupo era composto principalmente por pequenos comerciantes e profissionais liberais que ingressaram na política. No início da organização jacobina francesa, eles foram considerados moderados,

porém após Maximilien Robespierre assumir a liderança o grupo foi taxado como radical. De acordo com Américo Freire (2016, p. 117), os jacobinos brasileiros ficaram conhecidos como aqueles que “defendiam a ferro e fogo o governo republicano”.

Na defesa do governo republicano, os jacobinos brasileiros repugnavam o legado português, pois entendiam essa herança como sendo atrasada e antinacional. O grupo jacobino apoiava os militares e via o governo de Floriano Peixoto como “principal responsável pela garantia da ordem republicana” (FREIRE, 2016, p. 118).

O jacobinismo foi o grupo de jacobinos que apoiou Floriano e foi responsável por levantar admirável exultação cívica para com esse governo. Todavia, o governo de Floriano também teve vários opositores. Por esse motivo, ao assumir a presidência, este tomou algumas medidas para reorganizar a nação.

Nessa reorganização, Floriano buscou conter a crise econômica do Encilhamento²⁸, designou jovens militares para governar os estados, começou a reprimir instituições e solicitou a prisão de opositores. Na tentativa de fortalecer o poder, Floriano “amparou-se no exército, em emblemas e palavras de ordem da Revolução Francesa” (FREIRE, 2016, p. 117). Muitos foram os simpatizantes que apoiaram Floriano, e o movimento de apoiadores ficou conhecido com florianismo.

O florianismo pode ser comparado ao que Vovelle (2000, *apud* ALONSO, 2009, p. 37) chamou de “jacobinismo trans-histórico”. Conforme o autor, foi “uma atitude, um comportamento e até uma visão de mundo” que se espelhava na Revolução Francesa, porém com adaptações que consideravam a realidade histórica brasileira.

Essa visão resumia a ideia de regime de salvação pública, firmada no desejo “popular; no centralismo político, no estado laico, no nacionalismo; na moralização da política; na crença na ascensão social e na crítica à sociedade aristocrática” (ALONSO, 2009, p. 37). Para implantação desse regime, seria utilizada uma política educativa e a força.

Após a saída de Floriano Peixoto da presidência, o oligarquista Prudente de Moraes venceu as eleições e assumiu a presidência. Entre novembro de 1896 e março de 1897, Prudente de Moraes se ausentou da presidência por motivos de doenças e seu vice, o jacobino

²⁸ O Encilhamento compreendeu um período de alta atividade especulativa na bolsa de valores, que acabou gerando uma escalada na taxa de juros, desvalorização cambial e, por fim, inflação. Esse período dura até o início dos anos 1890, mas os efeitos dessa crise só vão ser totalmente superados após a virada do século, com as liquidações bancárias (CROCE, 2016, p. 33).

Manoel Vitorino, assumiu o Estado Federal. Isso fez ressurgir um clima de intolerância e a implantação da força.

Assim que assumiu a presidência, Manoel Vitorino enviou tropas militares para combater o movimento de insurreição em Canudos²⁹, comunidade acusada de defender os ideais monárquicos. Nesse governo interino, o movimento jacobino, que estava enfraquecido pelo governo de Prudente de Moraes, ganhou força novamente e iniciou uma série de ações, tais como: comprou nova sede para o governo federal, o palácio do Catete, e arrendou estradas de ferro a companhias estrangeiras para saldar compromissos da dívida externa. No combate aos inimigos políticos, Vitorino mandou fechar “redações de jornais monarquistas” (ALONSO, 2009, p. 146).

Contudo, a presidência de Manuel Vitorino foi somente por quatro meses. No dia 4 de março de 1897, sem qualquer aviso, Prudente de Moraes reassumiu o cargo de presidente. Vitorino retornou à condição de vice-presidente e o movimento jacobino enfraqueceu. No mesmo ano de 1897, Prudente de Moraes perdeu a eleição presidencial para Campos Sales.

Assumindo a presidência, Campos Sales desarticulou tanto o modelo de república jacobino quanto os apoiadores do antigo regime monárquico. Este presidente voltou suas propostas de governo para privilegiar as oligarquias. Conforme Alonso (2009), a vitória de Campos Sales a presidência indicou novos tempos, o de uma República civil estabilizada.

Carvalho (2009) afirma que, desde a Proclamação da República Brasileira, nenhum dos modelos propostos por intelectuais e políticos saiu vencedor. Na mesma direção, Viscardi (2011, p. 141) afirmou que “construiu-se, assim, uma República que não chegava a ser uma ditadura militar (modelo positivista), não incluía o povo (modelo jacobino) e implantara um federalismo desigual (modelo norte-americano).” Conforme a autora, todos os modelos tomados como referências foram distorcidos das suas formas originais.

Mesmo que nenhum modelo de república tivesse saído vencedor, Carvalho (1990) enfatiza que o modelo norte-americano, no que diz respeito ao federalismo e ao sistema bicameral, em parte teve êxito na constituição de 1891. O modelo positivista também teve seu

²⁹ A Guerra de Canudos foi um movimento de resistência liderado por Antônio Conselheiro que ocorreu entre os anos de 1893 e 1897 no arraial de Canudos no sertão da Bahia. Esse conflito se deu por motivos políticos, sociais, econômicos e religiosos. Os grandes latifundiários daquela região, juntamente com a liderança religiosa, espalharam rumores junto às autoridades políticas de que o povoado de Canudos pretendia reinstalar a monarquia. Na tentativa de conter os revoltosos, foram enviadas para o povoado três expedições militares, porém nenhuma conseguiu derrotar os seguidores de Antônio Conselheiro. Em 1897, a quarta expedição enviada a Canudos estava fortemente armada, e exterminou a população de Canudos, matando até mesmo os que se renderam (CARVALHO, 1999).

momento vitorioso na influência da criação de símbolos para representar a República brasileira.

Essa influência abrangeu a criação de vários símbolos, como por exemplo a bandeira, o lema, o brasão e hino, e também na construção da imagem de Tiradentes como herói. Sejam os símbolos visuais ou sonoros, todos foram tentativas de disseminar a república para a população.

Carvalho aponta que “o povo assistia bestializado à proclamação da República” brasileira (LOBO, 1889 *apud* CARVALHO, 1990, p. 140). Os símbolos não tiveram eficácia para criação de um imaginário republicano, pois houve uma barreira criada pela ausência da participação popular na inserção do novo regime.

2.2 O partido republicano mineiro no início da República

O Partido Republicano Mineiro (PRM) foi fundado em 1888, em uma reunião que aconteceu na casa do Coronel Francisco Ferreira Alves, na cidade de Ouro Preto. Na primeira ata de reunião, os membros do partido elaboraram planos para fortalecer e ampliar a divulgação do PRM em Minas Gerais.

Os idealizadores do partido, de acordo com Viscardi (2013), visavam: o investimento na criação de partidos republicanos nos municípios; a fundação de um jornal do partido que servisse como meio de divulgação do movimento; a realização de congressos republicanos para agregar os militantes; a elaboração de manifestos com vista à unificação de ideias previamente discutidas; e o investimento em candidaturas próprias às eleições e a elaboração de um estatuto para o partido. Havia também a preocupação em qualificar o movimento, para se conhecer a força real da propaganda na província. Caberia ao PRM unificar esforços e agregar as aspirações já existentes. Para esse fim, o jornal “O Movimento” seria o seu maior instrumento (VISCARDI, 2013, p. 105).

Por mais que a primeira ata do partido contemplasse essas deliberações, Viscardi (2013) aponta que a fundação do PRM foi uma manifestação demorada de um movimento em prol da república que já acontecia há vários anos em Minas Gerais. A fundação do PRM se concretizou quando João Pinheiro, Antônio Olinto dos Santos Pires e mais 30 republicanos políticos residentes em Ouro Preto aprovaram a convocação de um congresso na capital.

A criação do PRM pode ser considerada tardia, uma vez que “se leva em conta a existência prévia de partidos, jornais e clubes anteriormente organizados em Minas” em

outros municípios. Esse fato aponta para a inexistência de um partido que unificasse os republicanos da província mineira (VISCARDI, 2013, p. 104).

Segundo Viscardi (2013), em Minas Gerais, já havia pelo menos dois partidos republicanos. Um desses já existia desde 1896, e o outro foi fundado na cidade de Juiz de Fora em 1887. Porém, não havia aproximação nem tentativa de unificação entre esses dois partidos. Prova disso foi o fato de republicanos mineiros solicitarem a adesão ao Partido Republicano Paulista.

A criação do Partido Republicano Mineiro unificado enfrentou grandes problemas de estruturação interna. De acordo com Resende (1982), alguns dos problemas foram ocasionados pela divisão das elites políticas, que disputavam o poder juntamente com as interferências do governo nas municipalidades. Estas disputas eram para se estabelecer quem detinha o mandonismo local³⁰.

Nas disputas dessas elites pelo poder local, foi utilizado o clientelismo que, de acordo com Carvalho (1999), baseava-se em barganhas entre o governo e os coronéis. O governo estadual assegurava aos coronéis poderes, inclusive concedendo aos seus dependentes cargos públicos. Esse fato contribuiu também para falta de unidade dos partidos republicanos.

Segundo Resende (1982), o grande problema em unir a política mineira foi o de tentar solucionar as dificuldades internas de nível de estruturação e disciplina partidária. A solução desses problemas foram tentativas de diminuir as disputas entre os membros do PRM. Só assim seria possível ter um partido republicano a nível estadual.

Desde a criação do PRM até as eleições para a Constituinte Nacional em 1890, as disputas internas nesse partido foram entre os “republicanos históricos” e os chamados “adesistas” ou “novos republicanos”. Os últimos, antes da república, foram apoiadores da monarquia, já os primeiros defendiam as ideias republicanas desde o império.

Por iniciativa de João Pinheiro, em 16 de junho de 1890, ocorreu em Ouro Preto uma reunião com o intuito de promover um acordo entre republicanos históricos e novos republicanos. O propósito dessa reunião também foi garantir a aceitação da forma república federativa e obter o apoio ao governo provisório.

³⁰ O mandonismo é uma característica da política tradicional. “Refere-se à existência local de estruturas oligárquicas e personalizadas de poder. O mandão, o potentado, o chefe, ou mesmo o coronel como indivíduo, é aquele que, em função do controle de algum recurso estratégico, em geral a posse da terra, exerce sobre a população um domínio pessoal e arbitrário que a impede de ter livre acesso ao mercado e à sociedade política” (CARVALHO, 1999, p. 33).

Por ocasião do encontro, foi criado o Centro Político de Ouro Preto. De acordo Dulci (1989), ao centro foi atribuída a função de Comissão Executiva do PRM. No exercício de suas funções, a comissão convidou os eleitores do 1º Distrito, Ouro Preto, que participaram de uma eleição prévia dos candidatos à chapa oficial do PRM no dia 22 de junho de 1890.

Antônio Olinto e outros republicanos históricos tentaram impedir, porém, sem êxito, a participação dos ex-monarquistas, ou seja, dos novos republicanos, na chapa oficial de Minas à Constituinte federal. Olinto discordava da “política de conciliação” proposta por Cesário Alvim e apoiada por João Pinheiro. Devido a essa discordância, Olinto, “ressentido, abandonou a Comissão Executiva” do PRM (DULCI, 1989, p. 28).

Na tentativa de resolver os problemas da “política de conciliação” interna mineira, João Pinheiro renunciou ao cargo de presidente de Minas Gerais, no dia 24 de julho, e dedicou-se exclusivamente a direção da Comissão Executiva do PRM. Ficando o cargo de presidente de Minas Gerais vago, o grupo³¹ dissidente da base do PRM tentou influenciar a indicação do substituto de João Pinheiro.

O grupo dissidente da base do PRM, conforme Dulci (1989), teve o apoio de Benjamin Constant, que era o Ministro da Guerra e também aliado do governo federal. Constant indicou o nome de Antonio Olinto para preencher o cargo vago de governador de Minas. Olinto, um dos principais dissidentes, foi rejeitado pela base do PRM, que escolheu Bias Fortes, o favorito de Cesário Alvim, principal representante desse partido.

A Zona da Mata mineira era onde se concentrava a maior parte dos dissidentes da base do PRM. Após a derrota de Olinto, Fernando Lobo, um grande representante do grupo dos dissidentes do PRM dessa região, convocou o partido para discutir a legitimidade da chapa oficial em 15 de agosto 1890. Insatisfeitos com a chapa oficial, nesse mesmo ano, “um grupo de dissidentes do PRM constituiu um veículo eleitoral independente; o Partido Católico” (FLEISCHER, 1982, p. 26).

A Zona da Mata e o sul mineiro, de acordo com Viscardi (2007), não foram bem representadas dentro do PRM, sobretudo devido a sua importância econômica por meio da cafeicultura. Os dissidentes do PRM foram derrotados e “o Partido Católico não conseguiu recrutar novos deputados” (FLEISCHER, 1982, p. 28). Após esse acontecimento, foi efetuada uma conciliação que garantia, aos dissidentes do PRM e aos republicanos históricos, significativa representação política na bancada federal constituinte de Minas.

³¹ A composição por grupo político do PRM era de Alvinista/Adesista, Dissidente/Republicano Histórico e Alvinista/ Republicano Histórico.

Resolvida às questões atinentes a Constituinte Federal, João Pinheiro e Cesário Alvim se preocuparam com a Constituinte Estadual, que já estava com a eleição marcada para o dia 25 de janeiro de 1891. Os problemas de disputas com os dissidentes chegaram já na apresentação do anteprojeto da constituição do estado de Minas Gerais, em outubro de 1890.

Em 31 de outubro de 1890, o Governo Provisório Mineiro, Bias Fortes, apresentou um anteprojeto da constituição de Minas Gerais³². Segundo Dulci (1989), para Bias Fortes:

[...] seria aprovado "*ad referendum*" do Congresso Constituinte, com exceção dos artigos referentes às próximas eleições, ao sistema bicameral do Congresso e à sua composição, que entrara em vigor naquela mesma data. Quanto às próximas eleições, estabelecia o **voto qualificado** para os senadores constituintes, a **eleição indireta**, pelo Congresso Mineiro, do novo governador, e a eleição direta para deputados. O número de constituintes seria de 24 senadores e 48 deputados, e o voto seria, mais uma vez, pelo sistema de lista completa (DULCI, 1989, p. 28-29 meus grifos).

A publicação desse anteprojeto provocou manifestações dos dissidentes do PRM na cidade de Juiz de Fora em 25 de dezembro. Os manifestantes discordavam e enxergavam no anteprojeto alguns pontos que prejudicavam seus interesses, dentre os quais a eleição indireta para governador e eleitorado qualificado para a eleição dos Senadores.

Os dissidentes do PRM também estavam insatisfeitos com a eliminação de possibilidade de autonomia municipal, já que o governo estadual controlava todo o processo eleitoral. Por meio desse movimento surgiu uma chapa alternativa dentro do PRM. Nesta chapa se destacou o nome de tradicionais monarquistas.

De acordo com Dulci (1989), em 1º de janeiro de 1891, João Pinheiro apresentou uma chapa na tentativa de conter a insatisfação dos opositores da base do PRM. João Pinheiro alegou que a chapa era composta por membros dos dois grupos, oficial e alternativa. No entanto, essa chapa criada por João Pinheiro não contemplava os dissidentes, mas sim os nomes de monarquistas, como Afonso Pena, Augusto Veloso e outros. Houve manifestações dissidentes novamente, porém sem sucesso.

Conforme Resende (1982), houve grande insatisfação do grupo dissidente que compunha o PRM. As tentativas de unificar PRM foram insuficientes, sendo esse partido desfeito nesse mesmo ano de 1891. O sistema eleitoral em Minas Gerais buscou nesse período uma política situacional, o que fez com que grupos locais e regionais se fortalecessem.

³² Conforme Dulci (1989), o governador João Pinheiro criou, em julho de 1890, uma comissão para elaborar o projeto da Constituição do Estado. Foi uma antecipação desse governador a constituinte, para fornecer o modelo a ser considerado "maduramente refletido e estudado". Os nomes dos membros dessa comissão seriam indicados pelo próximo governador, nesse caso foi Bias Fortes.

Para Resende (1982), o sistema político situacional mineiro trouxe dificuldades na unificação do poder estadual. Outro fator que agravou essa desunião foi o crescimento econômico e demográfico desproporcional das diversas regiões do estado de Minas Gerais. Como resultado desse crescimento, cada uma das facções oligárquicas das regiões buscou uma ação interna por meio de um sistema político na tentativa de obter a hegemonia.

Wirth (1982, p. 37) chamou essa busca pela hegemonia de “mosaico mineiro”. Para este autor, dois fatores possibilitaram o crescimento das facções e o enfraquecimento do estado: em primeiro lugar, foi o desenvolvimento em cada região, que se deu em “linha diferente de tempo, dando ao estado uma longa história de crescimentos desarticulados e descontínuos” (WIRTH, 1982, p. 37). O segundo foi que muitas regiões se articularam mais com estados vizinhos do que com a própria unidade política em que pertencia (a Zona da Mata com o Rio de Janeiro, o Sul e o Triângulo com São Paulo, o Norte com a Bahia). Estes fatores geopolíticos, no entendimento de Resende (1982), foram essenciais para que Silviano Brandão organizasse o processo de Hegemonia Sul-Mineira.

A partir de 1893, Silviano Brandão, Secretário do Interior do governo de Afonso Pena, começou a articular o processo de hegemonia da região Sul-Mineira. Nesse período, em Minas Gerais, ocorreram disputas pela sucessão do governo de Afonso Pena. Na concorrência dessa sucessão, Brandão já tinha apoios de vários jornais de Minas e, também, de parte do congresso.

Embora Brandão tivesse apoio, desistiu da candidatura, pois, de acordo com Resende (1982, p. 154), ocorreu uma “incompatibilidade moral” devido à sua posição de Secretário do Interior. Isso fez com que Brandão buscasse outros caminhos na política.

Mesmo após Brandão abandonar a candidatura, a dissidência continuou e a disputa ficou entre os adesistas, representados por Cesário Alvim, e os históricos, coordenado por Antônio Olinto. Todavia, os históricos exigiam que o candidato a assumir o governo devesse ter traços do republicanismo. Frente a esse embate, o resultado foi a candidatura de Bias Fortes.

Brandão continuou à frente da política no sul-mineiro. Para fortalecer o poderio na região, o político apoiou a candidatura de Bias Fortes, buscando assegurar lugar de forte liderança. Isso possibilitou e ampliou sua rede de clientelismo que, conforme Carvalho (1999, p. 134), está na “relação entre atores políticos que envolvem concessão de benefícios

públicos”. Para Leal (1949), esse tipo de articulação só foi possível por causa da relação entre os políticos e o mando dos coronéis³³.

A ausência de Brandão na disputa para presidente de Minas Gerais não cessou os conflitos. Conforme Viscardi (2007), os conflitos continuaram tanto nos governos estaduais de Afonso Pena (1892-1894) quanto de Bias Fortes (1894-1898). Nas eleições para o Legislativo federal e estadual, o cenário político se dividiu entre Cesário Alvim e seus opositores, os contrários ao ex-presidente do Estado, Afonso Pena.

Esta divisão estimulou uma nova organização político partidária, provocando o surgimento de dois novos partidos políticos. Um foi o Partido Republicano Constitucional, criado em 1893, que reunia a dissidência radical. Ele foi liderado inicialmente por Antônio Olinto, sendo uma das figuras que encabeçava a propaganda republicana no estado. O outro foi o Partido Republicano Conciliador, que tinha como principal representante Cesário Alvim.

Nessa nova organização política, Brandão aderiu ao Partido Republicano Constitucional. Ele pretendia se candidatar na tentativa de suceder Bias Fortes no governo. Porém, uma crise se manifestou ao final do governo de Bias Fortes. Para Viscardi (2007), a crise possibilitou, em 1897, a reorganização do PRM.

A candidatura de Brandão teve forte oposição liderada por Mendes Pimentel. Conforme Resende (1982), Pimentel e seus apoiadores contrapuseram a prática de que a sucessão do governo do estado deveria ser indicada pelos deputados federais e estaduais. Os opositores publicaram na imprensa, em 4 de setembro de 1897, um manifesto requerendo o sistema representativo. No documento, constavam as assinaturas de 35 dos dissidentes.

Em 7 de outubro deste mesmo ano, os dissidentes convidaram o eleitorado, por meio de uma carta circular, a organizar diretórios políticos locais. Nos diretórios deviam ser nomeados delegados para participarem de uma convenção que aconteceria no dia 20 de dezembro em Belo Horizonte.

De acordo com Castilho (2012), os silvianistas, liderados por Francisco Bressane, para combater os dissidentes também organizaram diretórios, indicaram delegados e falsificaram duplicatas para conseguir a maioria de votos, principalmente nos municípios onde os dissidentes tinham núcleos.

³³ Conforme Castilho (2012), Silviano Brandão adquiriu forte influência sobre várias regiões, como Pouso Alegre, Ouro Fino, Itajubá, Jacuí, Caldas, São Sebastião, Cabo Verde e outras. Em cada uma das regiões, Brandão mantinha com o líder local a troca de favores.

De acordo com Resende (1982), na convenção de 20 de dezembro de 1897, sob a presidência de Levindo Lopes, ficou explícita a posição majoritária dos silvianistas. Portanto, na reunião compareceram 44 delegados, representantes de 73 municípios. Deles, tinham maioria os silvianistas. “Bressane representava 29 municípios” (CASTILHO, 2012, p. 85).

A maioria de silvinistas buscou um acordo com os dissidentes do PRM. Os primeiros propunham aos últimos que concordassem com seus princípios em troca do apoio à candidatura de Brandão. Dessa forma, os dissidentes teriam a garantia de exercer maior presença na comissão executiva do novo PRM. O acordo foi aceito pelos dois grupos e, a partir disso, foram aprovadas as bases orgânicas do novo Partido Republicano Mineiro, elaboradas por Mendes Pimentel (RESENDE, 1982). As novas bases orgânicas do PRM regeram o partido até 1919.

As bases orgânicas do novo PRM contemplavam a condição de inamovível aos juízes, a autonomia municipal e distrital e a tributação proporcional aos recursos da lavoura, do comércio e da indústria estaduais (CASTILHO, 2012). Brandão venceu a candidatura e convocou toda a elite mineira para unir-se em prol de tornar Minas Gerais um estado poderoso.

Unidos, constituiremos uma força poderosa cuja colaboração, bem dirigida será de inestimável valor para a solução das grandes questões nacionais; por outro lado seremos devidamente respeitados e considerados, como grande força política que somos, e poderemos vencer sem grandes dificuldades (BRANDÃO *apud* RESENDE, 1982, p. 167).

Na tentativa de concretizar o discurso de Brandão, foi criada no PRM uma comissão executiva e diretórios municipais. Conforme Dulci (1989, p. 133), a comissão acumulou poderes “além da própria esfera partidária (decidia soberanamente sobre assuntos partidários internos, dirigia os pleitos eleitorais, convocava os diretórios municipais para as convenções e elaborava manifestos de apresentação de candidatos)”.

De acordo com Dulci (1989), a comissão executiva do PRM ficou conhecida como Tarasca, nome que faz referência a um monstro legendário medieval da cidade de Tarascon, no sul da França. Os membros que compunham essa comissão eram cinco, porém, consoante Fleischer (1977), três deles dominaram a Tarasca por 20 anos, a saber: Silviano Brandão, Bias Fortes e Francisco Sales.

Estes três membros do PRM foram representantes do coronelismo. O “sistema de política baseado em barganhas entre governo e coronéis” possibilitou ao PRM dominar a

política mineira durante a Primeira República. Sendo os governadores, entre 1897 e 1930, todos eleitos por meio dessa manipulação política (CARVALHO, 1999, p. 132).

Os três membros do PRM promoveram a união entre a região sul e o centro mineiro, formando uma aliança objetiva com maiores ganhos, onde o sul se torna o elo dominante (VISCARD, 1982). Tal manobra política possibilitou, no governo de Brandão, a hegemonia do sul-mineiro.

O contexto político mineiro em que as ideias políticas republicanas foram disseminadas corrobora para identificarmos as marcas de vivências dos deputados. Para essa identificação apresentaremos no próximo capítulo a prosopografia dos deputados como ferramenta com o intuito de conhecermos os deputados.

3 PROSOPOGRAFIA DOS DEPUTADOS DA COMISSÃO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

Segundo Lawrence Stone (2011, p. 115), a prosopografia é “a investigação das características comuns de um grupo de atores na história por meio de um estudo coletivo de suas vidas”. O autor considera a prosopografia como uma ferramenta que ajuda entender a origem da ação política e que possibilita o “desvelamento dos interesses mais profundos que se considera residirem sob a retórica da política” (STONE, 2011, p. 115).

Como ferramenta, a prosopografia nos permite analisar as origens familiares (sociais e geográficas), o status político ou posição ocupacional do indivíduo. “O propósito da prosopografia é dar sentido à ação política” (STONE, 2011, p. 116).

Conforme Stone (2011), na prosopografia recolhe-se dados como ascendência, profissão, nascimento, morte etc. de um determinado grupo de pessoas. As informações coletadas sobre os indivíduos são então justapostas, combinadas e examinadas “em busca de variáveis significativas” (STONE, 2011, p. 115).

Nesse sentido, a prosopografia viabiliza pensar o sujeito a partir da recuperação de sua origem regional, formação, contexto familiar e de sociabilidade, o espaço de sua ação e sua função dentro de uma sociedade (CHARLE, 2006).

Este capítulo foi dividido em três sessões, (3.1) A câmara dos Deputados e a Comissão de Instrução Pública; (3.2) Prosopografia dos deputados; (3.3) Trajetória e socialização política dos deputados. O objetivo do capítulo é apresentar algumas marcas de vivências dos deputados a partir da trajetória de suas vidas.

Para compreender tal trajetória, a realização da prosopografia foi fundamental para evidenciar a origem regional, formação escolar, contexto familiar e a função dos parlamentares dentro da sociedade. Também neste capítulo objetivou-se explicar a funcionalidade da Comissão de Instrução Pública e Civilização de Índios, bem como o trâmite de projetos de lei apresentados na Câmara dos Deputados de Minas Gerais.

3.1 A Câmara dos Deputados e a Comissão de Instrução Pública

A primeira Constituição Republicana de Minas Gerais foi promulgada no dia 15 de junho de 1891. Esta contemplava, em seus artigos, as atribuições do Congresso Legislativo

mineiro. O artigo 16 dessa constituição tratava da composição do Congresso Legislativo que se organizava pelo sistema bicameral, ou seja, era composto por duas Câmaras: a dos Deputados e a dos Senadores (MINAS GERAIS, 1891).

O número de deputados e senadores, que compunham as duas casas, era determinado pelo artigo 23 da constituição, que estabelecia que o número de deputados eleitos não poderia ser superior a um deputado para cada 70.000 habitantes, não podendo ultrapassar o número de 48 deputados no âmbito estadual. O número de senadores não poderia exceder a 24, sendo um senador para cada 140.000 habitantes (MINAS GERAIS, 1891).

Ainda estava prescrito no artigo 23 que, após os recenseamentos da população, caso apontasse desproporção, o número de senadores e deputados que pleiteava um mandato podia ser revisto pelo Congresso mineiro. O mandato dos deputados era de quatro anos, e o dos senadores oito anos (MINAS GERAIS, 1891).

Para elegibilidade, de acordo com os artigos 15, 91, 94 e 95 da Constituição Mineira, os deputados e senadores deveriam atender alguns pré-requisitos, como: ser alfabetizado, não ser mendigo, praça ou religioso; ter idade mínima de 35 anos para Senador e 21 para deputado. Ser cidadão brasileiro nato ou naturalizado há pelo menos quatro anos para cargo de senador e de dois anos para o cargo de deputado. O pretendente a uma vaga no senado deveria ter domicílio eleitoral a pelo menos seis anos. Para concorrer a uma vaga de deputado, o candidato deveria comprovar domicílio eleitoral de três anos.

Os trabalhos legislativos exercidos pelos deputados e senadores mineiros eram regulamentados pelos regimentos internos de cada uma das casas legislativas. Estes regimentos eram o conjunto de normas que regiam a organização e o funcionamento dessas instituições. Conforme os regimentos internos da Câmara e do Senado, elas deveriam se organizar por meio de comissões³⁴. A câmara dos deputados, de acordo com o artigo 40 do seu regimento interno, era composta por onze comissões³⁵:

I. De Constituição, Legislação e Justiça; II. Do Orçamento e Contas; III. Da Força Pública; IV. Representação e Petições; V. Câmaras Municipais e Negócios Estaduais; VI. Da Agricultura e Indústria; VII. Obras Públicas e Viação; VIII. De Instrução Pública e Civilização de Índios; IX. De Saúde Pública; X. De Redação de Leis; XI. De Polícia da Casa (MINAS GERAIS, 1897, p. 15).

³⁴ Neste trabalho, o foco esteve na comissão da Câmara dos deputados, em especial na Comissão de Instrução Pública e Civilização de Índios.

³⁵ No Art. 41 do mesmo regimento interno da Câmara dos Deputados, para os casos ocorrentes, haverá Comissões Especiais e Mistas; sendo estas por acordo das Câmaras, para preparo de negócio que pertença ao Congresso.

As comissões eram responsáveis por elaborar e discutir projetos de leis sobre assuntos inerentes conforme a função de cada uma delas. Para discutir estes assuntos, as reuniões das comissões eram anunciadas com o prazo mínimo de 24 horas de antecedência aos seus respectivos membros³⁶. Cabe aqui conhecer a Comissão de Instrução Pública e Civilização de Índios. Essa Comissão era composta por cinco deputados e era responsável por tratar de assuntos sobre a educação mineira³⁷.

Fizeram parte da Comissão de Instrução Pública e Civilização de Índios, no período de 1896-1906, vinte e dois deputados, porém localizamos somente os discursos de sete desses parlamentares. É possível perceber, nos Anais, que alguns parlamentares apesar de participarem das discussões nas sessões da Câmara dos Deputados não entregavam seus discursos ao secretário da casa legislativa.

A escolha dos discursos dos membros da comissão tem em vista a sua responsabilidade de propor a legislação e de fazer a sua defesa no plenário da Câmara (GONÇALVES, 2012). Os discursos que encontramos nos Anais foram os proferidos em plenário pelos deputados João Pio de Sousa Reis, Francisco Mendes Pimentel, Francisco Bressane de Azevedo, Camilo Philinto Prates, Francisco Xavier de Almeida Rolim, Afrânio de Melo Franco e Alonso Starling.

3.2 Prosopografia dos deputados

Para Stone (2011, p. 115), a prosopografia “constitui-se em estabelecer um universo a ser estudado e então investigar um conjunto de questões uniformes [...] com o objetivo de encontrar tanto correlações internas quanto com outras formas de comportamento ou ação”.

³⁶ Para qualquer projeto ser admitido à discussão era preciso o apoio de cinco deputados. Conforme o artigo 136 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, cada projeto passava por pelo menos três vezes em cada casa (Câmara e Senado). Na primeira vez, o autor do projeto tinha 10 minutos para apresentá-lo, fazia as justificativas ou fundamentações de modo geral. Na primeira apresentação não se examinava cada um dos artigos do projeto, e por isso não era admitido nenhuma emenda. Na primeira e terceira discussão, salvo o autor do projeto, nenhum outro deputado poderia falar mais de uma vez (o autor do projeto poderia falar duas vezes). Na segunda discussão, o deputado autor do projeto poderia falar uma vez sobre cada artigo. Na segunda apresentação, eram lidos e debatidos cada um dos artigos do projeto. Após os debates, ocorriam às votações, e caso houvesse emenda, deveriam ser apoiadas por cinco deputados e colocadas em discussão ao artigo referente. Na terceira apresentação, era debatido o projeto no geral, juntamente com as emendas que forem oferecidas. Nessa apresentação, só seriam aceitas emendas: supressivas (que suprimia no projeto artigos, parágrafos e palavras), ampliativas ou modificativas (que ampliava as ideias contidas em algum dos termos). Não podendo, nessas discussões, surgir emenda cogitando matéria nova ao projeto. De acordo com o artigo 167 do Regimento Interno da Câmara dos deputados, a nenhum deputado era permitido, na tribuna, exceder o espaço de uma hora salvo com a permissão da Câmara (MINAS GERAIS, 1897). O deputado que não estava na tribuna poderia pedir a palavra e tinha cinco minutos para falar.

³⁷ Os membros dessa comissão eram eleitos pela Câmara dos Deputados por voto secreto para um mandato anual.

Conhecer os elementos como geração de pertencimento, formação e vínculo familiar são importantes para entender os discursos analisados. Para conhecer os 7 deputados que tem os discursos analisados, são apresentadas no quadro 2 algumas informações sobre esses legisladores.

Quadro 1 - Membros da Comissão De Instrução Pública Da Câmara Dos Deputados De Minas Gerais 1896-1906

NOME DOS DEPUTADOS	NASCIMENTO MORTE	IDADE NAS TRÊS LEGISLATURAS			FORMAÇÃO	LOCAL	ANO	PROFESSOR
		1895 - 1898	1899 - 1902	1903 - 1906				
João Pio de Sousa Reis	1860-1932	35 - 42			Teologia	Mariana	1882	Sim
Francisco Mendes Pimentel	1869-1967	26-27			Direto	SP	1889	Sim
Francisco Bressane de Azevedo	1859-1927	36-39			Direto	Portugal		Sim
Camilo Filinto Prates	1859-1940	35			Humanidades	Ouro Preto		Sim
Francisco Xavier de Almeida Rolim	1855-1943		29 - 36		Teologia	(Datas) Diamantina	1878	Sim
Afrânio de Mello Franco	1870-1943			33 - 34	Direto	SP	1891	Sim
Alonso Starling	1876-1953			29 - 30	Direto	SP	1895	

Fonte: Gonçalves, 2012.

Nas informações sobre os 7 deputados contidas no quadro 2, é possível encontrar dados que nos permitem fazer algumas considerações. Todos os 7 deputados tinham menos de 40 anos no começo do mandato como Deputado Estadual por Minas Gerais. Desses 7 parlamentares, 4 nasceram antes de 1869, informação que aponta que esses políticos sofreram diretamente a influência do que Ângela Alonso (2000) chama de a primeira geração de republicanos no Brasil ou a geração de 1870.

Consoante Alonso (2002), a geração de 1870 pode ser entendida como um movimento intelectual e político que contestou às instituições e valores do período monárquico. Faziam parte dessa geração vários grupos de todo o Brasil que tinham como propostas a reforma tanto do Estado quanto da sociedade brasileira.

Algumas das propostas levantadas por esse movimento visavam o fim da escravidão, o liberalismo econômico, a descentralização político-administrativa e a secularização das

instituições. Para Alonso (2000), a primeira geração de republicanos foi composta de liberais republicanos, novos liberais positivistas, abolicionistas e federalistas positivistas.

Essa geração presenciou a combinação de diversas ideias políticas europeias que contribuíram para a fragmentação do segundo reinado. Sobre o aspecto geracional, é apresentado, no quadro 2, que 3 deputados tinham menos de 30 anos de idade por ocasião do seu primeiro mandato, como, por exemplo, Mendes Pimentel, que assumiu o cargo de deputado estadual na primeira legislatura aos 26 anos de idade.

Este deputado, mesmo com pouca experiência, propôs um projeto de lei que visava um ensino profissional para o estado mineiro. O mais velho dessa Comissão de Instrução Pública e Civilização de Índios tinha 35 anos de idade. O aspecto geracional mostra que parte da juventude mineira tinha envolvimento na política e com as discussões sobre o futuro Estado.

Sobre a geração e a origem de formação desses deputados, Gonçalves (2012) aponta que:

Como a maioria se formou nas décadas de 80 e 90 do século XIX, eles puderam acompanhar, ou mesmo participar, de vários eventos que marcaram a realidade brasileira no período, dentre os quais citamos: a abolição da escravatura, o fim da monarquia e a proclamação da República. Não pode deixar de ser considerado o fato desses eventos serem influenciados com novos pensamentos que invadiram os centros de formação e, bem assim, os vários segmentos da vida pública, política, partidária, estatal, etc. Incluem-se aqui a forte presença do pensamento liberal, positivista e evolucionista (GONÇALVES, 2012, p. 5-6).

É possível observar que seis deputados têm formação superior. Tal fato indica que a formação no ensino superior se apresenta muitas vezes como requisito para se alcançar determinados cargos políticos, assim como pode apontar para a presença da elite mineira na política. De acordo com Carvalho (2012, p. 65), desde o Império “[...] quase toda elite possuía estudo superior, o que acontecia com pouca gente fora dela: a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos”.

Conforme Carvalho (2012), a educação superior serviu como um dos elementos que facilitava a unificação ideológica da elite desde o Império até o começo da república brasileira. Dos 6 deputados com formação superior, 4 formaram-se em direito. Essa concentração na formação jurídica fornecia à elite a hegemonia para atuar no governo.

De acordo com Carvalho (2012), a vida intelectual dos universitários brasileiros começou a mudar significativamente no início da década de 1870, com a introdução de outras correntes europeias de pensamento, sobretudo o positivismo e o evolucionismo. Para Sérgio

Adorno (1988), o liberalismo econômico e o individualismo político foram pensamentos que influenciaram a criação dos cursos jurídicos e a Proclamação da República Brasileira.

Essa concentração na formação jurídica foi porque “a ideia dos legisladores brasileiros era a de formar não apenas juristas, mas também advogados, deputados, senadores diplomatas e os mais altos empregos do Estado” (CARVALHO, 2012, p. 76).

Além da formação jurídica, é perceptível, no quadro 2, que dois deputados se formaram em teologia, o que indica a participação da igreja como influente na política mineira. De acordo com Sérgio Miceli (1985), após a Proclamação da República, ocorreu o fortalecimento político da Igreja, que se deu na vinculação das dioceses³⁸ com os laços afetivo-familiares entre o quadro eclesiástico e as elites regionais.

Conforme Miceli (1985), a propensão descentralizadora produzida com a Proclamação da República brasileira, ou seja, a autonomia concedida aos estados, associada à fundação de partidos republicanos em vários estados, juntamente com a autonomia dos clãs oligárquicos, promoveram políticas que favoreceram o poder eclesiástico.

Este favorecimento facilitou para que todas as capitais fossem promovidas a sedes de dioceses e para que esses episcopados fossem administrados por clérigos descendentes dos principais grupos oligárquicos. O fato dos clérigos serem descendentes dos principais grupos de famílias “constituíam triunfo indispensável ao levantamento de recursos nas proporções exigidas pelo vulto das despesas necessárias a formação do patrimônio diocesano” (MICELI, 1985, p. 45).

Os cleros locais que conseguiam formar alianças por meio de redes de amizades com os líderes locais, detentores do poder oligárquico, acabavam exercendo mandatos partidários e parlamentares. Como é o caso do deputado Xavier Rolim, que formou aliança por meio rede de amizades com a poderosa família Mascarenhas³⁹ que dominava a política na cidade de Curvelo.

A aliança de Xavier Rolim proporcionou a esse padre forte influência na política da cidade de Curvelo. Isso pode ser percebido no relato de Galdoni Gaetano, correspondente do

³⁸ Diocese é o nome de uma divisão territorial estabelecida pelo Papa para determinar a área de atuação e governo de um bispo.

³⁹ Alguns dos que participaram na política mineira foram: Pacífico Gonçalves da Silva Mascarenhas, na Monarquia, foi Deputado na Assembleia Geral pelo Partido Liberal na 20ª Legislatura (1886-1889), e, na República, Deputado Federal Constituinte e na 1ª Legislatura (1891-1895), pelo PRM, e Vice-Presidente do Estado de Minas Gerais de 1902 a 1906; Sebastião Gonçalves da Silva Mascarenhas foi deputado geral de 1885 a 1889 e deputado federal de 1909 a 1917; Dario Diniz Mascarenhas foi vereador e deputado federal (1900 a 1908) por Minas (MASCARENHAS *apud* MONTEIRO, 1994).

jornal “*Fafulla*”, órgão italiano em São Paulo que disse o seguinte sobre a política curvelana: “A política é dirigida pelos padres: o vigário é prefeito da cidade, deputado estadual e ainda monsenhor” (ROLIM, 1935, p. 217).

A presença de padres na política mineira pode ser percebida também na cidade de Barbacena. Um exemplo dessa presença foi a do Padre Silvino de Castro, Presidente da cidade, que juntamente com o conselho distrital governava Barbacena. Também é notável a presença do Monsenhor José Augusto Ferreira da Silva e do Padre José Joaquim Correia de Almeida, ambos escreviam para o jornal “A Folha” e tinham muita influência naquela cidade.

O Padre João Pio também foi colaborador do jornal “A Folha” e exercia influência na política da cidade de Barbacena. O periódico foi fundado em 1893 por Francisco Mendes Pimentel. Mendes Pimentel, por meio do jornal, promovia a política em Barbacena, favorecendo as famílias Andrada e Bias Fortes.

As duas famílias comandavam a política na cidade de Barbacena. Conforme Márcio Bertola (2005), a cidade de Barbacena foi, durante quase todo o século XX, controlada pelas famílias Andrada e Bias Fortes. O controle se deu pela consolidação da amizade na década de 1890 de Crispim Jacques Bias Fortes com José Bonifácio de Andrada e Silva⁴⁰.

João Pio, escritor do jornal “A Folha”, também foi amigo dessas famílias. A amizade pode ser observada nas palavras desse padre ao defender Bias Fortes da acusação do correspondente do jornal “Pharol”, Francisco Pinheiro. Este acusou Bias Fortes de se deixar levar pelas pressões. Em resposta a essa acusação, João Pio escreveu no “A Folha”:

[...] procuramos defender um cidadão honestíssimo cuja vida política é inatacável, e defendendo o não oficialmente, mas para não pairar sobras de vil interesse em questão de tanta monta contra um homem da estatura moral do Dr. Bias Fortes (A Folha, nº 58, 1893).

Os cleros estavam envolvidos na política não só em Barbacena, mas em todo o estado de Minas Gerais. Tinham importante função na política e no fortalecimento do poder local das elites. As elites mineiras operavam através da política a transmissão do poder por via familiar, relações de laços de amizades, prestação de favores e casamentos. Os casamentos poderiam ser entre primos e até parentes mais próximos, o que era utilizado como meio de manter ou aumentar a consolidação do poder econômico e político.

As uniões e relações parentais das famílias governamentais na política mineira existiam desde o período monárquico, segundo Cid Rabelo Horta:

⁴⁰ A amizade entre essas famílias, conforme Carvalho (1966), durou até 1930.

Formou-se, dessa forma, no tempo, uma verdadeira cadeia de círculos familiares, ou parentelas, cujos membros ora se sucedem nas tarefas da chefia política local e regional, ora se alternam. É a constelação governamental de Minas Gerais.” (HORTA, 1956, *apud* FIGUEIREDO, 2008, p.3).

A conjugação de forças entre famílias da elite aconteceu em várias cidades mineiras, além de Barbacena, como Montes Claros. Estas combinações de forças foram efetuadas no norte de Minas mesmo entre famílias rivais. O objetivo era fortalecer a região norte de Minas Gerais, para que esta se desenvolvesse de forma integrada.

Conforme Figueiredo (2012), um dos anseios das oligarquias da região norte era a abertura de estradas e ferrovias. De acordo com esse autor:

[...] o Norte de Minas, até o início da década de 1920, se ligava ao restante do Estado por antigas rotas de tropas de burro. Vias modernas e eficientes como a ferrovia só chegaram à cidade de Pirapora, no rio São Francisco, em 1922, e a Montes Claros, principal núcleo urbano da região, em 1926 (FIGUEIREDO, 2012, p. 1061).

A falta de estradas modernas atrapalhou o crescimento econômico daquela região⁴¹. As elites montes-clarenses foram grandes proprietárias de terras, porém não tinham grandes quantidades de recursos em comparação com as elites de outras regiões do estado mineiro. Essa falta de recurso dificultou a essa elite pagar a formação intelectual dos seus filhos (FIGUEIREDO, 2012).

Apesar de ter menos recursos, as elites montes-clarenses combinaram forças, se estruturando por meio de relações por laços de parentescos e pactos de alianças. Nessa combinação é possível citar, como exemplo, a parentela de três famílias que se uniram e dominaram a política em Montes Claros: Chaves, Prates e Sá⁴².

A família Chaves, formada por Maria Amélia Chaves, que contraiu matrimônio com Hermenegildo Rodrigues Prates, teve início na vida pública por meio de Antônio Gonçalves Chaves, irmão de Maria Chaves, que se formou em teologia e foi ordenado padre em 1834. Após essa ordenação, Antônio se tornou vigário do arraial conhecido como de Nossa Senhora da Conceição ou São José de Formigas.

Em 1832, esse arraial tinha sido elevado à categoria de Vila de Montes Claros das Formigas. Pouco tempo depois, em 1836, Antônio entra na vida pública e é eleito para o

⁴¹ Os fatores climáticos, como as secas, que aconteciam periodicamente no norte de Minas, também dificultavam a economia dessa região. Até os grandes latifundiários tinham dificuldades, pois a falta de estradas impossibilitava a importação de alimentos (FIGUEIREDO, 2012).

⁴² Outras famílias que estiveram ligadas diretamente à política de Montes Claros foram os Alves, Versiani e Veloso.

primeiro mandato de vereador pelo Partido Liberal⁴³. A entrada desse padre na política foi um facilitador para que outros membros da família seguissem o mesmo caminho.

A família Chaves se fortaleceu após a união, por meio de matrimônio, de Hermenegildo Rodrigues Prates Júnior com Francisca Sá. Desse casamento nasceu Camillo Philinto Prates, que por sua vez contraiu matrimônio com Amélia Gonçalves Chaves, irmã de Antônio Gonçalves Chaves Júnior, filho do Padre Antônio (FIGUEIREDO, 2012).

Os dados dos deputados apresentados até esse momento por meio da prosopografia mostrou como os parlamentares entraram ou se mantiveram na política. As estratégias utilizadas para ascensão na vida política foram: junção entre as famílias por meio do casamento, vínculo religioso e rede clientelar.

3.3 Trajetória e socialização política dos deputados

Francisco Mendes Pimentel nasceu no Rio de Janeiro, ainda na infância mudou-se para a cidade mineira de Pitangui, após a nomeação do seu pai para o cargo de juiz de direito naquela cidade⁴⁴. Seus primeiros estudos foram na cidade de Barbacena, no Colégio Abílio⁴⁵, e fez o curso preparatório para ciências jurídicas no Rio de Janeiro. Graduou-se em ciências jurídicas em 1889, pela Faculdade de Direito de São Paulo (FDSP).

Ainda na FDSP, Mendes Pimentel escrevia para o jornal “O Mineiro”, da cidade de Barbacena. Após diplomado em direito, Mendes Pimentel foi nomeado promotor de justiça na cidade de Queluz (atual Conselheiro Lafaiete), por um período de seis meses, em seguida foi transferido para Barbacena. Em 1891, começou a carreira docente. Em sua trajetória, lecionou no Internato do Ginásio Mineiro e na Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais (PIMENTEL *apud* MONTEIRO, 1994).

⁴³ Antônio também exerceu o cargo de presidente da Câmara Municipal de Montes Claros, Deputado Provincial da 4ª, 6ª, 7ª legislaturas.

⁴⁴ Francisco Mendes Pimentel teve vários parentes envolvidos na política, como, por exemplo, seu pai Francisco de Paula Prestes Pimentel (1841-1898) e seu avô Francisco de Paula Pimentel. Seu pai foi magistrado que Bacharelou em Letras no Colégio Pedro II em 1860 e em Ciências Jurídicas e Sociais, pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1866, e que ocupou diversos cargos públicos em sua trajetória profissional, dentre os quais: delegado de polícia, juiz, Presidente da Província de Sergipe, Procurador Geral do Estado (1893-1894) e Desembargador do Tribunal da Relação (1897) (PIMENTEL. In: MONTEIRO, 1994). Seu avô foi capitão da guarda nacional. Conforme Flávio Henrique Dias Saldanha, a Guarda Nacional foi criada por liberais moderados durante a Regência. Foi uma milícia não remunerada pelo governo. A Guarda Nacional possibilitava ascensão na vida pública, pois tinha uma relação baseada na noção de honra social e obrigações para com os coronéis “cuja troca, em favor de tais fidelidades, fazia-se sob a concessão de dádivas, honras e mercês” (SALDANHA, 2013, p. 15).

⁴⁵ Segundo Valdez (2006), o Colégio Abílio era uma das referências de ensino da época, devido ao custo era frequentado pelos filhos das famílias abastadas da região.

Em 1893, Mendes Pimentel fundou o jornal “A Folha”, que teve publicações durante um ano. No periódico, Mendes Pimentel defendeu diretamente os interesses do Partido Republicano Constitucional (PRC) no contexto político mineiro. Em 1894, ingressou na política, foi eleito deputado e, nesse mandato, foi autor do projeto de lei que reorganizou o ensino profissional em Minas Gerais.

Em 1897, com a reorganização do PRM, Mendes Pimentel foi eleito deputado Federal. Porém, ainda no início do mandato, em 1898, renunciou ao cargo e se desligou do PRM. Um dos motivos do rompimento foi às divergências com a liderança desse partido: Silviano Brandão e Francisco Bressane (PIMENTEL *apud* BARATA; BUENO, 1999).

Ainda em 1898 atuou como advogado em Belo Horizonte e tornou-se professor de geografia no Ginásio Oficial. No ano seguinte, passou a fazer parte, como professor substituto de direito criminal, da Faculdade Livre de Direito. Em 1907, ainda na capital mineira, foi primeiro secretário do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais e presidente da Faculdade Livre de Direito por 19 anos.

Francisco Bressane de Azevedo nasceu na freguesia de São Gonçalo de Campanha⁴⁶, Província de Minas Gerais, em 21 de abril de 1859. Foi político, professor e jornalista. Filho do agricultor João Francisco de Azevedo e de Joaquina Cândida de Oliveira Bressane. Francisco Bressane iniciou os estudos na cidade de Campanha, posteriormente estudou humanidades e doutorou-se em ciências jurídicas em Portugal, país natal de seu pai, e faleceu no Rio de Janeiro em 1927 (AZEVEDO *apud* BARATA; BUENO, 1999).

Em São Gonçalo do Sapucaí, Francisco Bressane trabalhou como empregado no comércio, foi professor e jornalista. Durante a Monarquia brasileira, atuou na política por meio dos jornais: “A Gazeta” e “O Colombo”, do Sul de Minas, fundados pelo PRM. Nos jornais, defendeu as causas abolicionistas e republicanas. Foi membro da Comissão executiva do PRM conhecida como *Tarasca* durante 20 anos (CASTILHO, 2011).

Na cidade de São Gonçalo do Sapucaí, entre os anos de 1890 a 1891, Bressane acumulou os cargos de Vereador, Presidente da Câmara Municipal e Agente Executivo. Posterior a isso, Bressane foi Deputado Estadual em Minas Gerais na 2ª Legislatura (1895-1898). Nesse período, mudou-se para a nova capital Belo Horizonte, ainda em processo de construção. Fundou o jornal “A Capital”, junto com Azevedo Júnior e Mariano Ribeiro de Abreu (AZEVEDO *apud* MONTEIRO, 1994).

⁴⁶ Hoje cidade de São Gonçalo do Sapucaí.

O coronel Bressane foi eleito prefeito de Belo Horizonte de 1902 a 1905. Também foi Deputado Federal por Minas Gerais da 6^a a 10^a Legislaturas (1906-1920). Francisco Bressane de Azevedo ou Coronel Pisca-Pisca, como ficou conhecido pelos adversários políticos⁴⁷, teve boa relação com Francisco Sales e Silviano Brandão, o que possibilitou sua permanência na comissão executiva do PRM como uma figura de destaque na política mineira.

Em 1921, Artur da Silva Bernardes, membro do PRM, um dos principais rivais políticos de Francisco Bressane, foi eleito Presidente do Brasil. A ascensão à presidência provocou uma reorganização dentro de PRM, que fez com que Bressane fosse excluído da política. Depois disso, Bressane se tornou inspetor escolar das escolas normais do estado de Minas Gerais.

Afrânio de Mello Franco⁴⁸ nasceu na cidade de Paracatu (MG) no ano de 1870. Foi político, advogado, promotor de justiça, professor e diplomata. Mello Franco faleceu no Rio de Janeiro em 1943. Teve vários parentes políticos, como seu avô Afrânio de Mello Franco⁴⁹, tio avô Afrânio, coronel Francisco de Melo Franco⁵⁰ e pai Virgílio Martins de Melo Franco⁵¹.

Afrânio, como muitos de seus parentes, seguiu a carreira política. Bacharelou em Ciências Jurídicas e Sociais pela FDSP em 1891⁵². Ainda na faculdade foi membro do Clube Republicano Acadêmico. Nesse período, escrevia para o jornal “A Metralha” (FRANCO *apud* MONTEIRO, 1994). Antes de bacharelar-se, por influência de José Cesário de Faria Alvim, Afrânio iniciou na vida pública pelo exercício interino da Promotoria de Ouro Preto no ano de 1890. Posteriormente, foi nomeado para a Promotoria de Queluz (atual Conselheiro Lafaiete).

Também foi Promotor de Justiça em Juiz de Fora e Procurador Seccional da República no Estado de Minas Gerais (1892). Afrânio pediu exoneração do cargo de procurador para

⁴⁷ Isso em alusão ao seu sestro visual, ou seja, um cacoete (AZEVEDO *apud* MONTEIRO, 1994).

⁴⁸ Nas fontes consultadas são utilizadas tanto a grafia Mello quanto Melo.

⁴⁹ O avô de Afrânio de Mello Franco, Manoel de Mello Franco, foi médico, comandante superior da guarda nacional de Paracatu, Deputado provincial, Deputado a Assembleia Geral por Minas da 6^a, 7^a, 8^a, 11^a, e 12^a legislaturas (FRANCO *apud* BARATA; BUENO, 1999). Consoante Luiz Carlos Villalta (1999), ainda estudante de medicina na Universidade de Coimbra, Francisco de Mello Franco aderiu às ideias liberais, por isso foi preso e condenado pelo Tribunal da Inquisição, acusado de herege, naturalista e dogmático em auto de fé realizado em 1781. Após ficar quatro anos encarcerado em Portugal, conseguiu terminar seus estudos e tornou-se um médico renomado. Em represália, escreveu a sátira “O Reino da Estupidez”.

⁵⁰ O tio avô foi Deputado a Assembleia Geral legislativa por Minas Gerais (1854-1856).

⁵¹ O pai de Afrânio, Virgílio Martins de Melo Franco, foi magistrado, promotor em Paracatu e juiz de direito na cidade de Barbacena (MG) e do Alto Tocantins Goiás. Conforme Barata e Bueno, a família Mello Franco teve princípio em João de Mello Franco (1721) em Lisboa, Portugal. Ele se mudou para Paracatu (MG) em 1796. João foi médico e membro da Academia Real de Ciências de Lisboa.

⁵² Afrânio de Mello Franco casou-se com Silvia de Miranda Cesário Alvim em 1893. Ela foi filha de José Cesário de Faria Alvim, presidente de Minas Gerais em 1891. A junção dessas duas famílias fortaleceu a ambas no meio político.

atuar como diplomata, sendo Secretário da delegação em Montevidéu, Uruguai (1895-1896). Ocupou o posto de diplomata também em Bruxelas e Bélgica (1896-1898). Depois disso, voltou ao Brasil e foi eleito Deputado Estadual para a 4ª legislatura (1903-1906). Nesse mandato atuou na reforma constitucional e legislativa de Minas Gerais (FRANCO *apud* MONTEIRO, 1994).

Em 1906, renunciou ao mandato de Deputado Estadual ao eleger-se Deputado Federal para a 6ª legislatura (1906-1908), 7ª à 9ª legislaturas (1909-1917). Novamente elegeu-se Deputado Federal para a 10ª Legislatura (1918-1920), 11ª Legislatura (1921-1923). Em 1924, retorna como Deputado Estadual na 12ª e 13ª Legislaturas (1924-1929).

Na 13ª legislatura, em aliança com políticos do Rio Grande do Sul, Afrânio ajudou a viabilizar a Aliança Liberal, promovendo a candidatura de Getúlio Vargas à Presidência do Brasil. Em toda sua vida pública, Afrânio foi integrante do PRM (FRANCO *apud* MONTEIRO, 1994).

Afrânio também se destacou como docente do ensino superior, sendo nomeado, em 1904, professor substituto de Direito Internacional Público e Privado e de Diplomacia na Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais (FLDMG). Após, foi promovido a catedrático em 1912. Nesse mesmo, ano tornou-se sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Alonso Starling foi filho do Capitão e juiz de paz Modesto London Starling. Alonso Starling nasceu em 1876, em Saúde, que no período provincial era município de Mariana⁵³. Foi político, promotor, magistrado e advogado. Starling faleceu em Belo Horizonte em 1953. (MARTINS, 1870). Fez o curso preparatório em Ouro Preto e bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela FDSP em 1895. Advogou na Comarca de São Domingos do Prata, depois foi Promotor Público, Fiscal de Rendas do Estado, Juiz de Direito de Manhuaçu.

Starling foi eleito suplente de Deputado Estadual para a 4ª Legislatura (1903-1906), ocupou o cargo em 1905, em substituição, após o falecimento de Luís Cassiano Martins Pereira em 1903 (BRASIL, 1937). Em 1940, foi desembargador do Tribunal de Apelação. Aposentou-se na magistratura em 1945 e retornou à política.

Foi eleito, em 1947, suplente de Senador por Minas Gerais pelo Partido Social Democrata (PSD) e integrou o Diretório Municipal de Belo Horizonte (STARLING *apud*

⁵³ Atual cidade de Dom Silvério.

MONTEIRO, 1994). Também pertenceu ao Partido Social Progressista (PSP), como membro da Comissão Executiva Estadual.

João Pio de Sousa Reis nasceu em Santana dos Ferros⁵⁴, Província de Minas Gerais, em 1860, e faleceu em Congonhas do Campo em 1932. Foi filho de fazendeiros, Reginaldo de Sousa Reis e Maria Cândida Dias Duarte, e irmão de José Gregório de Sousa Reis. João Pio e seu irmão José Gregório estudaram no Colégio do Caraça a partir do ano de 1871. Seu irmão frequentou o educandário até o ano de 1874, enquanto João Pio estudou no colégio até 1877, onde cursou humanidade⁵⁵ e os estudos eclesiásticos, ordenando-se em seguida sacerdote em Mariana, em novembro de 1882 (REIS *apud* MONTEIRO, 1994).

Após ser ordenado, João Pio foi padre em São Caetano de Mariana, Muriaé e professor no Colégio do Caraça. Ele também foi Reitor do Internato do Ginásio Mineiro, onde trabalhou juntamente com Francisco Mendes Pimentel, na cidade de Barbacena (MG). Tornou-se colaborador do jornal “A Folha” de Barbacena, de propriedade do seu colega de trabalho, o professor Mendes Pimentel.

Durante 20 anos, João Pio foi vigário e administrador do Santuário do Bom Jesus na cidade de Congonhas do Campo (REIS *apud* MONTEIRO, 1994). No intervalo dessas atividades, exerceu os mandatos de Deputado Estadual na 2ª e na 3ª Legislaturas (1895-1902) e de Senador Estadual da 8ª Legislatura a 10ª Legislatura (1919-1930)⁵⁶.

O deputado integrou a comissão executiva do Partido Republicano Mineiro, a qual teve como um dos fundadores Mendes Pimentel. Nesse partido, João Pio desempenhou os cargos de Secretário-Geral e de Presidente (REIS *apud* MONTEIRO, 1994). Também fez parte da diretoria do partido republicano liberal em 1913.

Camilo Philinto Prates⁵⁷ nasceu na cidade de Grão-Mogol em 1859. Foi político e professor. Filho do Coronel da Guarda Nacional Hermenegildo Rodrigues Prates e de Francisca Ambrosina Prates de Sá, Camilo Prates estudou humanidade em 1880 na cidade de Ouro Preto. Prates faleceu em Belo Horizonte, em 1940.

⁵⁴ Atual cidade de Ferros em Minas Gérias.

⁵⁵ O colégio marcou muitas gerações que fizeram parte da política mineira. Foram formados mais de cento e vinte políticos, dos quais dois Presidentes da República: Afonso Pena (1906-1909) e Artur Bernardes (1922-1926). O curso de humanidades era equivalente ao ensino médio. Apesar de não ser curso universitário, o curso de humanidades consistia em várias matérias, como Gramática Latina, Retórica, Aritmética, Álgebra, geometria, filosofia racional e moral, francês, geografia e música, História Natural, Ciências, História do Brasil e Universal, Desenho e Caligrafia, com algumas variações. Severiano, assim como muitos dos que passaram pelo Colégio do Caraça, se tornou muito conhecido.

⁵⁶ Legislatura aqui é o período de 4 anos que equivale à duração regular do mandato de um parlamentar, que se inicia na data de posse do membro do legislativo.

⁵⁷ Nas fontes consultadas, são utilizadas tanto a grafia Philinto quanto Filinto.

As parentelas de Camilo Philinto Prates fizeram presente na política mineira desde o Império até o início da República. Como exemplo dessa presença na política mineira, é possível citar o tio avô materno de Camilo Prates, o Padre Antônio Gonçalves Chaves e seu primo cunhado Antônio Gonçalves Chaves Júnior⁵⁸.

Depois de concluir os estudos em humanidade, Camilo Prates lecionou Matemática e Ciências Físicas e Naturais na Escola Normal de Montes Claros. Elegeu-se pelo Partido Liberal (PL) deputado provincial da 24ª a 27ª legislaturas entre 1882 a 1889. Após a proclamação da República, por influência de Antônio Júnior, Camilo Prates foi nomeado presidente da Intendência do Município de Montes Claros (1890-1892) (FIGUEIREDO, 2008).

Camilo Prates atuou como presidente da Intendência do município de Montes Claros até ser eleito, pelo PRM, Deputado Estadual Constituinte para as 1ª e 2ª Legislaturas (1891-1899)⁵⁹. Depois foi eleito Senador Estadual nas 3ª e 4ª Legislaturas (1889-1907) e Deputado Federal nos dois últimos anos da 5ª Legislatura (1903-1905). Novamente elegeu-se Deputado Federal da 7ª a 14ª Legislaturas (1909-1934) (PRATES *apud* MONTEIRO, 1994). Desde 1906, o deputado chefiou, por meio do PRM, a política em Montes Claros.

Francisco Xavier de Almeida Rolim foi neto do Capitão Servano Pacheco Rolim (1774-1848)⁶⁰ e filho de Capitão Maximiano da Cunha Rolim e Maria Gertrudes de Almeida Rolim. Francisco Xavier de Almeida Rolim nasceu na cidade de Datas, em 1855, que naquela época pertencia ao Distrito de Diamantina, e faleceu em Curvelo, em 1943.

Xavier Rolim cursou Humanidades na cidade de Diamantina e no Seminário dessa mesma cidade fez os estudos eclesiásticos. Em 1878, foi ordenado sacerdote. Posterior a sua ordenação, Xavier Rolim foi eleito para o mandato de Vereador na Câmara Municipal de Diamantina entre 1883 a 1886. Após esse período mudou-se para cidade de Curvelo, onde foi

⁵⁸ O primeiro a entrar na vida pública foi o tio avô materno de Camilo Philinto Prates, o Padre Antônio Gonçalves Chaves. Foi vereador em Montes Claros em 1836, presidente da Câmara daquela cidade de 1840 a 1853 e deputado provincial em Minas Gerais de 1842 a 1843 e de 1846 a 1850. (FIGUEIREDO, 2008). O filho desse padre, Antônio Gonçalves Chaves Júnior, também ingressou na vida política, e foi Deputado Provincial pela 16ª legislatura (1866-1867) e 17ª legislatura (1868-1869), presidente das províncias de Santa Catarina (1883) e de Minas Gerais (1885), Deputado Federal Constituinte (1890) e Senador Federal (1894-1903) (FIGUEIREDO, 2008).

⁵⁹ Como Deputado Estadual, Camilo Prates fez parte da comissão que revisou o projeto da Constituição de Minas Gerais. Participou também da comissão que formulou os projetos de lei referentes à mudança da Capital do Estado de Ouro Preto para Belo Horizonte (PRATES *apud* MONTEIRO, 1994).

⁶⁰ Capitão Servano Pacheco Rolim (1774-1848) assinou a Ata de Vereação da Câmara de Minas Novas, em 1821.

pároco por 57 anos. Nessa cidade, Xavier Rolim foi fundador, diretor e professor do Colégio Boa Esperança e da Escola Normal Livre de Curvelo⁶¹.

Ainda na cidade de Curvelo, atuou como jornalista, tendo sido redator chefe dos jornais “A verdade”, “O Porvir” e “O Colibri”. Colaborou com periódicos de outras cidades de Minas⁶². Utilizou desses meios de comunicação para apoiar o PRM, ao qual pertenceu (AZEVEDO *apud* BARATA; BUENO, 1999). Xavier Rolim também foi apoiador dos Mascarenhas, família que predominou na política em Curvelo e outras cidades de Minas durante anos⁶³.

No período republicano, ainda na cidade de Curvelo, Xavier Rolim exerceu o mandato de vereador. Posteriormente, foi Presidente da Câmara e Agente Executivo Municipal. Foi também Deputado Estadual em Minas Gerais na 3ª a 6ª Legislaturas (1899-1914), e logo após elegeu-se Senador Estadual da 7ª a 9ª Legislaturas (1915-1926).

Em 1927, Xavier Rolim recebeu o título de cônego catedrático do primeiro cabido metropolitano, assim como o título de Monsenhor Camareiro Secreto do Papa Pio XI (ROLIM. In: MONTEIRO, 1994). Xavier Rolim findou sua carreira política apoiando o movimento da Aliança Liberal⁶⁴.

As informações fornecidas por meio da prosopografia apresentadas neste capítulo nos possibilitaram conhecer as vivências dos 7 deputados, isso contribuirá para a análise dos discursos desses parlamentares no próximo capítulo.

⁶¹ O Colégio Boa Esperança funcionou de 1883 a 1886. A Escola Normal Livre de Curvelo funcionou de 1913 a 1927. Após esse período, pelo decreto de 10 de janeiro de 1928, a Escola foi entregue à Direção das Irmãs Clarissas Franciscanas.

⁶² Como escritor, escreveu “Efemérides curvelanas” (1905-1935), em dois volumes, porém apenas o primeiro chegou a ser editado, em 1937.

⁶³ Essa família também foi fundadora da Companhia de fiação e tecido Cedro e Cachoeira, primeira indústria têxtil de Minas Gerais (1868).

⁶⁴ Foi a Coligação de âmbito nacional, formada no início de agosto de 1929, por iniciativa de líderes políticos de Minas Gerais e Rio Grande do Sul com o objetivo de apoiar as candidaturas de Getúlio Vargas e João Pessoa, respectivamente, à presidência e vice-presidência da República nas eleições de 1º de março de 1930. Essa oposição ocasionou o rompimento de revezamento entre Minas Gerais e São Paulo na presidência, a conhecida “política do café com leite”.

4 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS DEPUTADOS

Esse capítulo objetiva desenvolver a análise dos discursos presentes nos projetos de leis. São apresentados fragmentos escolhidos dos discursos relativos aos projetos de lei de nº 168/1896; nº 169/1896 e de nº 119/1904. Tais fragmentos foram analisados a partir do Contextualismo Linguístico de John Pocock, assim como da Semiologia de Patrick Charaudeau.

Os discursos analisados estão nos Anais do Congresso Legislativo Mineiro. Para essas análises, os estudos contidos nos referenciais teóricos, elencados no capítulo 1 desta dissertação, foram apropriados. São utilizadas: a teoria do Contextualismo Linguístico de John Pocock, indicada, pois, conforme Pocock (2011), para analisar os discursos é preciso conhecer o contexto no qual o emissor do discurso está inserido; e também a teoria da Semiologia de Patrick Charaudeau, que tem como ponto de partida a importância da postura do enunciador frente ao receptor.

Os discursos ao ser apresentados na Câmara dos Deputados recebiam um número de identificação. Após essa apresentação, eram enviados ao Senado, onde esse número de identificação era modificado. O fato de cada projeto passar três vezes por cada casa (Câmara e Senado) fazia com que tivessem suas numerações alteradas, muitas vezes. Assim, para fins didáticos, é utilizado o termo “projeto de lei” juntamente com o número da lei que ele se tornou.

O capítulo está dividido em três sessões está, a saber: (4.1) O ensino profissional no discurso de Mendes Pimentel: projeto nº 169; (4.2) Projeto nº 119: uma nova visão proposta para o ensino profissional, (4.3) Projeto nº 168: o ensino técnico prático e profissional: projeto168.

4.1 O ensino profissional no discurso de Mendes Pimentel: projeto nº 169

No final do século XIX, o Brasil buscou, por meio da educação pública, alicerçar o Estado republicano (CARVALHO, 2009). Movidos por um ideário advindo de outros países que defendiam o progresso, os políticos brasileiros se engajaram em defender a educação como a ferramenta responsável pela formação do cidadão republicano.

No estado de Minas Gerais, lideranças políticas, por meio de discussões no congresso legislativo, mediaram discussões que permearam aprovação de leis para a implementação e regulamentação do ensino profissional no estado.

O projeto de lei nº 169 foi de iniciativa do jovem deputado de 26 anos de idade, Mendes Pimentel⁶⁵. Com pouco mais de um ano de mandato como deputado mineiro, Pimentel apresentou ao congresso legislativo um projeto que tratava da organização do ensino profissional primário, dos Institutos de artífices, do plano de ensino, das oficinas, do pessoal administrativo, dos professores e do regime escolar em Minas Gerais⁶⁶.

O projeto de Pimentel propunha a criação dos Institutos de Educandos Artífices, nos quais seria ministrado um ensino gratuito destinado especialmente às crianças com idades entre 9 e 13 anos das classes desfavorecidas. Os Institutos deveriam ser organizados sob a forma de internato. O propósito deles era de formar operários e contramestres.

O ensino era dividido em duas partes, uma obrigatória para todos os educandos e outra facultativa. Na parte obrigatória, além do programa das escolas urbanas, também deveria ter desenho elementar, a música, a ginástica e a instrução militar. A parte facultativa seria a aprendizagem de um ou mais ofícios, de acordo com a aptidão de cada um dos educandos⁶⁷.

O projeto nº 169, proposto por Mendes Pimentel, era composto por 26 artigos voltados para defesa da formação do trabalhador como ação necessária para alicerçar e consolidar o regime republicano no território brasileiro. Com o intuito de formar o trabalhador, o projeto de Pimentel associou o ensino primário ao profissional.

De acordo com Gonçalves (2017, p. 2), essa lei “foi à expressão mais contundente da iniciativa de implementação de políticas para a formação do trabalhador, pois propôs criar o ensino profissional primário”. Conforme Carvalho (2009, p. 27), a formação do trabalhador, no início da República, teve como base a proposta positivista, que constituía a tentativa da “incorporação do proletariado à sociedade moderna, através de uma política social a ser implementada pelo Estado”.

⁶⁵ Os projetos também poderiam ser de iniciativa do executivo (que enviaria a proposta para o legislativo), ou da própria comissão responsável pelo assunto.

⁶⁶ Pimentel tomou posse como deputado mineiro estadual em 1895 e propôs o projeto nº 169 em 1896. Esse projeto deu origem a lei nº 203 de 1896.

⁶⁷ Conforme a necessidade de cada região, os Institutos ofereceriam os ensino dos ofícios de: armeiro, armador, abridor, alfaiate, chapeleiro, carpinteiro, couteleiro, dourador, encadernador, entalhador, ferreiro, funileiro, fundidor, gravador, latoeiro, litógrafo, marceneiro, oleiro (arte cerâmica), ourives, pedreiro, sapateiro, sirgueiro, seleiro ecorreeiro, serralheiro, torneiro, tintureiro e tipógrafo.

A política social foi desenvolvida durante o regime republicano adotado pelo Estado brasileiro. No regime monárquico, o trabalho manual era tido como degradante, pois era uma função efetuada por escravos. Essa herança deixada pela monarquia fez com que os políticos republicanos brasileiros tivessem uma árdua tarefa, a de desconstruir a imagem do trabalho manual como degradante. Para positivar o trabalho manual no regime republicano, utilizou-se como principal ferramenta a educação pública (CARVALHO, 2009).

Nesse sentido, a elaboração de propostas educacionais pode ser entendida como a construção do próprio regime republicano. Consoante Gonçalves:

[...] falar da produção da proposição educacional na República é falar da produção de um discurso de representação da própria República. Assim, o movimento de construção da República é intrinsecamente o movimento de construção das proposições de formação do trabalhador, pela via da educação e da instrução escolar (GONÇALVES, 2012, p. 61).

Conforme Gonçalves e Chamon (2012), o início do período republicano brasileiro foi um momento em que o país passava por um processo de desenvolvimento urbano e industrial⁶⁸. Isso fez com que os apoiadores do regime Republicano exaltassem a prioridade do Estado em formar o trabalhador nacional e, para que isso ocorresse, as escolas públicas exerceriam o papel principal.

A formação promovida por essas escolas deveria envolver “tanto as primeiras letras, condição de usufruto da cidadania, quanto o ensino técnico, condição de progresso material e de inserção do Brasil na modernidade, representada pela indústria e pelas relações livres de trabalho” (GONÇALVES; CHAMON, 2012, p. 156). Dessa maneira, o trabalhador seria inserido na sociedade moderna através do “conhecimento das técnicas e das primeiras letras, o ensino profissional cumpriria seu objetivo no novo mundo do trabalho que surgia” (GONÇALVES; CHAMON, 2012, p. 156).

Ao pensar a formação do sujeito republicano via educação pública, Pimentel propôs com seu discurso, no projeto, investir na criança por meio de um ensino profissional que positivasse o trabalho no regime republicano. Seria uma investida para formar uma consciência do trabalho naquele período.

Conforme esse próprio deputado, era triste observar as indústrias mineiras que “tiveram de a custo de enormes sacrifícios, importar operários oleiros de Portugal, da Itália e da Alemanha”. O operário da construção da capital mineira (Belo Horizonte) era “estrangeiro,

⁶⁸ Conforme Wilson Cano (2007) entende-se como indústria brasileira do século XIX as manufaturas, como sacarias e outras áreas do setor têxtil, olarias, oficinas de fundição etc.

estrangeiro o contramestre, estrangeira toda a ferramenta empregada e quase todo o material, é importado” (PIMENTEL, 1896, p. 63).

Essa crítica feita por Pimentel ao trabalho imigrante nos permite pensar que o discurso desse deputado é uma tentativa de responder a questões atinentes ao contexto imediato em que esse autor está inserido (POCOCK, 2003). Por isso, o projeto de lei apresentado pelo deputado Mendes Pimentel foi uma tentativa de resposta a seguinte indagação: como formar uma consciência do trabalho no sujeito pobre na sociedade brasileira no início da República?

Para sustentar o projeto como essencial para formação do trabalhador, Pimentel trouxe no seu discurso o argumento do desejo coletivo. Segundo Charaudeau (2017), nesse tipo de argumento o enunciador tenta convencer que o projeto apresentado não é simplesmente o seu próprio desejo, mas sim de uma coletividade.

Como o próprio Pimentel disse, a formação do trabalhador mineiro já era “uma aspiração de todos” os deputados (PIMENTEL, 1896, p. 62). Além de ser o desejo dos deputados, Pimentel alegou que o projeto de lei nº 169 cumpriria o programa democrático, “alicerçando fundo na consciência nacional a organização republicana por meio da verdadeira educação popular” (PIMENTEL, 1896, p. 62).

Pimentel já havia manifestado o desejo pela implantação do ensino profissional ao escrever, dois anos antes de apresentar o projeto de lei nº 169, no jornal “A Folha”, na cidade de Barbacena em 1894. Nesse jornal, Pimentel apresentou a necessidade de um ensino profissional que deveria formar “operários idôneos” e “educar o cidadão no hábito do trabalho” (A FOLHA, 1894).

Mendes Pimentel foi diretor e principal redator do jornal “A Folha” nos anos de 1893 e 1894⁶⁹. Durante esse período, Pimentel usou esse meio de comunicação para defender o seu posicionamento político. Defendeu a consolidação de uma república federativa como também a prioridade na preparação da população para esse regime por meio da educação.

Defendendo tal posicionamento no jornal “A Folha”, Pimentel alega que essa preparação era de responsabilidade do legislador mineiro, tão patriota, e que deveria “cuidar do futuro da indústria de Minas e do ensino, da educação da grande classe desfavorecida, que é o povo cujo nome exerce as funções deliberativas e para cujo bem estar deve trabalhar assiduamente” (A FOLHA, 1894).

⁶⁹ Pimentel criou esse periódico em 1893, e só saiu da direção do jornal após ser eleito deputado estadual em 1894.

As aspirações de Pimentel se materializaram no projeto nº 169. Por isso, o legislador utilizou várias estratégias para defender o projeto na Câmara dos Deputados. Uma delas foi o conhecimento adquirido em sua formação jurídica. A partir desse conhecimento, Pimentel iniciou o seu discurso utilizando argumentos jurídicos para convencer que o projeto apresentado estava fundado nos preceitos constitucionais. Assim, disse esse deputado:

Senhor Presidente. Obedecerei fielmente à prescrição do nosso Código Regimental limitando-me nesta primeira discussão a demonstrar a constitucionalidade e utilidade do projeto [...]. O §27 do art. 30 da nossa Constituição autoriza o Congresso a promover o desenvolvimento da educação pública, das artes e da indústria no Estado [...]. Além disto, além do texto claro e expresso da nossa Carta Fundamental, eu me julgo exonerado e desobrigado de entrar em maiores explanações sobre o ponto da constitucionalidade do projeto, pois que falo para uma assembleia que até hoje não tem regateado auxílio a associações que se têm fundado ou estabelecido no Estado com o intuito de difundir o ensino técnico primário (PIMENTEL, 1896, p. 62).

Ao iniciar o discurso, Pimentel utilizou termos como: Código Regimental, constitucionalidade, Constituição e Carta Fundamental, e o uso dessas palavras pode ser entendido como o que Pocock (2003) chamou de jogos de linguagem ou marcas de vivências, conforme os apontamentos de Wittgenstein (1973).

O uso dessas palavras na retórica proporcionou ao discurso de Pimentel um viés jurídico. Sobre o discurso político com uma retórica jurídica, Pocock (2011) afirma que o pensamento político moderno ocidental foi expresso, acima de tudo, na linguagem jurídica⁷⁰. O principal suporte da retórica jurídica moderna é o argumento por meio das leis em defesa de direitos.

O uso da Carta Magna como suporte retórico pode ser entendido também como uma forma de legitimar o discurso de Pimentel. Para Charaudeau (2017), a legitimidade é a justificativa da tomada de decisão em nome de um valor reconhecido por todos ou pela maioria do grupo. A legitimidade depende das normas institucionais que controlam cada domínio de prática social.

No campo jurídico, a legitimidade pode ser instituída por leis, medidas provisórias, decretos etc. Questionar a legitimidade de um argumento que tem como base uma lei seria o mesmo que questionar a própria lei (CHARAUDEAU, 2017). Nesse sentido Pimentel

⁷⁰ Conforme Skinner (1999), na teoria republicana da liberdade dos renascentistas italianos (século XVII), a linguagem jurídica já tinha força nos discursos políticos, porém foi no contexto político da Inglaterra que teve forte carga.

introduz a apresentação do projeto de lei nº 203 com a preocupação de ser irrefutável, não deixando possibilidades para questionamentos.

Ainda utilizando argumentos jurídicos, Pimentel explicita que o investimento na organização do ensino técnico primário artístico e industrial tornou-se mais acessível devido ao direito internacional se desprender da “metafísica jurídica para cristalizar-se em textos positivos” (PIMENTEL, 1896, p.62). Nos estudos atuais sobre essa questão, Antônio Nedel (2010) considera que a base do direito de todas as civilizações, assim como a concepção jurídica ocidental, estruturou-se a partir de um conceito de justiça metafísico-religioso.

Inicialmente, as ideias da metafísica deliberavam sobre o problema de ordem jurídica relacionada à legitimidade, que estava subordinada a superioridade religiosa. Isso determinava, no exercício do direito, a forte presença do religioso. Mas, a partir das ideias do humanismo renascentista e do racionalismo do século XVIII, surgiu o positivismo no século XIX, que veio como uma atitude epistemológica amparada pelo paradigma da ciência empírica (NEDEL, 2010).

De acordo com Pimentel (1896, p. 63), após a mudança do pensamento metafísico para o positivismo, o desenvolvimento das nações não era mais por meio de combates travados “ao choque brutal de legiões armadas”, mas sim pelo trabalho que ocorria “dia por dia no afã das oficinas, na concorrência industrial”.

Para o trabalhador republicano preparar-se para essa batalha diária nas oficinas e fábricas, deveria ser educado no ensino primário juntamente com o profissional. Conforme o próprio Mendes Pimentel, não havia outro interesse nacional mais elevado naquele momento, pois “levantar a oficina é [era] levantar a Pátria” (PIMENTEL, 1896, p. 63).

Esse tipo de ensino deveria ser público, gratuito e funcionaria em Institutos organizados sob a forma de internato e “destinado especialmente às classes desfavorecidas” (PIMENTEL, 1896, p.62). Além de desfavorecido, para preenchimento das vagas ofertadas nessa modalidade de ensino, o aluno deveria ter entre 9 e 13 anos de idade.

A vinculação dessa modalidade de ensino com a educação primária deixa transparecer, mesmo que por indícios, que a preocupação de Mendes Pimentel era de investir na criança para formar uma consciência do trabalho. Esse indício nos leva a crer no que Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade (2009) havia afirmado, que o pensamento moderno teve como objetivo a criança e sua formação, porém a preocupação não foi na criança em si, e sim no adulto que se tornaria.

O pensamento iluminista propagado na modernidade apostou na educação escolar como meio de difundir o conhecimento científico, para formar o cidadão moderno. No que diz respeito à criança, a escola deveria prepará-la para vida adulta e para o mundo produtivo (ANDRADE, 2009, p. 51).

Preparar a criança para se tornar um adulto produtivo é uma ideia que pode ser entendida como pensamento liberal, porque, de acordo com John Locke (1999, p. 10), a criança na modernidade deveria ser entendida como um “vir a ser”, ou seja, um papel em branco que precisaria ser “preenchido com os conhecimentos necessários a sua formação enquanto força produtiva” (ANDRADE, 2009, p. 51).

Nessa mesma perspectiva, o projeto de lei apresentado por Pimentel tinha em vista o investimento para formação da criança, para que ela viesse a ser no futuro o trabalhador republicano e contribuísse para o desenvolvimento da nação brasileira. A formação da criança também contribuiria, conforme as ideias positivistas, para a manutenção da ordem social, evitando que as crianças pobres se tornassem delinquentes e fossem inseridas na criminalidade.

Conforme Jefferson de Almeida Pinto (2010), as ideias da criminologia positivista que circulavam no início do período republicano como, por exemplo, a do sociólogo Enrico Ferri (1856-1929), das quais Pimentel foi simpatizante, expunham que tanto os fatores da ordem fisiológica⁷¹ quanto os de ordem econômica e social contribuía para a formação de sujeitos delinquentes.

Para os apoiadores do pensamento da criminologia positivista, como Enrico Ferri, uma das formas de diminuir a delinquência dos sujeitos das classes desfavorecidas era a promoção de uma atividade laboral. A preocupação em envolver as classes desfavorecidas no mundo do trabalho era vista como forma de impedir que o sujeito se tornasse um delinquente.

Nesse sentido, as atividades diárias nas fábricas possibilitariam aos trabalhadores meios para sua subsistência evitando a vulnerabilidade e a delinquência⁷².

⁷¹ Ferri discordava das teorias de alguns teóricos, como Cesare Lombroso (1835-1909), que entendiam que as características fisiológicas, feições fenotípicas afrodescendentes, eram fatores que deveriam ser utilizados como identificadores de delinquentes (PINTO, 2010).

⁷² Isso pode ser percebido no Código Penal Brasileiro de 1890. Conforme esse Código, em seu artigo 399: “deixar de exercitar profissão, ofício ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistência e domicílio certo em que habite; prover a subsistência por meio de ocupação proibida por lei, ou manifestamente ofensiva da moral e dos bons costumes: Pena – de prisão celular por quinze a trinta dias. § 1º Pela mesma sentença que condenar o infrator como vadio, ou vagabundo, será ele obrigado a assinar termo de tomar ocupação dentro de 15 dias, contados do cumprimento da pena. § 2º Os maiores de 14 anos serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais, onde poderão ser conservados até a idade de 21 anos”.

No tocante a utilidade do projeto de lei nº 169, Pimentel argumenta que era necessário para a emancipação, “imprescindível para organizar a riqueza pública”, e para “fundar a independência econômica” da nação (PIMENTEL, 1896, p. 62). Ainda nesse argumento, Pimentel deixa claro que, até aquele momento, o Brasil era uma “espécie de feitoria das potências industriais”, o que fazia com que essa nação ainda fosse industrialmente “colônia de muitas metrópoles” (PIMENTEL, 1896, p. 62).

Para ocorrência da emancipação econômica, nas palavras de Pimentel, era preciso “incorporar o proletariado à nação” e, para isso, os deputados presentes no momento daquele discurso deveriam empenhar “todo o esforço patriótico para educar o operário na escola do trabalho” (PIMENTEL, 1896, p. 63). A incorporação do proletariado era necessária, pois a carência de mão de obra nas indústrias era grande⁷³.

Para confirmar a escassez de operários nas indústrias, Pimentel argumenta que:

Na cidade em residio, em Barbacena, existem abundantes jazidas muito próprias para serem exploradas pela indústria cerâmica; entretanto as companhias ou associações que para tal fim ali se fundaram não querendo limitar ao fabrico de artefatos grosseiros, da telha e do tijolo, tiveram de a custa de enormes sacrificios, importar operários oleiros de Portugal, da Itália e da Alemanha.

E que se está dando com a construção da Nova Capital mineira? O operário é estrangeiro, estrangeiro o contramestre, estrangeira toda a ferramenta empregada e quase todo o material, é importado (PIMENTEL, 1896, p. 64).

O fato de apresentar a escassez de mão de obra na própria cidade onde residia fez com que Pimentel utilizasse o argumento de um conhecimento advindo de sua vivência, ou seja, uma experiência própria. Segundo o próprio deputado, uma experiência vivenciada “de caráter prático que me levara a apresentar o projeto” (PIMENTEL, 1896, p. 64).

Consoante Charaudeau (2017), os argumentos relativos à própria vivência do enunciador têm como objetivo buscar a credibilidade dos ouvintes. A credibilidade, ao contrário da legitimidade, “é o resultado da construção de uma identidade discursiva pelo sujeito falante, realizada de tal modo que os outros sejam conduzidos a julgá-lo digno de crédito” (CHARAUDEAU, 2017, p. 119).

Um sujeito pode ser julgado digno de crédito se houver condições de verificação de que aquilo que ele diz é verdadeiro (CHARAUDEAU, 2017). Para ser julgado digno de crédito, Pimentel apresentou condições para que os deputados ouvintes certificassem a veracidade do seu argumento sobre a escassez de mão de obra, especificando para eles o local

⁷³ Como já foi mencionado, indústria aqui pode ser entendida como manufaturas (CANO, 2007).

(Barbacena e Belo Horizonte) e o país de origem dos operários (Portugal, Itália, Alemanha) que trabalhavam naquela região.

Pimentel apresentou a escassez de mão de obra como um problema para o desenvolvimento econômico da nação, mas também apresentou o projeto de Lei nº 203 como solução. A solução estava na formação do operário, o que foi contemplado no artigo 5 do projeto, que ressaltava a importância da aprendizagem dos ofícios de:

[...] armeiro, armador, abridor, alfaiate, chapeleiro, carpinteiro, couteleiro, dourador, encadernador, entalhador, ferreiro, funileiro, fundidor, gravador, latoeiro, litógrafo, marceneiro, oleiro (arte cerâmica), ourives, pedreiro, sapateiro, sirgueiro, seleiro e correiro, serralheiro, torneiro, tintureiro e tipógrafo (Pimentel, 1896, in Anais da Câmara dos deputados).

Segundo Pimentel (1896), a aprendizagem desses ofícios seria importante para economia do Brasil, já que este tinha potencialidade, porém até aquele período, devido à falta de investimentos no trabalhador e na indústria, era quase monocultor. Para sair dessa situação, o Brasil, de acordo com Pimentel, deveria seguir o exemplo de outros países, como a França.

Para Pimentel, a França se desenvolveu industrial e economicamente após investir no ensino profissional. Segundo esse deputado, os estadistas franceses da terceira república deixaram os desagradados de lado e se uniram, pois compreenderam que a época era de investir nas oficinas, “empenharam todo o seu esforço em só erguer a França desenvolvendo-lhe as forças econômicas” (PIMENTEL, 1896, p. 63).

Pimentel era leitor dos intelectuais franceses e se espelhava nas propostas do ensino técnico profissional daquele país. A França serviu de parâmetro para o deputado, já que desde a década de 1880 o governo francês implementou políticas públicas que aproximou o ensino técnico ao primário para a atividade do ofício no comércio e na indústria (GONÇALVES; CHAMON, 2012, p. 157)

Pimentel cita diretamente 5 estadistas franceses, 4 chilenos e 2 brasileiros para reforçar seus argumentos⁷⁴. Um desses estadistas franceses foi Jules Ferry (1832-1893),

⁷⁴ Os franceses foram: Charles Thomas Floquet (1828-1896), político francês que ocupou o cargo de primeiro-ministro da França entre 3 de abril de 1888 a 22 de fevereiro de 1889; Martin Nadaud (1815-1898), membro do Parlamento francês; Édouard Lockroy dit Lockroy Jr., cujo nome real é Édouard-Étienne-Auguste Simon (1838-1913), jornalista e político francês, que se aproximou do republicanismo e, especialmente, do partido socialista radical, se tornando uma das principais figuras da Terceira República – esteve à frente do Ministério da Marinha, no qual buscou uma política expansionista; Eugène Spuller (1835-1896), político e escritor francês, foi Ministro da Educação Pública, Artes Plásticas (1887-1888 e depois 1893-1894), lutou pelas ideias republicanas. Os chilenos foram: Valentín Letelier Madariaga (1852-1919), advogado, político e intelectual chileno, que se especializou em educação e direito administrativo – foi membro do Partido Radical e deputado nos períodos de 1879-1882 e 1888-1891, e ainda reitor da Universidade do Chile entre 1906 e 1913; Claudio Matte Pérez (1858-

advogado, jornalista, diplomata e político, republicano, maçom, positivista e anticlerical. Quando esteve como ministro da educação (“*Ministre de Instruction Publique*”), Ferry transformou a escola francesa laica em politicamente republicana.

Ferry dissolveu a educação jesuíta e criou os primeiros liceus na França. O francês tomou como inspiração para a mudança do sistema educativo francês as ideias positivistas de Auguste Comte. As mudanças, feitas por Ferry na educação francesa, contribuíram para a organização industrial daquele país. Para o estadista, o investimento no ensino profissional significava evitar o fracasso da pátria.

De acordo com Ferry (*apud* PIMENTEL, 1896, p. 63), não havia maior interesse nacional do que o investir no ensino profissional, pois “levantar a oficina é [era] levantar a Pátria”. Ao citar o trecho do discurso de Ferry como suporte para enunciar a defesa do projeto de lei nº 169, Pimentel utilizou o interdiscurso.

Para Charaudeau e Maingueneau (2014), o interdiscurso é um conjunto de discurso do mesmo campo que mantêm uma relação recíproca explícita ou implícita uns com os outros. O interdiscurso se organiza ao redor de um objeto já consolidado por determinados grupos. Isso faz com que se forme uma construção simbólica entorno da ideia apresentada no discurso. O interdiscurso oferece dizeres que afetam a situação na enunciação.

Em outras palavras, o interdiscurso é quando um enunciador insere em seu discurso ideias que já foram ditas ou expressadas por outras pessoas em outra ocasião. É utilizado como tática em que o enunciador se apropria do discurso de terceiros (ideias) que foram bem sucedidas para fortalecer seus argumentos (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014).

Nesse sentido, Pocock (2011) argumenta que, devido ao campo político ser de grande generalidade, o enunciador deve, no momento do debate político, invocar símbolos que reforcem o discurso.

1956), educador, reitor da Universidade do Chile, presidiu a Sociedade Primária de Instrução e foi um dos promotores da Lei de Instrução Primária Obrigatória; Julio Bañados Espinosa, chileno formado em direito, professor de História e Gramática da Escola Ignacio Reyes em 1871, da Escola Noturna de Artesãos em 1877, do Instituto Nacional de 1822 a 1887, diretor da Academia de Belas Artes, foi diretor da revista chilena entre 1876 e 1880, Ministro da Justiça e Instrução Pública e fundador do Liceo de Santiago em 1888 (Liceu Real Valentín Letelier de Santiago); Benjamín Vicuña Mackenna (1831-1886), escritor, jornalista, historiador e político chileno.

Os brasileiros foram: Joaquim José Menezes Vieira, nascido em 1848, foi médico e educador, dono do Colégio Menezes Vieira, entre 1875 e 1887; e Benjamin Constant, participou da Guerra do Paraguai (1865-1870), foi professor, lecionou na Escola Militar da Praia Vermelha e nas escolas Politécnica, Normal e Superior de Guerra, dentre outras. Foi adepto do positivismo, e um dos articuladores do levante republicano de 1889. Exerceu a função de Ministro da Instrução Pública no governo provisório. Nessa função, promoveu uma reforma curricular. Pimentel também fez citação indireta a Abraham Lincoln.

Os símbolos só possuem significado por via do contexto social no qual ele é utilizado para desempenhar uma determinada representação. Dessa forma, Pimentel utiliza a França e a Alemanha e seus estadistas como símbolos de progresso, para positivar o ensino profissional. De acordo com Pimentel:

Em França, como v. exc sabe [...] em 1878 inauguraram a campanha desde logo vitoriosa e triunfal em prol do ensino técnico primário. Ali as comunas e os departamentos criaram numerosos estabelecimentos desse gênero e de acordo com a especialidade industrial.

Na Alemanha da mesma forma: todos os Estados confederados da Germana emulam entre si na propagação do ensino para o pobre, para o proletário. (PIMENTEL, 1896, p. 63).

Conforme Pimentel, na Alemanha, que era um país “essencialmente e quase exclusivamente agrícola”, após o investimento no ensino profissional, “transformou-se em grande potência industrial, competindo palmo a palmo com a França, rivalizando com a Inglaterra” (PIMENTEL, 1896, p. 63). O emprego de referências para positivar o discurso pode ser entendido como ornamento para Cena de Enunciação (CHARAUDEAU, 2017).

De acordo com Charaudeau (2017), Cena de Enunciação não é o local onde atuam ou decorrem as relações empíricas do discurso, mas sim um espaço instituído, definido pelo gênero, e também na dimensão construtiva do discurso, com intuito de ligar as ideias do enunciador com o coenunciador.

As ideias podem ser ligadas, por exemplo, com sentimentos de alegria, paz, desejo, raiva etc. Dessa forma, o espaço produzido pela relação enunciador e co-enunciador é único (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2014). O exemplo apresentado na Cena de Enunciação se torna um estímulo que pode trazer o desejo nos ouvintes de seguir o modelo apresentado. Por isso, a exaltação dos modelos alemão e francês por Mendes Pimentel tem o objetivo de ganhar apoio no projeto de lei apresentado.

No que tange as citações feitas por Mendes Pimentel acerca de estadistas, ou como disse o próprio deputado “homens notáveis”, foi para refletir sobre tudo o que estava sendo “feito nos países cultos com relação ao ensino profissional” (PIMENTEL, 1896, p. 63). O fato de trazer para o discurso o nome de pessoas que compartilham da mesma ideia, nesse caso a promoção do ensino profissional, foi uma estratégia utilizada por Pimentel para formação do *ethos* discursivo.

Pimentel tentou construir, no decorrer do discurso, o *ethos* de intelectual. Esse *ethos* pode ser formado por meio da admiração e respeito que os ouvintes têm pelo conhecimento científico do enunciador. Mendes Pimentel acolheu “à sombra de nomes que se impõem pelo

seu valor científico” (PIMENTEL, 1896, p. 64). O deputado utiliza também o *ethos* de chefe por meio do pronome “nós”, em defesa do ensino profissional no regime republicano. Nessa defesa Pimentel argumentou que:

Nós que pregamos a República como o regime popular por excelência, **nós** que ou apostolamos a redenção política da nossa Pátria ou a ela prometemos e protestamos servir com fé e com lealdade **nós** que em nossas bandeiras partidárias inscrevemos o velho lema, a velha divisa do governo do povo pelo povo, **nós** que só do povo tiramos toda a força que aqui nos congrega e que aqui nos mantém, **nós**, digamo-lo assim com franqueza e digamo-lo com verdade, nós temos bem cumprido o primeiro dos nossos deveres, **nós** nos temos descurado da verdadeira educação popular (PIMENTEL, 1896, p. 63, grifos meus).

Conforme Charaudeau (2017, p. 153-157), o “*ethos* de chefe é voltado ao mesmo tempo para si e para o outro”. Nesses *ethos* o político constrói um “discurso que lembram quais são seus valores de modo a encarnar-se neles”. Os valores sempre visam o coletivo, podem ser a república, a pátria ou a democracia.

Por meio desse *ethos*, Pimentel deixou transparecer que assumir o compromisso com a verdadeira educação é comprometer-se com o povo e com as diretrizes republicanas. Ademais, nesse trecho do discurso, Pimentel faz uso da estratégia da atuação da *parole* (discurso) sobre a *langue* (língua). Isso pode ser entendido como a prática usada pelos atores do discurso, os quais pretendem criar modos de argumentação e persuasão (POCOCK, 2011).

Para Pocock (2011), o discurso político é resultante da interação entre *parole*, ou seja, o modo pelo qual ocorre a apropriação da língua pelo sujeito, seja para reafirmá-la ou para inová-la, com a *langue* (contexto linguístico). O contexto linguístico é o lugar das disputas políticas, assim, ao compreender o funcionamento e o modo em que ele se estrutura, é possível entender a experiência histórica, tanto no sentido de identificar quanto no de qualificar os sujeitos envolvidos nos conflitos materiais e simbólicos que limitam aquela sociedade.

A teoria do Contextualismo Linguístico possibilita, nessa perspectiva, demonstrar como os sujeitos lidam com a linguagem, efetuando lances ou linguagens de segunda ordem, produzindo a ação da *parole* sobre a *langue*, ou seja, o efeito da fala sobre a língua (POCOCK, 2003).

No discurso de Pimentel, é possível perceber o *lance*, quando esse deputado usou palavras referentes ao contexto linguístico religioso (apostolado⁷⁵ redenção⁷⁶, fé⁷⁷), para

⁷⁵ Apostolado, de apostolar; doutrinado por apóstolo. Aquele que anuncia o evangelho, pregação ou doutrina de salvação (SILVA, 1890, p. 206).

apresentar responsabilidades impostas aos deputados presentes no momento do discurso, como também atributos do regime republicano. Pimentel colocou tanto ele quanto os demais deputados com a responsabilidade quase que messiânica de guias que participaram da promoção da libertação política da pátria.

O uso de palavras de variados contextos linguísticos sustenta, segundo Pocock (2003), a ideia do discurso político como uma linguagem complexa em que ocorre a combinação vários vocábulos (religioso, jurídico, econômico e científico). Os termos oriundos de diferentes contextos linguísticos são apropriados no discurso político e recebem sentidos próprios conforme a intenção do enunciador em determinada situação.

A linguagem, para se constituir enquanto significado, só pode ser compreendida por meio dos significados atribuídos pelo sujeito na dinâmica comunicacional. A utilização da linguagem por Pimentel como fenômeno de retórica e discurso pode ser entendida como forma de produzir e comunicar valores e ideias do regime republicano (POCOCK, 2011), formando um contexto republicano.

Mendes Pimentel encerrou a apresentação de seu projeto, depois disso ele foi posto a votos na Comissão de Instrução Pública. O projeto proposto por esse deputado foi aprovado em 1ª discussão e enviado ao Senado⁷⁸.

4.2 Projeto nº 119: uma nova proposta para o ensino profissional

Neste subcapítulo, são analisados os discursos dos deputados: Afrânio Mello Franco, Francisco Xavier de Almeida Rolim e Alonso Starling. O projeto que esteve na primeira discussão por esses deputados a princípio foi o de nº 2, proposto por Afrânio Mello Franco, porém na segunda discussão, o projeto sofreu uma substitutiva pelo projeto nº 119 proposto por Xavier Rolim⁷⁹.

⁷⁶ Redenção, ato de remir; comprar o que estava em cativeiro; resgatar o que estava empenhado (SILVA, 1890, p. 302-319).

⁷⁷ Fé é a crença em alguma coisa por amor da autoridade; fé divina, fundada na revelação (SILVA, 1890, p. 603).

⁷⁸ Em conformidade com o regimento interno, o projeto foi apresentado à Câmara dos Deputados em três discussões, sendo aprovado em todas. Nas discussões no Senado o projeto recebeu algumas alterações e após essas se constituiu na lei nº 203 de 18 de setembro de 1896.

⁷⁹ Segundo Gonçalves (2004), em 1902, Delfim Moreira enviou Estevam de Oliveira, inspetor escolar naquele período, ao Rio de Janeiro e a São Paulo para conhecer a organização dos grupos escolares desses estados. O objetivo era “de reunir informações que pudessem habilitar o Poder Público mineiro a proceder os melhoramentos na organização do ensino primário” (GONÇALVES, 2004, p. 79). De acordo com Gonçalves (2004), o projeto apresentado por Mello Franco não atendia a nova organização da educação almejada pelo então secretário de instrução pública Delfim Moreira, por isso foi substituído pelo projeto de Xavier Rolim.

O projeto nº 119 determinava que o ensino primário fosse ministrado em escolas isoladas, grupos escolares e escolas-modelos, sendo que elas seriam anexas às escolas normais. O projeto tinha como abordagem o ensino normal e trazia algumas disposições relativas à formação de professores. Enquanto o projeto nº 2 era “uma adaptação e aproveitamento das disposições da lei nº 41, de 03 de agosto de 1892” (FRANCO, 1903, p. 69).

A lei estadual nº 41 foi a primeira a tratar da instrução pública em Minas Gerais. Ela visava a organização do ensino em vários níveis da instrução pública (primário, secundário, superior e profissional). Foi uma lei extensa, pois deliberava sobre muitos assuntos como: disciplinas a serem ministradas, vencimentos dos professores, fiscalização das atividades nas escolas etc.

Conforme Mello Franco (1903), o projeto nº 2 foi uma proposta para corrigir os defeitos da lei nº 41. Um dos defeitos evidenciados por Mello Franco era o gasto excessivo com os institutos de instrução primária do Estado de Minas Gerais. De acordo com Mello Franco, o presidente do Estado de Minas Gerais afirmou que as despesas com a instrução pública eram de gasto elevado e quase toda a verba investida nos institutos de instrução primária não dava “proveito ao Estado e à população” (FRANCO, 1903, p. 69)⁸⁰.

Em resposta aos gastos elevados investidos nos institutos de instrução primária, Mello Franco responde que:

Ora uma vez que o Estado, sob a premência da situação financeira, se veja na contingência de abandonar o campo, deverá ceder o lugar à iniciativa privada. [...] nós temos exemplo do valor da iniciativa particular em todos os ramos do serviço público, sobretudo na parte referente á instrução, na grande República Norte Americana. Não devemos levantar dificuldades à iniciativa privada, afim de que ela possa ir substituindo gradativamente a ação tutelar do Estado, que deve ir desaparecendo à proporção que for se tornando menos necessária. E foi nestas considerações que eu me fundamentei para consignar no projeto, que tive a honra de apresentar à criteriosa atenção dos meus distintos colegas, a criação e o estabelecimento de institutos privados que podem ser equiparados aos oficiais desde que isso não traga ônus para o Estado [...] (FRANCO, 1903, p. 69-70).

Segundo o fragmento apresentado, devido às dificuldades econômicas do Estado, Mello Franco apoiava a participação da iniciativa privada no setor da educação. Para o

⁸⁰ Para Mello Franco, um dos motivos do gasto excessivo era um problema administrativo não corrigido pela Lei 41. Segundo ele, “Sendo um dos maiores desastres da antiga lei, o provimento efetivo de cadeiras por professores que não são normalistas diplomados e que, entretanto, decorrido certo lapso de tempo, adquirem o direito de vitaliciedade, — isto, que eu reputo um desastre nas antigas leis, está, parece-me, remediado no projeto que tive a honra de apresentar à consideração desta ilustre assembleia” (FRANCO, 1903, p. 69).

deputado, a iniciativa privada poderia “ir substituindo gradativamente a ação tutelar do Estado” (FRANCO, 1903, p. 69). Assim, a iniciativa privada também deveria contribuir para o público. O apoio à atuação da iniciativa privada pode ser um indício da presença das ideias liberais no discurso do deputado.

As ideias liberais estiveram presentes no Brasil desde o século XVIII. Um dos expoentes desse pensamento, que teve suas ideias difundidas no Brasil nesse período, foi Adam Smith (1723-1790)⁸¹. O pensamento de Smith influenciou várias áreas, como crescimento econômico, ética, divisão do trabalho, livre concorrência e educação (GANEM, 2012).

Sobre a participação da iniciativa privada no setor da educação pública, Smith escreveu, em sua obra intitulada “A riqueza das nações (volume I)”⁸², que o Estado poderia estimular a educação essencial (ler, escrever e calcular) das crianças, porém não arcando com todas as despesas. Consoante Smith (1996), seria bom que os alunos pagassem parte da própria educação, pois assim poderiam exigir dos professores que se dedicassem mais nos ensinamentos.

Ainda de acordo com Smith, “se o professor fosse pago totalmente, ou mesmo principalmente, com o dinheiro do Estado, logo começaria a negligenciar seu trabalho” (SMITH, 1996, p.246). Para esse autor, o fato dos professores receberem parte dos honorários dos alunos seria bom para os próprios mestres, visto que quanto mais os professores se esforçassem para ensinar mais esses teriam sucessos em suas atividades, e isso melhoraria assim suas reputações.

O indício do pensamento liberal a respeito da participação da iniciativa privada no setor da educação pública também pode ser encontrado no discurso do deputado Alonso Starling. Conforme esse deputado, na Europa, “em muitos países do mundo civilizado, são criadas associações beneficentes, associações particulares, que veem dar mão forte ao governo na difusão do ensino público” (STARLING, 1905, p. 434).

De acordo com Starling (1905, p. 433-434), na Inglaterra, havia “taxas escolares e fundos donativos para auxiliar a instrução” e, na Escócia, os pais eram “obrigados a prover a

⁸¹ De acordo com Elysio de Oliveira Belchior (1977, p. 22), “as primeiras referências à presença no Brasil, ainda que em círculos restritos, de ideias expostas por Adam Smith em *A riqueza das nações*, associa-se ao nome de Cláudio Manuel da Costa, um dos inconfidentes de 1789.”

⁸² A obra “Uma Investigação sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações”, mais conhecida simplesmente como “A Riqueza das Nações”, é composta por 5 volumes e foi publicada pela primeira vez em 1776.

educação de seus filhos”, auxiliando as escolas. Continuando, Starling (1905, p. 434) argumenta que o mesmo aconteceu em Cuba, “onde o ensino público vivia em atraso até 1872”, e “conseguiu melhorar a situação da educação pública cubana, estabelecendo que a instrução pública fosse igualmente repartida pelo Estado, pelas comunas e por donativos particulares”⁸³.

Pode ser lido ou aproximado tanto no discurso de Mello Franco, assim como no de Starling, o posicionamento a favor das ideias liberais, no tocante a participação econômica do setor particular na educação pública. Ambos tentaram demonstrar que os países que optaram pela participação do setor privado na educação obtiveram melhoras na qualidade do ensino, o que favoreceu a economia do Estado⁸⁴.

As ideias liberais influenciaram também na didática apresentada pelos deputados Mello Franco e Starling. Conforme Mello Franco, o professor no ensino de geografia poderia ensinar noções de direito público e político, mesmo que esses alunos tivessem 6 anos de idade. De acordo com Mello Franco, o professor, por exemplo:

Começará a fazer a conhecer o aluno o lugar onde reside, o nome da rua onde mora, explicará que ela pertence a tal distrito e daí dará a noção do que seja distrito; passará ao município, explicará o que é o município e a propósito disto poderá explicar a divisão territorial do Estado e a significação política destas três circunscrições (FRANCO, 1903.p. 70).

Continuando o raciocínio dessa mesma didática, consoante Mello Franco, o professor poderia:

Lembrar ao aluno uma pessoa conhecida, que seja autoridade administrativa ou judiciária superior da localidade e então incutirá no espírito do aluno a noção do que seja a divisão de funções políticas e administrativas e, também, ao mesmo tempo, a do respeito que se deve às autoridades constituídas incumbidas de manter a ordem e moral públicas; incutirá também no espírito do aluno que, como bom cidadão, deve respeitar as leis, na pessoa de seu executor local, que é o juiz, ou agente executivo do município ou outra qualquer autoridade, e assim por diante (FRANCO, 1903.p. 70).

⁸³ Comuna (do francês, “*commune*”) significa um município com relativa autonomia administrativa.

⁸⁴ Conforme Marilda da Silva e Vera Teresa Valdemarin, o século XIX pode ser analisado como período de disseminação do ideário liberal no Brasil que, compondo o sistema capitalista como economia periférica, subordinava-se à Europa no terreno da circulação de mercadorias e de ideias (SILVA; VALDEMARIN, 2010, p.52). De acordo com Valdemarin (2001), apoiado nos modelos modernizadores, originários da Europa e dos Estados Unidos, Rui Barbosa foi o primeiro a divulgar o método intuitivo no Brasil. Com esse objetivo, Rui Barbosa traduziu para língua portuguesa as “*Primary Object Lessons*” (Primeiras Lições de Coisas), de Norman Allison Calkins, autor americano que se destacava na vasta produção de manuais para aplicação do método de ensino intuitivo.

A didática apresentada mostra que Mello Franco fez defesa do método concreto chamado intuitivo, também conhecido como de “Lições de Coisas”. Esse método ensinava “pela realidade; e cada realidade permite um conhecimento útil, um bom sentimento ou uma boa ideia” [...] (BASTOS, 2003, p. 11). O método intuitivo da concepção pedagógica pautava-se nos conhecimentos práticos, do dia a dia, do concreto ao abstrato, dos objetos do cotidiano da criança aos objetos desconhecidos.

Sobre esse método Silva e Valdemarin (2010, p. 54), destaca que ele tinha “a primazia dos sentidos como fonte de conhecimento, a necessidade de preparar para o trabalho, de capacitar para a atividade produtiva em resposta a exigências históricas; métodos objetivos para a produção de objetos; atividade como preparação para o trabalho”.

Para as autoras, o método de ensino foi compreendido como “recurso pedagógico capaz de atender às demandas da sociedade formando indivíduos portadores das habilidades básicas, como ler e escrever, mas também valorizando o progresso científico e industrial de modo a dar-lhe prosseguimento por meio da formação escolar” (SILVA; VALDEMARIN, 2010, p. 59).

Starling, além de ser defensor desse método, também seguia as ideias de Spencer sobre educação⁸⁵. Como disse o próprio deputado:

[...] sou partidário do método que estabelece a educação partindo do concreto para chegar ao abstrato [...] porque entendo que a criança deve primeiro aprender a ver para depois aprender a ler; e esta é também a opinião de Spence [...] (STARLING, 1905, p. 429)

Xavier Rolim também era defensor das ideias de Spencer, no seu discurso referenciou o “importante livro intitulado Da Educação Intelectual, Moral e Física” do autor (ROLIM, 1904, p. 556)⁸⁶. Ao citar Spencer, os deputados Starling e Rolim tentam construir o *ethos* de

⁸⁵ Starling cita vários pensadores como forma de defender suas ideias e convencer os ouvintes. Ele citou os seguintes pensadores da França: François Rabelais, Jules Michelet, Michel Eyquem de Montaigne, Joseph Ernest Renan, Jacques-Bénigne Bossuet, Maurice Leblanc, Edgar Quinet, Maurice Bouchor, Émile Maximilien Paul Littré, Hippolyte Adolphe Taine, Blaise Pascal, Pierre Émile Levasseur, Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord, Honoré Gabriel Riqueti de Mirabeau, Jean Antoine Condorcet, Émile Bourgeois, Frédéric Loliée, Octave Gréard, Alphonse Darlu e Jacques-Henri Bernardin de Saint-Pierre. Do Reino Unido: William Pitt, 1.º Conde de Chatham, William Harvey e George Gordon Byron; Estados Unidos: Benjamin Franklin, Andrew Dickson White e Frank Arthur Vanderlip. Inglês: Herbert Spencer, William Shakespeare e Isaac Newton. Prússia: Immanuel Kant. Brasil: Benjamin Constant, Ruy Barbosa de Oliveira, Carlos Leôncio da Silva Carvalho e Benedito Pereira Leite. Alemanha: Friedrich Froebel, Gottfried Wilhelm Leibniz. Escócia: Alexander Bain. Suíça: Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi e François Guex. Itália: Andrea Angiulli, Galileu Galilei e Evangelista Torricelli. Espanha: Inácio de Loyola. Atual República Tcheca: Jan Amos Komenský.

⁸⁶ Spencer foi um grande divulgador do método intuitivo ou “Lição de Coisas”, e incorporou a esse método ideias evolucionistas. De acordo com Spencer, a criança deveria aprender primeiramente com aquilo que estava a sua volta no seu dia-dia, ou seja, o material concreto, para depois aprender o abstrato.

inteligência ao amparar seus argumentos utilizando ideias de estudiosos que já havia se consolidado no conhecimento sobre educação (CHARAUDEAU, 2017)⁸⁷.

Ao citar o livro de Spencer, Rolim também buscou construir a credibilidade de seus argumentos, criando um sistema de pensamento articulado e coerente (CHARAUDEAU, 2017). A articulação e o contexto das ideias colaboram para compreensão do projeto político ao qual o autor da enunciação estava vinculado (POCOCK, 2011).

Essa compreensão possibilita perceber as questões atinentes do discurso no plano subjetivo para com as práticas sociais. Em outras palavras, de acordo com Pocock (2003), o enunciador ao discursar tenta responder a questões do contexto imediato em que estava inserido.

Nos discursos de Mello Franco, Francisco Xavier Rolim e Alonso Starling, apreende-se que a questão imediata tratada por esses deputados dizia a respeito a consolidação do trabalhador republicano a partir da educação escolar. Para essa consolidação, os deputados preconizaram à educação escolar como consubstancia para formar esse trabalhador.

A educação escolar⁸⁸ seria a responsável por fornecer as maneiras de como transformar o sujeito em um cidadão republicano. Era na escola, segundo Starling, que a criança receberia as suas primeiras impressões e “manifesta[ria] as suas primeiras tendências, toma[ria] seus primeiros hábitos, hábitos que terão[ria] repercussão moral e social sobre toda sua vida” (STARLING, 1905, p. 165). Para que ocorresse a transformação do sujeito em um cidadão republicano, Starling aponta que a escola deveria conceber hábitos que repercutissem na moral daqueles cidadãos.

No discurso de Xavier Rolim a educação também forma novos hábitos, porém por meio da virtude. Na sequência, são abordadas a moral e a virtude relacionadas ao contexto do

⁸⁷ Pensadores citados por Rolim, da França, Ferdinand Édouard Buisson, Marie Joseph Louis Adolphe Thiers, Vissiot Lonrentie, Julio Simon, Nicolas Malebranche, Descartes e François Pierre Guillaume Guizot; Inglaterra - Herbert Spencer, Abraham Lincoln, Estados Unidos - William Channing Woodbridge e William Ellery Channing; Bélgica - Emilio de Laveleye; Brasil - Antônio Carlos Gormes, Victor Meirelles, Pedro Americo, João Pinheiro, Manoel Thomazde Carvalho Britto, João Bráulio Moinhos de Vilhena Júnior e Ruy Barbosa; Alemanha - Gottfried Wilhelm Leibniz; Equador - Garcia Moreno; México - José Maria Oscar Rodolpho Bernardelli; Itália - Raphael Sanzio; Espanha - Jaime Luciano Antonio Balmes, Lúcio Aneu Séneca; Grécia - Platão, Xenophonte, Argélia - S. Agostinho; Reino Unido - Henry Peter Brougham, Suíça - Erchia, Lycurgo, Alexandre Gavard; Turquia (Antioquia) - S. João Chrysostomo.

⁸⁸ De acordo com os discursos de Xavier Rolim, educação era: progresso social; vida ou morte de uma nacionalidade; ressurreição de uma sociedade; virtude; fundamento da felicidade humana; grandeza dos povos; primeiro e mais sagrado de seus direitos; formação do homem sem seus progressos (ROLIM, 1903, p. 340); preparação para vida completa; preparo dos povos e glorificação da nação; formação do homem para sociedade; obra transcendental mais importante no destino humano; obra mais preciosa no destino eterno; questão magna de um povo (ROLIM, 1904, p. 557); fonte copiosa do progresso; engrandecimento da nação; o alimento da liberdade; a garantia da ordem (ROLIM, 1904, p. 560); obra da criação divina (ROLIM, 1905, p. 333).

pensamento liberal segundo a leitura das afirmações dos discursos de Xavier Rolim. Essa relação se dá pela atuação da *parole* sobre a *langue*. Para Rolim, a grande obra da educação seria

Inocular no coração da juventude a piedade, a justiça, o respeito da verdade, **o amor da pátria**, a benevolência para com todos, a sobriedade, **o gosto do trabalho**, a castidade, a moderação, a temperatura, **todos as virtudes que constituem a base da República** e o ornamento da sociedade, como sabiamente dispõe a lei escolar do Massachusetts, nos Estados Unidos (ROLIM, 1904, p.564-565, grifos meus).

Segundo Pocock (2003, p. 91), a palavra virtude acompanhou “a história do liberalismo, que é uma questão de lei e direito, existiu no decorrer de todo o início da modernidade uma história do humanismo republicano, na qual a personalidade era considerada em termos de virtude”.

Sobre virtude, Pocock (2003, p. 88) aponta que: “é uma palavra com uma longa história e uma enorme diversidade de significado”. Sendo utilizada muitas vezes como sinônima de ‘natureza’, ‘essência’ ou ‘característica essencial’.

No léxico republicano clássico, consoante Pocock (2003), virtude pode ser entendida como a ação ou requisitos para a ação. As relações de igualdade entre cidadãos implicado no governar e ser governados. A ação deveria significar a prática de um código de valores realizada pelo cidadão em prol do bem público.

Essa ideia de virtude é a interpretação de Pocock (1975) sobre os escritos de Maquiavel. O autor é enfático ao apontar a inspiração aristotélica do conceito de virtude cívica do humanismo renascentista. Pocock (1975) afirma que a ideia de virtude foi apropriada e modificada na revolução norte-americana.

Devido a tal apropriação, Pocock (2003, p. 96) diz que a “virtude foi redefinida - embora existam sinais de uma tendência a abandonar a palavra, essa seria substituída pelo conceito de maneiras”. Para o autor, isso foi ocorrendo conforme o sujeito foi deixando o mundo rural e entrando em um universo do comércio. Diante disso, os “indivíduos perderam o acesso à atividade de governar e ser governados”

Os indivíduos tiveram que delegar o governo a representantes “profissionais e especializados”. Essa nova relação, segundo Pocock (2003, p. 97), “era de natureza social, e não políticas”, e levavam o indivíduo a desenvolver não as chamadas ‘virtudes’, mas as ‘maneiras’.

O termo “maneiras” foi à combinação do ético e moral juntamente com o termo jurídico “*consuetudines*” (costumes)⁸⁹. Pocock (2003) alega que a psicologia social da época afirmava que a relação das pessoas entre si e com coisas evocavam paixões e as reafirmavam, transformando-as em ‘maneiras’.

Essa transformação fez com que “as maneiras obtivessem maior importância que as leis”, pois elas auxiliavam a moral. Portanto, criou-se no pensamento liberal à necessidade “ideológica de defender o comércio contra a antiga virtude” (POCOCK, 2003, p. 97).

Diante dessa trajetória histórica, é possível compreender, nas palavras de Xavier Rolim, a cultura moral como “maneiras” ou costumes a serem criados para formação do cidadão.

O individuo cujas faculdades intelectuais não são equilibradas por uma **cultura moral** suficiente, cujo espírito é mal dirigido, obedece á violência de seus instintos, á desordem das paixões. A indiferença para a **virtude**, uma grande satisfação de si mesmo, uma altivez pretensiosa que o leva a julgar tudo, a apatia, a **preguiça**, a intemperança, são os frutos da **educação falseada** (*Apoiados*). (ROLIM, 1904, p. 328, grifos meus).

De acordo com Rolim, a educação seria a responsável por criar uma cultura de moral que podemos entender como “maneiras” para orientar o cidadão republicano. O cidadão não deveria receber a educação falseada, pois essa promove a preguiça. A cultura de “maneiras” ou moral deveria ser fornecida por uma educação que auxiliaria na formação do trabalhador, do patriotismo e do cidadão respeitador das leis.

A educação deveria fornecer todos os atributos para o cidadão republicando, ou seja, era um ensino primário completo. Esse ensino seria promovido pelo Estado após a aprovação da criação dos grupos escolares, inserindo neles o ensino técnico. Assim, afirmou Xavier Rolim:

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

⁸⁹ O costume, também chamado de uso regulatório, é uma fonte de lei. Consiste em um comportamento constante e uniforme, mantido pelos associados com a convicção de que esse comportamento é respeitável ou deve ser considerado moralmente obrigatório.

No discurso desse deputado, o cidadão republicano deveria ter a educação completa, a essencial e a profissional. A primeira forma o cidadão, enquanto a segunda o profissional. O trabalhador que recebesse a formação profissional estaria preparado para operar na indústria, comércio e agricultura. Para que o sujeito tivesse êxito nessa formação, a escola iria prepará-lo desde a infância.

De acordo como artigo 17 § 3º do projeto, estava sendo apresentado o curso infantil, para meninos dos 6 a 7 anos, que deveria despertar nos alunos “o amor à escola e o prazer ao trabalho”, para isso os exercícios intelectuais seriam “alternados com os manuais” (FRANCO, 1903, p. 72).

Por vezes no discurso, a palavra prazer estava relacionada com trabalho, como forma de positivar o que no início da República ainda trazia a marca do trabalho escravo. Segundo Charaudeau (2017), o discurso político na modernidade tendeu a positivar o trabalho, mesmo os de muitos esforços.

Para isso, houve dois deslocamentos: um “do trabalho concebido como fatalidade para o trabalho concedido como escolha” e o “Outro deslocamento consiste na relação entre trabalho e o esforço” (CHARAUDEAU, 2017, p. 258). Na modernidade, os políticos trouxeram em seus discursos que o trabalho não necessariamente deveria ser marcado pelo sofrimento (CHARAUDEAU, 2017).

De modo semelhante, o projeto que estava sendo apresentado trazia em um dos seus artigos o deslocamento do trabalho como penoso para prazeroso. O curso médio ou elementar (de 10 a 11 anos de idade) promoveu o prazer ao trabalho por meio das aptidões. Segundo o art. 35 § 2º do projeto, o ensino primário elementar tinha como finalidade desenvolver “as aptidões profissionais reveladas no curso elementar” (FRANCO, 1903, p.75).

Para contribuir no desenvolvimento das aptidões, o curso superior (de 12 a 13 anos de idade), tinha como matéria do programa, conforme o artigo 16, item *f*, “elementos de matemática e de ciências naturais; aplicações destas a agricultura, a higiene, as artes industriais, trabalhos manuais e manejo de instrumento dos principais ofícios” (FRANCO, 1903, p. 72).

Segundo Mello Franco, para a criança ter prazer no trabalho e amor à escola, o desenvolvimento das atividades deveria ser promovido “sem fadiga, sem esforço obrigatório, sem excesso de aplicação e sem castigos corporais” (FRANCO, 1903, p. 72). Nesse mesmo sentido, Starling (1905) argumenta que os castigos corporais não deveriam ser permitidos, pois eram selvagerias.

Consoante Starling (1905, p. 435), a selvageria levaria os alunos a reproduzirem pessoas violentas. Contra esses malefícios, o deputado alegou que Locke já dizia há muito tempo que “a grande severidade do castigo produz um grande mal na educação e creio que em iguais circunstâncias as crianças mais castigadas dão raras vezes os melhores homens” (LOCKE, 1999 *apud* STARLING, 1905, p. 435).

De acordo com Rolim (1905), para produzirem homens bons ou bons frutos, o Estado precisaria investir na criança com uma educação que ensinasse ao “espírito do povo mineiro, fazendo-o mais forte, trabalhador e virtuoso” (ROLIM, 1905, p. 336). Para colher esses frutos, era necessário acabar com os empecilhos que atrapalhavam a formação do trabalhador mineiro. Os empecilhos não estavam somente nos malefícios dos castigos, mas também nas condições das escolas.

Para Mello Franco, as escolas não deveriam “ser apertadas, sem higiene, com bancos primitivos e mobiliários defeituosos, instrumentos de tortura para as crianças, que vão neles adquirindo terríveis moléstias” (FRANCO, 1903, p. 70). O deputado apresenta sua preocupação com as condições das escolas em que as crianças estavam aprendendo.

Essa preocupação também foi apresentada nos discursos tanto de Starling como de Rolim. Para Starling, as escolas eram “verdadeiros atestados do descaso das populações; há escolas que só dispõem de uma sala acanhada desprovidas de mobiliário e cuja construção não obedeceu ao mais insignificante requisito de higiene” (1905, p. 434). Já para Rolim, a falta de estrutura nas escolas estava prejudicando a saúde dos alunos. Ele afirma que era

[...] ainda necessário mobiliário próprio para que a criança não se veja forçada a tomar posições contrafeitas, que lhe deformem o físico, produzindo verdadeiros aleijões. Sem isto formaremos uma juventude de surdos, míopes, vultosos contrafeitos, escrofulosos e físicos (ROLIM, 1904, p. 558)⁹⁰.

É possível perceber, a partir dos fragmentos dos discursos, a relação feita por esses deputados da aprendizagem com a saúde física. Para operar essa relação, Rolim usou a ideia de Spencer que incluía no educar o “ensinar as noções indispensáveis para a conservação da vida e da saúde; fortificando o corpo” (ROLIM, 1904 p. 557). De maneira semelhante, Starling referencia Locke para argumenta que a educação era eficaz em uma combinação de “uma mente sã num corpo sã”, sendo uma “verdade incontestável” (STARLING, 1905, p. 433).

⁹⁰ Escrófula: doença crônica das glândulas linfáticas. Física: Tuberculose.

Os dois deputados buscaram autoridade para falar sobre educação e higienização ao citarem as ideias de Spencer e Locke em seus argumentos. De acordo com Charaudeau (2017), quando o enunciador se apropria das ideias de cientistas, seria uma forma de produzir o *ethos* de conhecimento e evocar a autoridade não do indivíduo (cientista), mas da própria ciência. Entender a apropriação dessas ideias pelos deputados significa compreender qual a repercussão que essas ideias tiveram na história do pensamento político daquele contexto (POCOCK, 2011).

As ideias sobre saúde que circularam no Brasil entre o século XIX e início do XX vieram principalmente da Europa e dos Estados Unidos. Conforme José Gonçalves Gondra (2004), as ciências médicas na Europa e Estados Unidos tiveram suas preocupações voltadas para educação escolar como meio de propagar, através da higienização, a prevenção e controle de doenças nas crianças.

Segundo Gondra (2004), as ideias higienistas tiveram influência das teorias raciais (como o darwinismo social) que estavam atreladas ao pensamento médico do século XIX. O objetivo higienista era “regenerar o caráter, combater os vícios, nulificar os interesses individuais e transformá-los em interesses coletivos, incutir o cumprimento do dever e o amor ao trabalho, criar o sentimento nacional, aperfeiçoar a raça” (GONDRA, 2004, p. 270).

Consoante Gondra (2004), não há um consenso entre historiadores da medicina e da educação sobre quando as ideias higienistas chegaram ao Brasil. O que se sabe é que desde o império, os médicos, mesmo que de forma incipiente, tinham contato com essas ideias (GONDRA, 2004)⁹¹. Um dos divulgadores das ideias higienistas, tanto em Portugal quanto no Brasil império, foi Francisco de Mello Franco, avô de Afrânio Mello Franco.

Francisco de Mello Franco nasceu na cidade de Paracatu em 1757. Mudou-se para Coimbra (Portugal), onde se formou em medicina. Em Portugal, exerceu a profissão de médico e foi sócio correspondente da Academia Real das Ciências de Lisboa, na qual colaborou com seus estudos sobre medicina e ciências naturais. O médico defensor das ideias liberais se especializou em puericultura⁹², tendo publicado em 1789 um manual de puericultura, com o título “Tratado da educação física dos meninos, para uso da nação portuguesa”. Essa obra foi direcionada aos profissionais da saúde e pais. O manual abordava

⁹¹ Segundo Maria Stephanou, somente no século XX que essas ideias foram divulgadas amplamente, pois foi nesse período que teve início à inserção efetiva dos médicos na sociedade brasileira.

⁹² Puericultura é a ciência que reúne noções da fisiologia, higiene, sociologia e visa estudar o desenvolvimento da criança em todas as áreas (físico e psíquico). O pericultor acompanha o desenvolvimento da criança desde sua gestação.

assuntos sobre alimentação, exercícios físicos e higiene. Francisco de Mello Franco também escreveu o livro “Elementos de Higiene ou dictames theoreticos, e praticos para conservar a saude e prolongar a vida”, publicado sua primeira edição em Lisboa no ano de 1814. A obra tratava de medicina, higiene, saúde e vida cotidiana⁹³.

Francisco Mello Franco retornou para o Brasil em 1817, onde faleceu em 1822 na cidade de Ubatuba (SP). É possível que Afrânio Mello Franco também tenha sido influenciado pelas ideias de seu avô, já que as ideias higienistas ganharam destaque no início da República brasileira (GONDRA, 2004).

As ideias higienistas foram associadas à educação para contribuir na formação do trabalhador republicano. Percebe-se que as ideias liberais tiveram grande influência nos discursos dos deputados, Afrânio Mello Franco, Xavier Rolim e Starling.

4.3 Projeto nº168: o ensino técnico prático e profissional

Neste subcapítulo, são analisados os discursos dos deputados Camilo Filinto Prates, João Pio de Sousa Reis e Francisco Bressane de Azevedo sobre o projeto 168. O projeto de nº 168 foi apresentado a Câmara dos Deputados de Minas Gerais em 1º de julho de 1896.

O projeto 168 tinha como objetivo a criação do Ensino técnico prático e profissional e a vinculação dessa modalidade de ensino ao primário. Conforme o proposto pelo projeto, essa modalidade de ensino deveria ser ministrada:

- a) Nas escolas primárias, sob a forma simples e elementar, o que constituirá o curso técnico primário.
 - b) Nas fazendas-modelos, onde serão admitidos os alunos que mais se distinguirem no curso primário, sob a forma secundária.
- 2º No estrangeiro, para onde serão mandados por conta do Estado os alunos que se distinguirem no curso secundário e os industriais que obtiverem nas exposições os melhores prêmios, os quais poderão destacar o operário ou operários que para isso tiverem concorrido (MINAS GERAIS, 1906, p. 37).

O projeto foi um complemento do projeto 119, proposto por Xavier Rolim, pois contemplava o que esse deputado chamava de educação completa, a essencial e a profissional. Esses dois projetos se completam também pelo fato de que o de nº 119 pretendia reformar o

⁹³ Fora da área da puericultura, Francisco de Mello Franco publicou a sátira “O Reino da Estupidez” (1785) e também a obra intitulada “Medicina Theologica ou súplica humilde feita a todos os senhores Confessores e Directores sobre o modo de proceder com os seus penitentes na emenda dos peccados, principalmente da lascívia, cólera e bebedice” (1794).

ensino primário e a criação dos grupos escolares, enquanto o de nº 168 propunha que o ensino técnico prático e profissional fosse ministrado nos grupos escolares⁹⁴.

Sobre o Projeto de nº 168, Gonçalves e Chamon (2012, p. 163) afirmam que é “importante ressaltar que a proposta de sua implantação recuperava a lei de nº203, de 1896, e sua respectiva regulamentação, o que resgata a proposição de Mendes Pimentel, alguns anos depois”. O Projeto de nº168 foi uma manifestação da preocupação dos deputados mineiros com a formação do trabalhador republicano (GONÇALVES; CHAMON, 2012).

Ocorreram muitas divergências nas discussões entre os deputados Camilo Filinto Prates, João Pio de Sousa Reis e Francisco Bressane de Azevedo, visto que no Projeto de nº168 constava uma proposta de criação de dois ginásios, um em Diamantina e outro em Pouso Alegre, como também a supressão das “Escolas Normais de Campanha, Cataguazes, Januária, Diamantina, Pouso Alegre e S. João d’El-Rey (REIS, 1896, p. 101)”.

João Pio de Sousa Reis foi o defensor dessa proposta. Para o deputado, as Escolas Normais deveriam ser suprimidas porque geravam gastos desnecessários para o Estado, já que muitas vezes não atingiam a sua finalidade. Segundo João Pio

O fim único e exclusivo das Escolas Normais é [era] ministrar o ensino profissional, é preparar os professores primários, tomar a criança e ensinar-lhe as primeiras letras, dar-lhe a educação necessária, afim de que depois ela transmita aos seus alunos.

É, por tanto, um instituto profissional; tanto que, em alguns países da Europa, os alunos que se inscrevem nestes estabelecimentos, por um contrato firmado, são obrigados a restituir as despesas que fizeram si por ventura não abraçam a carreira do magistério (REIS, 1896, p. 101, grifos meus).

Como pode ser observado no fragmento do discurso de João Pio, o objetivo do Projeto de nº 168 centrava na preparação das crianças para serem os futuros trabalhadores republicanos. A questão central no discurso desse deputado foi à mesma colocada pelos autores dos projetos de lei nº 203 de 1896 e nº 119 de 1906, ou seja, como formar o sujeito para ser o trabalhador no início da República?

Para João Pio, a formação do trabalhador republicano dependia de professores devidamente capacitados e que se interessassem pelo magistério. De acordo com esse legislador, o que estava acontecendo em Minas Gerais era que os jovens, após o término dos estudos nas Escolas Normais, não se dedicavam ao objetivo desse curso, ou seja, o exercício

⁹⁴ O Projeto nº168 foi aprovado e convertido em lei pouco mais de um mês após a aprovação do Projeto de nº119. Aquele foi aprovado e consubstanciou na lei nº 444 em 3 de outubro de 1906, já esse foi aprovado em 28 de setembro de 1906, totalizando 57 dias de diferenças entre os dois.

do magistério.

João Pio (1896) alegou que somente os jovens sem talento exerciam o magistério, os moços mais inteligentes buscavam continuar seus estudos nas academias da capital (Belo Horizonte). Para João Pio, esse era “um dos motivos, mas não o único, porque as Escolas Normais não cumprem o fim para que foram criadas, não dão não fornecem às escolas primárias professores” (REIS, 1896, p. 101).

Outro motivo era os altos gastos do Estado com essas escolas que, segundo esse deputado, era “a enorme quantia de 599 contos de reis” por ano (REIS, 1896, p. 101). Para solucionar os altos gastos do Estado, João Pio propôs suprimir três Escolas Normais, de forma a permitir que o Estado tivesse condições econômicas para criar dois Ginásios.

De acordo com esse deputado, a criação de dois ginásios seria mais importante para o estado do que as três Escolas Normais.

Suprimidas as Escolas Normais de Diamantina, de Pouso Alegre e a de S. João d’El-Rey, com as quais o Estado gasta 180 contos, temos essa economia para o orçamento. Além disso, criados os dois Ginásios, tomando 200 alunos, pagando cada aluno a pensão de 600\$, são 240 contos, mais 180, temos 420 contos. Dois Ginásios importarão, incluídas todas as despesas de alimentação de alunos e professores, expediente da Secretaria, enfim, todas as despesas, em 200 contos, que foi em quanto importou o Internato do Ginásio Mineiro. Portanto, dois Ginásios, a 200 contos, são 400. A supressão de três Escolas Normais e a pensão dos alunos a 420 contos, lia um saldo de 20 contos (REIS, 1896, p. 105).

Para convencer os ouvintes, João Pio mostrou que conhecia os gastos públicos que o Estado tinha com cada Escola Normal, com alunos e professores. Também foram apresentadas as despesas necessárias para a construção de dois ginásios e como arrecadar verba para a criação.

A apresentação dessas informações de João Pio mostra que esse deputado utilizou o *ethos* de competência. Segundo Charaudeau, o *ethos* de competência exige do enunciador ao mesmo tempo um “saber e habilidade: ele deve ter conhecimento profundo do domínio particular,” do assunto que está sendo apresentado (CHARAUDEAU, 2017, p. 125).

Para valer-se desse *ethos*, “os políticos devem, portanto, mostrar que conhecem todas as engrenagens” que colaboram para o funcionamento setores públicos, e que também sabem agir de maneira eficaz para solucionar os problemas que são apresentados nesses setores (CHARAUDEAU, 2017, p. 125).

A utilização do *ethos* pelo enunciador como ferramenta para convencer o destinatário, por vezes pode ser refutada, já que o discurso político é caracterizado por uma via de mão dupla. De um lado, tem-se o político com suas propostas, tentando conduzir por meio de um

raciocínio o ouvinte a uma determinada conclusão. De outro lado, tem-se o receptor com suas crenças valores e posicionamentos (CHARAUDEAU, 2017).

Os diferentes posicionamentos entre enunciador e destinatário fazem com que ocorra a refutação dos argumentos apresentados pelo emissor. Isso pode ser percebido pelo deputado Camilo Prates que refutou as ideias de João Pio sobre os gastos excessivos do Estado com as escolas e a sugestão de supressão. Nas palavras de Camilo Prates:

Sr. Presidente, seja-me lícito ainda refutar um dos argumentos do ilustrado deputado, fundado em uma estatística cujos dados não sei onde foi s. exc. buscar. O ilustrado deputado, sr Presidente, querendo avaliar a capacidade profissional dos que se formam nas escolas normais e querendo aquilatar o serviço prestado por esses estabelecimentos, não pela qualidade dos alunos mestres, mas pelo *preço* que cada um deles custa ao Estado [...]
Além, sr. Presidente, de não ser isto um argumento aplicável ao caso, porque não podemos, em semelhante hipótese, fazer questão de quantidade, mas de qualidade, não é a estatística de s. exc. precisamente exata. O nobre deputado valeu-se de um fato todo ocasional (PRATES, 1896, p.133).

Francisco Bressane, assim como Camilo Prates, também refutou o argumento de João Pio sobre as supressões das Escolas Normais. De acordo com Bressane (1896, p. 298), não havia “relatividade na proporção entre as nossas escolas normais e primárias”.

Para rejeitar os argumentos de João Pio, Francisco Bressane utilizou o *ethos* de conhecimento⁹⁵. Conforme esse deputado, para as 2.087 escolas existentes em Minas Gerais naquele período, somente havia “[...] 576 professores normalistas, 907 habilitados não normalistas e o grande número dos 460 professores provisórios, a vista desse tristíssimo resultado, a comissão não podia [ria] propor a supressão” dessas escolas (BRESSANE, 1896, p. 298).

Ao ter as ideias rejeitadas, João Pio mudou de argumentos na tentativa de justificar a proposta de supressão das Escolas Normais. Segundo esse legislador, algumas Escolas Normais, principalmente a de São João del-Rei, significavam a desmoralização social (REIS, 1896, p. 102).

De acordo com João Pio, a desmoralização havia “invadido tudo, alunos e professores” (REIS, 1896, p. 102). O deputado relatou três casos em que, segundo ele, eram inaceitáveis as atitudes tanto de alunos como de professores. O primeiro caso foi o de professores que em meio a uma reunião travaram calorosas discussões em frente aos alunos e

⁹⁵ Como o próprio nome diz, o *ethos* do conhecimento é quando o enunciador apresenta entender do assunto. Muitas vezes o enunciador utiliza de dados ou estatísticos para provar que conhece profundamente sobre determinado assunto. Ao contrário do *ethos* de competência, o *ethos* conhecimento o emissor não apresenta soluções para os problemas em questão (CHARAUDEAU, 2008).

alunas. Os professores partiram para ameaças físicas e com essa atitude causaram “pânico as numerosas alunas que assistiam a congregação [reunião], levantando-se algumas em lágrimas e correndo para fora do salão” (REIS, 1896, p.102). O segundo incidente, consoante João Pio, foi do diretor da escola de São João del-Rei que, escrevendo “em um jornal, refere-se ao professor de pedagogia, numa mesa do marimbo⁹⁶, roubando de três soldados” (REIS, 1896, p. 102). Segundo João Pio, o terceiro incidente foi o mais grave:

[...] às 10 horas ou à meia noite, um professor da Escola Normal de S. João d'El-Rey é encontrado na rua por alunos da mesma escola [...], os alunos o insultaram chamando-o de tartufo⁹⁷, professor sem critério, preso em gavetas e outros insultos mais (REIS, 1896, p.102).

Para esse deputado, “a escola desmoralizou-se e a desmoralização invadiu tudo” (REIS, 1896, p. 102). Ao tratar assuntos atinentes a moral, João Pio enfatizou a estrutura social⁹⁸, tanto daqueles alunos e professores quanto da daquela escola. De acordo com Pocock (2003, p. 70), discursos que são voltados para estrutura social geralmente são “articulados por clérigos, humanistas e professores”.

A base que sustenta os argumentos moralizadores do discurso do deputado João Pio teve caráter religioso. Como já mencionado neste trabalho, o pensamento liberal atrelou o termo moral juntamente com maneira⁹⁹ ou condutas, para Pocock, isso se deu pela atuação da *parole* sobre a *langue* (POCOCK, 2003).

Quando João Pio fez referência a moral, ele fez alusão a uma conduta com diretrizes religiosa. Mesmo após a Proclamação da República, e com a consagração da separação entre Igreja e Estado pela Constituição de 1891, as diretrizes religiosas exerciam forte influência na conduta social brasileira.

⁹⁶ Jogo de cartas de baralho.

⁹⁷ Tartufo (em francês “*Le Tartuffe*”) é uma comédia do dramaturgo francês Molière. A primeira encenação dessa peça foi em 1664. A apresentação dessa peça foi muitas vezes censurada pelos devotos religiosos que, no texto, foram retratados na personagem-título como hipócritas e dissimulados. Na língua portuguesa, o termo tartufo, como em outros idiomas, passou a ter a acepção de pessoa hipócrita ou falso religioso, significando enganar, ludibriar com atos de tartufice.

⁹⁸ Estrutura Social, na ideia de Pocock, pode ser entendida como um sistema de organização da sociedade que decorre da inter-relação entre seus membros, e que é determinada por diversos fatores, dentre os quais, social, cultural, histórico e religioso. Conforme Radcliffe-Brown (1940), antropólogo social de Cambridge de quem Pocock aderiu algumas ideias, a existência de comunidades de linguagem e seus tamanhos são feições da estrutura social.

⁹⁹ O termo “maneiras” era a combinação de ético e moral juntamente com o termo jurídico “*consuetudines*”. Por conseguinte, Pocock (2003) reflete que a psicologia social da época afirmava que a relação das pessoas entre si e com coisas evocavam paixões e as reafirmavam, transformando-as em “maneiras”.

Essa influência pode ser percebida nas palavras de Rui Barbosa que, conforme Carvalho (2009), foi um grande influenciador liberal da República Brasileira. Para Rui Barbosa:

o Brasil nasceu cristão, cresceu cristão, cristão continua a ser até hoje. Logo, se a República veio organizar o Brasil, e não esmagá-lo, a fórmula da liberdade constitucional, na República, necessariamente há de ser uma fórmula cristã (BARBOSA, 1891, p. 28-29).

A influência religiosa estava presente nos discursos políticos no início da República Brasileira, e principalmente nos do deputado João Pio. Ele trouxe em seu discurso as marcas de vivências, de sua formação teológica¹⁰⁰. A formação de João Pio e sua atuação como padre fizeram com buscasse argumentos moralizadores para convencer os ouvintes.

O deputado buscou convencer seus ouvintes de que a escola de São João Del-Rei não estava apta a cumprir com seu objetivo. Conforme João Pio, o fim único e exclusivo das Escolas Normais era “ministrar o ensino profissional preparar os professores primários, tomar a criança e ensinar-lhe as primeiras letras dar-lhe a educação necessária, afim de que depois ela transmita aos seus alunos” (REIS, 1896, p. 101).

O argumento moralizador utilizado por João Pio não foi tão eficaz para ganhar apoio dos deputados. Nas palavras de Camilo Prates, o deputado João Pio apresentou;

[...] argumentos no intuito do desvalorizar diante da opinião da Câmara e do juízo público os serviços que essa instituição tem prestado ao Estado, a sua argumentação foi de ordem tal, tão fraca em parte, tão contraproducente outras vezes, que certamente não conseguiu formar juízo segundo a corrente de opiniões que o ilustrado deputado quis criar contra as Escolas Normais (PRATES, 1896, p.130).

De acordo com Camilo Prates (1896, p. 130), o deputado João Pio não poderia demonstrar que as Escolas Normais eram estabelecimento desnecessário em qualquer “organização racional de ensino”. Para Camilo Prates, isso não poderia acontecer porque dias antes na própria Câmara dos Deputados já havia sido votado à criação de institutos profissionais, por isso conforme esse deputado:

[...] se nós reconhecemos a necessidade da criação de institutos de ensino profissional para afeiçoar a nossa pedra, para afeiçoar a madeira das nossas matas, para afeiçoar a argila, será possível que queiramos suprimir os que formam educadores que afeiçoem os corações e o espírito dos nossos concidadãos? (PRATES, 1896, p. 130).

¹⁰⁰ João Pio, assim como Xavier Rolim, exercia as funções de padre e nos intervalos as de parlamentar.

Percebe-se o uso da comparação, por meio de uma analogia, com a finalidade de produzir uma evidência. A analogia é uma importante ferramenta para a retórica, ela serve para o desenvolvimento do raciocínio, produzindo um efeito de exemplificação (CHARAUDEAU, 2012).

Também é possível observar que o deputado Camilo Prates usou da enunciação elocutiva expressa com a ajuda do pronome *nós*. Consoante Charaudeau (2017, p. 174), a “enunciação elocutiva é expressa com a ajuda dos pronomes pessoais da primeira pessoa acompanhados de verbos modais”¹⁰¹.

Segundo o linguista, a enunciação elocutiva quando auxiliada pelo pronome “nós contribui frequentemente para a instalação de um *ethos* de ‘solidariedade’ na convicção, no dever ou na ação” (CHARAUDEAU, 2017, p. 175). Percebe-se que Camilo Prates, ao usar o pronome “nós”, tenta criar nos deputados um sentimento de união no dever de rejeitar a supressão das escolas normais.

Para reforçar o sentimento de união e o dever no apoio, Prates alegou que

E demais, sr. Presidente, se cogitamos nesta sessão, com o aplauso de toda a Câmara, de instituir o ensino profissional primário em seus variados ramos, se não a muitos dias a Câmara assistiu com verdadeiro entusiasmo a fundamentação de um projeto cujo fim e esse, é visto, sr. Presidente, que não pode dar o seu assentimento ao projeto que suprime alguns estabelecimentos de ensino profissional, como sejam as Escolas Normais (PRATES, 1896, p. 130).

Conforme o argumento de Prates (1896), os deputados já tinham apoiado, na discussão do projeto de lei nº 203, a necessidade de criar institutos de ensino profissional, ao passo que seria contraditório suprimir Escolas Normais que tinham como finalidade formar professores para atuarem no ensinar profissional.

Apesar da oposição de Camilo Prates, João Pio continuou argumentando em defesa da proposta de suprimir as Escolas Normais. Para João Pio, a proposta de suprimir escolas já havia sido apresentada pelo senador Joaquim Dutra¹⁰² em um de seus discursos. Para o senador, era “melhor suprimirmos essas escolas e pagarmos bem os professores de escolas primarias, inspecionar a instrução e criar cadeiras na instrução primaria” (REIS, 1896, p. 105).

¹⁰¹ Os verbos modais (“*modal verbs*”) ou verbos auxiliares alteram ou completam o sentido do verbo principal. No geral, estes verbos indicam ideias como capacidade, possibilidade, obrigação, permissão, proibição, dedução, suposição, pedido, vontade, desejo etc.

¹⁰² Joaquim Antonio Dutra foi médico e na Monarquia pertenceu ao Partido Liberal (PL). Na República, fez parte do PRM, no qual foi vereador, presidente da Câmara Municipal (Chefe do Executivo 1890-1892) e Senador Estadual (1895).

Percebe-se a apropriação feita por João Pio das ideias do senador Dutra. Para Pocock (2011), é comum no discurso político o enunciador apropriar de discursos de terceiros para atingir seus próprios fins. Charaudeau (2017) entende essa apropriação como a busca pela credibilidade, pois mostra que as ideias apresentadas no momento da enunciação já têm outros adeptos.

Usando das ideias daquele senador, João Pio propunha suprimir algumas Escolas Normais para que o Estado tivesse condições de investir em escolas primárias, “bem montadas pelos sistemas modernos e estabelecidas com o ensino intuitivo”. Conforme João Pio, as escolas em Minas Gerais não produziam efeitos porque não se empregavam o ensino intuitivo (REIS, 1896, p. 105).

Na continuação dos argumentos de defesa, esse deputado aponta o fracasso nas escolas por falta da utilização do método intuitivo. Naquele período, o método já era empregado nas escolas da França, dos Estados Unidos etc. Segundo Claudia Maria Petchak Zanlorenzi (2011), a disseminação das ideias liberais no início da República no Brasil foi propagada no meio docente, tendo o método intuitivo como modelo ideal de ensino.

João Pio, como defensor das ideias liberais, usou a proposta de empregar nas Escolas Normais o ensino intuitivo porque sabia da influência e aceitação desse método em vários países. Mesmo que essa proposta servisse para justificar a supressão de algumas Escolas Normais, João Pio foi contestado por Camilo Prates sobre esse argumento. Nas palavras de Camilo Prates:

O método, sr. Presidente, é um conjunto de leis mortas que precisam ser vivificadas pelo professor; o método sem professor não passa de uma teoria sem resultado algum prático para benefício do ensino. O professor, sr. Presidente, que não conhece o método de ensino, será um inconsciente instrutor da mocidade sem ter absolutamente certeza do fim a que se propõe (apoiados)!

Para Camilo Prates, o problema não estava no método a ser utilizado, mas na formação dos professores que utilizariam esse método para ministrar o ensino primário. Segundo esse deputado, o que não poderia acontecer era permitir que:

[...] a classe médica, a dos engenheiros, a dos bacharéis em direito ou qualquer outra classe profissional que não seja [fosse] a dos educados para ensinar, por quanto cada uma delas tem a sua especialidade e, para que um engenheiro, um médico, ou um bacharel possa ser bom professor primário, ele precisaria fazer estudos especiais, isto é, ser normalista, pouco importando ter ou não diploma (PRATES, 1896, p. 130).

É notável a ênfase que Camilo Prates deu à formação normalista, e não a um diploma superior. Isso sinaliza as marcas de vivência desse deputado (POCOCK, 2011). Camilo Prates não teve formação superior, o que explica a irrelevância do diploma para lecionar nas escolas primárias¹⁰³.

Outro fator que justifica a defesa pela formação normalista era que esse deputado lecionou como professor de matemática e ciências físicas e naturais na Escola Normal de Montes Claros (PRATES *apud* MONTEIRO, 1994). De igual maneira, entende-se que a inspiração de João Pio para propor a criação de ginásios e a supressão de Escolas Normais teve a influência das marcas de vivências adquiridas pela sua atuação como professor no Colégio do Caraça durante 14 anos e Reitor do Internato do Ginásio Mineiro, na cidade de Barbacena (REIS *apud* MONTEIRO, 1994).

Posto que as marcas de vivências sejam individuais, nota-se que houve divergências nas opiniões sobre qual seria a melhor opção para a educação mineira naquele período. Nesse sentido, Camilo Prates propôs a Câmara dos Deputados não dar seu voto a esse projeto, que [tratava] de suprimir estabelecimentos de ensino profissional cujo fim [era] melhorar a intelectualidade dos nossos concidadãos (PRATES, 1896, p. 130).

Camilo Prates foi apoiado pelo deputado Francisco Bressane, que alegou lacunas no projeto apresentado por João Pio. Conforme Bressane, no projeto deveria “determinar a supressão de todas as escolas normais do Estado e autorizar o governo a reorganizar um certo número delas nos lugares que julgasse mais conveniente, aproveitando os professores reconhecidamente idôneos” (BRESSANE, 1896, p. 298).

Segundo esse deputado, caso “esta medida, se fosse consignada no projeto, seria realmente de incontestável interesse para o ensino normal” (BRESSANE, 1896, p. 298). O projeto foi aprovado sem a supressão das escolas normais de Campanha, Cataguazes, Januária, Diamantina, Pouso Alegre e São João del-Rey e com a criação de dois Ginásios, um com sede em Diamantina e outro em Pouso Alegre.

¹⁰³ Camilo Prates cursou humanidades, compatível hoje com o segundo grau.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa dissertação, o esforço foi o de compreender as principais correntes de pensamento republicano que influenciaram a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados de Minas Gerais, de 1896 a 1906, no tocante à educação profissional. Para isso, foram analisados os discursos sobre três projetos de lei estadual mineira, sendo eles: o projeto nº 169 de 1896, que normatizou o ensino profissional primário; o projeto nº 168 de 1896, que materializou o projeto de formação do trabalhador, representado pela criação dos grupos escolares e do ensino técnico primário; e, por fim, o projeto nº 119 de 1904, que teve por finalidade a criação dos grupos escolares e do ensino técnico primário.

Nos primeiros anos da República brasileira, os legisladores da Câmara dos Deputados de Minas Gerais preocuparam-se em apresentar projetos de lei na tentativa de reformar educação mineira, defendendo a instituição de um ensino profissional que viesse a formar o trabalhador republicano capaz de contribuir para o desenvolvimento da nação brasileira.

A reforma educacional ficou a cargo da Comissão de Instrução Pública, composta por vários legisladores, que a compuseram dentro dos mandatos nos quais atuaram: João Pio de Sousa Reis, Francisco Mendes Pimentel, Francisco Bressane de Azevedo, Camilo Filinto Prates, Francisco Xavier de Almeida Rolim, Afrânio de Mello Franco e Alonso Starling.

Os deputados fizeram longos discursos para debater questões relativas ao ensino profissional, de modo a persuadir os deputados membros da Câmara dos Deputados de Minas Gerais a aprovar os projetos de lei propostos.

Para a análise dos discursos mediados pelos legisladores acerca dos projetos de lei, foi utilizada a teoria do Contextualismo Linguístico de John Pocock e a Semiologia de Patrick Charaudeau. Para Pocock (2003), todo discurso político é a tentativa de responder a uma pergunta do contexto imediato do enunciador.

Por meio do Contextualismo Linguístico, percebe-se que a pergunta que os deputados tentaram responder com seus respectivos discursos foi: como formar o trabalhador no modelo do regime republicano? Após uma contextualização do período em que os projetos foram apresentados na Câmara dos Deputados de Minas Gerais, identifica-se que as ideias sobre educação e ensino profissional advindas dos Estados Unidos, França e Alemanha apareceram constantemente no início da República Brasileira.

Ao analisar essas ideias advindas de outros países e sendo empregadas pelos deputados na defesa do ensino profissional, é perceptível que elas foram usadas como jogos

de linguagens utilizados em contexto institucionais (POCOCK, 2011). Isso é evidenciado pela relação do ensino profissional com a formação do trabalhador para o regime republicano.

Isso possibilita pensar o discurso político sobre o ensino profissional como sendo uma linguagem complexa, na qual pode ser identificada a presença de léxicos próprios de outros jogos de linguagem, principalmente aqueles praticados nos contextos dos discursos religioso, político, econômico e científico (POCOCK, 2003).

Na apropriação dessa nova linguagem, observa-se nos discursos dos deputados a ação da *parole* sobre a *langue* como retórica. Isso pode ser visto, nos discursos dos deputados, na combinação de linguagens oriundas de vários vocábulos, como religioso, jurídico, econômico e científico, assim como nas marcas de vivências pessoais.

Os deputados se apropriaram de linguagens, como a religiosa, jurídica, econômica e científica, para promover suas próprias intenções. Nesse sentido, o fenômeno de retórica da linguagem pode ser pensado como forma de construir valores e ideias defendidas no regime republicano (POCOCK, 2011). É perceptível a defesa dos valores liberais e positivistas nos enunciados dos deputados que tiveram seus discursos analisados.

Isso pode ser notado no repertório retórico, tanto pelas ideias apresentadas nos discursos, como também pelas citações de autores vinculados a essas ideias. Para analisar o repertório retórico dos deputados, foi utilizada a Semiologia de Patrick Charaudeau. Essa teoria possibilitou identificar os artifícios apresentados pelos deputados no momento de seus discursos.

Observa-se, por meio da Semiologia, alguns artifícios, como a legitimidade, credibilidade, analogia, enunciação elocutiva. Também foi utilizado o *ethos* como estratégia de persuasão para influenciar os ouvintes. Este foi formado pela construção de si, o estilo de enunciar de cada deputado, o conhecimento retórico e suas crenças e também pela imagem prévia do comunicante que já era conhecida no grupo social.

A Semiologia entende que linguagem e sociedade estão intrinsecamente relacionadas. Essa teoria possibilita compreender tanto o meio social, como também os artifícios que os enunciadores utilizam para representar esse meio, conforme os destinatários a ser alcançados.

Nos discursos analisados, percebe-se que os deputados mineiros foram influenciados por vários pensamentos. Os mesmos deputados, ao pronunciarem seus discursos, utilizaram das ideias advindas de outros países para tentar convencer seus destinatários.

Pelo menos três correntes de pensamentos inspiraram esses deputados mineiros a defender propostas para um ensino profissional no início da República Brasileira. Uma dessas correntes foi a do pensamento liberal, concebido a partir ideais de John Locke. Uma das maiores influências de Locke foi o entendimento da criança como, um “vir a ser”, ou seja, um papel em branco que precisaria ser “preenchido com os conhecimentos necessários a sua formação enquanto força produtiva” (ANDRADE, 2009, p. 51). Isso contribuiu para que os deputados mineiros pensassem a criança como o futuro trabalhador republicano (LOCKE, 1999). Para concretizar essa expectativa, era necessário investir em um ensino profissional que preenchesse a criança (como tábula rasa) com os conhecimentos essenciais no processo formativo do futuro trabalhador republicano.

Outro pensador liberal que inspirou os deputados mineiros nos discursos para aprovação das leis sobre a reforma do ensino mineiro foi Adam Smith. Essa influência pôde percebida nos discursos em defesa da presença da iniciativa privada na educação mineira, como forma de melhorar a economia do Estado mineiro.

Também foram identificadas, de maneira significativa, ideias liberais advindas do pensamento de Spencer, que influenciou os deputados mineiros no pensamento de uma metodologia a ser utilizada no ensino profissional. Seguindo as ideias de Spencer, os deputados mineiros que discursaram sobre os projetos de leis acreditavam que a educação das crianças mineiras deveria contemplar o intelectual, moral e físico.

Percebe-se também a influência da corrente de pensamento positivista francês. Um dos principais inspiradores desse pensamento, para os deputados que tiveram seus discursos analisados, foi Ferry. Esse estadista criou os primeiros liceus franceses, onde foi colocado em prática o ensino profissional que contribuiu para a organização e o crescimento industrial francês.

A ideia de Ferry em investir no ensino profissional serviu de inspiração para que os projetos de lei em Minas Gerais no início da República Brasileira contemplassem essa modalidade de ensino, com o propósito de formar o trabalhador naquele período.

Para defesa desses projetos sobre o ensino profissional, os deputados mineiros também se valeram do modelo de república norte-americano. Esse modelo contemplava o patriotismo, assim como o amor ao trabalho (ROLIM, 1904). Por isso, a educação, inclusive na modalidade de ensino profissional, deveria contemplar os dois ornamentos essenciais na construção do Estado republicano.

Após analisar os discursos propostos neste trabalho, em síntese, verifica-se por meio das teorias do Contextualismo Linguístico e Semiologia que os deputados que fizeram parte da Comissão de Instrução Pública e Civilização de Índios foram influenciados por teóricos da história do pensamento político e da educação.

Isso permite pensar a história do ensino profissional de Minas Gerais, tendo como base os contextos de circulação e receptibilidade dos pensamentos que influenciaram a produção do sistema republicano brasileiro. Essa forma de pensamento contribui para entendermos a história do ensino profissional como vinculada a história do pensamento político e da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ALONSO, Angela. Arrivistas e decadentes: o debate político-intelectual Brasileiro na primeira década republicana. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 85, p. 131-148, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002009000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2020.
- ALONSO, Ângela. **Ideias em movimento**: a geração de 1870 na crise do Brasil-Império. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- ANDRADA, B. J. T. de.; LIMA, A. de. **História de Barbacena**. Coleção Cadernos Históricos, n. 1. Barbacena: Centro de Estudos Históricos da UNIPAC, 1999.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. 2009. 172 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, SP, 2009.
- ANDRADE, Mariza Guerra de. **A educação exilada**: Colégio do Caraça. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AZEVEDO, Francisco Bressane de. **Anais da Câmara dos Deputados 1896**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.
- BARATA, Alexandre. Mansur. Maçonaria brasileira e sociabilidade ilustrada (1870-1890). **História e Cidadania**, Belo Horizonte, v. 2., p. 565-579, jun.1997.
- BARATA, Carlos Almeida; BUENO, Antônio Henrique Cunha. **Dicionário das famílias brasileiras**. São Paulo: [s. n.], 1999.
- BASTOS, Maria Helena. C. **Permuta de Luzes e Ideias**. Anexo 1. Obras de Marie Pape Carpentier. Notícia resumida. Porto Alegre: [s. n.], 2003.
- BERTOLA, M. **É proibido esquecer**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2005.
- BRASIL. **Código Penal de 1890**: Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890.
- BRESCIANI, M. O cidadão da República - Liberalismo versus positivismo Brasil: 1870 - 1900. **Revista USP**, n. 17, p. 122-135, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i17p122-135>. Acesso em: 5 out. 2020.
- CARVALHO, José Murilo de. Barbacena: a família, a política e uma hipótese. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, n. 20, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. O historiador e os morcegos. **Revista Nossa História**, nov. 2003. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/830503/mod_resource/content/1/Revista%20Nossa%20Hist%C3%B3ria%20-%20N.%201%20-%20Novembro-2003.pdf. Acesso em: 5 out. 2020.

CARVALHO, José Murilo de. Os três povos da República. **Revista USP**, São Paulo, n. 59, p. 96-115.set./nov. 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e bordados**: escrito de história e política. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. República, democracia e federalismo Brasil, 1870-1891. **Varia hist.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 45, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-87752011000100007>. Acesso em: 5 out. 2020.

CASTILHO, Fábio Francisco de Almeida. **A transição da mão de obra no sul de minas**: o braço imigrante e nacional nos periódicos locais. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011. p. 108-118.

CASTILHO, Fábio Francisco de Almeida. **Como Esaú e Jacó**: as oligarquias sul-mineiras no final do Império e Primeira República. 2012. 193 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2012.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Trad. Angela M. S. Correa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. 2. ed. Trad. Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick. Entrevista com Patrick Charaudeau. Trad. De Angela M. S. Corrêa. In: GOUVÊA, Lúcia Helena Maritns; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino (org.). **Estudos do Discurso**: 25 anos do CIAD-Rio Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. p. 34-66. Disponível em: <https://ciadrj.letas.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/10/ebook-CIAD-RIO-VERS%C3%83O-ATUALIZADA.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. 2 ed. Trad. de Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2017.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick.; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2. ed. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2014.

CHARLE, Christophe. A prosopografia ou biografia coletiva: balanço e perspectivas. In: HEINZ, Flavio M. (org.). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. **Método intuitivo e trabalho docente**: incursões na revista “A Escola” (1906-1910). **Revista HISTEDBR On-Line**, n. 41, p. 209-218, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41.8639846>. Acesso em: 5 out. 2020.

COLLINGWOOD, R. G. **A ideia de história**. Trad. Alberto Freire. Portugal: Editorial Presença, 1981.

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

CROCE, Marcus Antônio. Abolição, encilhamento e mercado financeiro: uma análise da primeira crise financeira republicana. **Rev. Econ. do Centro-Oeste**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 19-36, 2016.

CUTER, João Virgílio G. Por que o Tractatus necessita de um sujeito transcendental? **Revista dois pontos**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 171-192, abril 2006.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia?** São Paulo: Centauro Editora, 1992.

DRUMOND, André. Das ideias às linguagens e conceitos, formas de investigação em pensamento político. **Teoria & Pesquisa**: revista de ciência política, São Carlos, v. 25, n. 1, p. 199-220, 2016.

DULCI, Otávio Soares (org). **As Constituintes Mineiras de 1891, 1935 e 1947**: uma análise histórica. Belo Horizonte: Conselho de Informação e Pesquisa, 1989. p. 19-101.

DULCI, Otávio Soares. As elites mineiras e a conciliação: a mineiridade como ideologia. **Ciências Sociais Hoje**: Anuário de Antropologia, Política e Sociologia, São Paulo, ANPOCS, p.7-32, 1984.

FARIA, Maria Auxiliadora de; DULCI, Otávio Soares. **Diálogo com o tempo**: 170 anos do Legislativo Mineiro. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2005.

FERRAZ, Sérgio Eduardo. O neopragmatismo de Richard Rorty e a reflexão política contemporânea. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 22, n. 49, p. 85-97, mar. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782014000100005>. Acesso em: 30 ago. 2019.

FIGUEIREDO, Vítor Fonseca. Parentela e política no Norte de Minas Gerais: formação e atuação da família Chaves, Prates e Sá (1830-1940). *In*: Colóquio do Lahes: Micro História e os caminhos da História Social, 2., 2008, Juiz de Fora, MG. **Anais [...]**. Juiz de Fora: Clio Edições, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2002.

FLEICHER, David V. O Recrutamento político em Minas Gerais 1890/1918. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, v.30, 1971.

FLEISHER, David D. A cúpula mineira na República Velha: origens socioeconômicas e recrutamento de presidentes e vice-presidentes do Estado e de deputados federais. *In*: MONTEIRO, Norma de G. (org.). **V Seminário de Estudos Mineiros: a República Velha em Minas**. Belo Horizonte: UFMG, 1982.

FRANCO, Afrânio de Mello. **Anais da Câmara dos Deputados 1896**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1906.

GALEFFI, Dante Augusto. O que é isto - a fenomenologia de Husserl. **Ideação**, Feira de Santana, n.5, p. 13-36, jan./jun. 2000.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Neopragmatismo e Verdade: Rorty em conversação com Habermas. **Utopia y Praxis Latinoamericana**, Maracaibo, v. 10, n. 29, p. 67-78, jun. 2005. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162005000200004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 26 ago. 2019.

GONÇALVES, Irlen Antônio; NOGUEIRA, Vera Lúcia; PÁDUA, Pedro Geraldo de; VERSIEUSX, Daniela Pereira; GOODWIN, James William; LIMA, Junia de Souza (org.). **Progresso, trabalho e educação profissional em minas gerais**: Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **A Formação do sujeito trabalhador na República**: o ensino técnico profissional e a criança desvalida da fortuna. *In*: VI Congresso Brasileiro de História da Educação, Vitória, 2011, p. 45-60.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **O pensamento educacional no congresso legislativo de minas gerais no alvorecer da república**. *In*: IX Congresso Brasileiro de História da Educação, João Pessoa, 2017.

GONCALVES, Vera Teresa Valdemarin; PILETTI, Nelson. **Liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.

GONDRA, J. G. **Artes de civilizar**: Medicina, higiene e educação na corte imperial. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. 2. ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **AGIR COMUNICATIVO E RAZÃO DESTRASCENDENTALIZADA**. Trad. Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamentos pós-metafísico: estudos filosóficos**. Flávio Beno siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

JASMIN, Marcelo Gantus. História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares. **Rev. bras. Ci. Soc.**, v. 20, n. 57, p. 27-38, 2005. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092005000100002>. Acesso em : 5 out. 2020.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo Enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Alfa-Omega, 1949.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2007; 286-309.

LOCKE, John. **Segundo Tratado Sobre o Governo Civil**. Trad. Magda Lopes, Editora Vozes, 4ª Ed, 2004.

LOCKE, John. Alguns pensamentos acerca da educação. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 13, p. 147 – 171, ago./dez. 1999.

LYNCH, Christian Edward Cyril. O momento oligárquico: a construção institucional da república brasileira (1870-1891). **História Constitucional**, n. 12, p. 297-325, p. 2011.

MACHADO, Ida Lúcia. A semiolinguística de Patrick Charaudeau: uma interessante opção de análise discursiva. **Revista Contexto**, n. 2, p. 26-31, 1992.

MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. (org.). **Análise do discurso**: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 2001. p. 39-61.

MARCANTONIO, Jonathan Hernandez. A virada linguística e os novos rumos da Filosofia. **Revista da Faculdade de Direito**, São Bernardo do Campo, v. 4, p. 114- 132, 2007.

MARIAS, Julián. **História da filosofia**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 437-465.

MARIN, Jérri Roberto. História e historiografia da romanização: reflexões provisórias. **Revista de Ciências Humanas**, n. 30, p. 321-334,. out. 2001.

MARTINS, A. de Assis. **Almanak administrativo, civil e industrial da província de Minas Geraes do anno de 1872 para servir no de 1873**. Ouro Preto: Typographia do Diário do Echo de Minas, 1873.

MELLO, Maria Tereza Chaves de. **A modernidade republicana**. **Tempo** [online], 2009, v.13, n.26, p. 15-31. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042009000100002>. Acesso em: 5 out. 2020.

MENDONÇA, Samuel. Os princípios dirigentes da educação intelectual de Herbert Spencer. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 21, p. 104-116, nov. 2013- abr. 2014.

MICELI, Sergio. **A elite eclesiástica brasileira**: 1890-1930. 1985. 222f. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/281349>. Acesso em: 14 jul. 2018.

MIGUEL, M. E. B. **A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira.** In: LOMBARDI, J C; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. (org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira.** Campinas: Graf. F E:

MISOCZKY, Maria Ceci Araujo; MORAES, Joysi; FLORES, Rafael Kruter. Bloch, Gramsci e Paulo Freire: referências fundamentais para os atos da denúncia e do anúncio. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 448-471, set. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-39512009000300005>. Acesso em: 05 out. 2020.

MONIZ, Edmundo. **A Guerra Social de Canudos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MONTEIRO, Norma de Gois. **Dicionário biográfico de Minas Gerais (período republicano 1889-1991).** Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1994.

MOSTAFA, Solange Puntel. A antivirada linguística de Gilles Deleuze e sua importância para a Educação. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 15, n. 1, p. 33-52, abr. 2015. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5680/4214>. Acesso em: 06 ago. 2019.

NEDEL, Antonio. **A superação da metafísica e a crise radical do Direito.** **Revista do Ministério Público do RS**, Porto Alegre, n. 65, p. 113-137, jan. 2010 – abr. 2010.

NETO, Silveira. O senado mineiro (1891-1930). **Revista de informação legislativa**, v. 13, n. 51, p. 199-314, jul./set. 1976.

OLIVEIRA, M. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea.** São Paulo: Loyola, 1996. Disponível em: <https://www.livrebooks.com.br/livros/reviravolta-linguistico-pragmatica-na-filosofia-contemporanea-mdyzgbhcz64c/baixar-ebook>. Acesso em: 06 ago. 2019.

OLIVEIRA, R. T. C. de. **Legislação Educacional como fonte história da educação brasileira.** **HISTEDBR**, Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/.../Regina%20>. Acesso em: 4 dez. 2018.

OLIVEIRA, Sérgio Wagner de. **A educação de crianças na visão empirista de John Locke.** **Revista Ethos**, Lavras – MG, v. 1, n. 0, p. 80 – 91, jan./jun. 2003.

PIMENTEL, Francisco Mendes Pimentel. **Anais da Câmara dos Deputados 1896.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

PINHEIRO, Luciana. Francisco Mendes Pimentel. **DICIONÁRIO DA ELITE POLÍTICA REPUBLICANA.** [S. l.: s. n., 19-?]. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/PIMENTEL,%20Francisco%20Mendes.pdf>. Acesso em: 13 de jul. de 2018.

PINTO, Jefferson de Almeida. Francisco Mendes Pimentel: o intelectual, a política e as ideias jurídicas. **Temporalidades - Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História da**

UFMG, v. 2, n. 1, jan. / jul. de 2010. Disponível em: www.fafich.ufmg.br/temporalidades. Acesso em: 4 dez. 2018.

POCOCK, J. G. A. **Pensamiento político e historia**: ensayos sobre teoría y método. Madrid: Ediciones Akal, 2011.

POCOCK, J. G. A. Conceitos e discursos: uma diferença cultural? Comentário sobre o paper de Melvin Richter. *In*: JASMIN, Marcelo Gantus; FERES JÚNIOR, João (org.), **História dos Conceitos; debates e perspectivas**. Rio de Janeiro: Puc-Rio: Loyola: IUPERJ, 2006. p. 83-96.

POCOCK, J.G. A. **Linguagens do Ideário Político**. São Paulo: Edusp, 2003.

PRATES, Camilo Filinto. **Anais da Câmara dos Deputados 1896**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

REIS, João Pio de Sousa. **Anais da Câmara dos Deputados 1896**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

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

RESENDE, Maria E. L. de. 1974. **Uma interpretação sobre a fundação de Belo Horizonte**. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 39, p. 9-61, 1974. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/A_capital_controversa.PDF. Acesso em: 4 dez. 2018.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos; VISCARD, Cláudia Maria Ribeiro (org.). **A Província de Minas – vol. 2**: o movimento republicano: formas de estruturação e valores políticos. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RIBEIRO, João Júnior. **O QUE É POSITIVISMO**. São Paulo: Editora brasiliense, 1982.

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

RORTY, Richard. **A Filosofia e o espelho da natureza**. Trad. Antônio Trânsito. Rio de Janeiro. Relume-Dumára, 1994.

RORTY, Richard. The Linguistic Turn Essays. *In*: _____. **Philosophical Method**. [S.l.: s. n.], 1967.

SALDANHA, Flávio Henrique Dias. **O Império da Ordem**: guarda nacional, coronéis e burocratas em Minas Gerais na segunda metade do século XIX, 1850-1873. São Paulo: UNESP, 2013.

SAMPAIO, Evaldo. A virada linguística e os dados imediatos da consciência. **Trans/Form/Ação**, v. 40, n. 2, p. 47-70, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-31732017000200003>. Acesso em: 4 dez. 2018.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Reações ao giro linguístico: o resgate da ontologia do real, independente da consciência e da linguagem. *In: Congresso Brasileiro de ciências do esporte, 15., Congresso Internacional de Ciências Do Esporte, 2., 2007, Recife. Anais [...]* Recife: CONBRACE, CONICE, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SILVA, Ricardo. O contextualismo linguístico na história do pensamento político: Quentin Skinner e o debate metodológico contemporâneo. **Dados**, Rio de Janeiro, v.53, n.2, p. 299-335, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582010000200002&lng=en&nrm=iso Acesso em: 24 fev. 2019.

SILVA, M., VALDEMARIN, VT. (org). **Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer**. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>.

SIMÕES, Eduardo. Ciência ou Estética? Wittgenstein e as implicações linguísticas em torno da Psicanálise freudiana. **Revista Argumentos**, Fortaleza, v. 3, n. 6, jul./dez. 2011.

SOUZA, José Crisóstomo de (org.). **Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty & Habermas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

SPENCER, Herbert. **Educação Intellectual, moral e physica**. Porto: Livraria Chardron, de Lello & Irmão, 1927.

STARLING, Alonso. **Anais da Câmara dos Deputados 1905**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

STEPHANOU, Maria. Formar o cidadão física e moralmente: médicos, mestres e crianças na escola elementar. **Educ. Subj. Poder**, p. 59-66, 1996.

STRAWSON, P. F. **Análise e metafísica: uma introdução à filosofia**. Trad. Armando Mora de Oliveira. São Paulo: Discurso Editorial, 2002.

TOLEDO JUNIOR, Joaquim Eloi Cirne de. **Linguagem, contexto e razão: Richard Rorty e a virada linguística**. 2008. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: doi:10.11606/D.8.2008.tde-24112009-144958. Acesso em: 16 jun. 2019.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Educ. rev.** [online]., n. 18, p. 157-182, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.238>. Acesso em: 16 jun. 2019.

VIEIRA, C. E. Contextualismo linguístico: contexto histórico, pressupostos teóricos e contribuições para a escrita da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, n. 3, p. 31 - 55, 24 jul. 2017.

VILLALTA, Luiz Carlos. **Reformismo Ilustrado, censura e práticas de leitura: usos do livro na América Portuguesa**. 1999. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: doi:10.11606/T.8.1999.tde-14122009-115825. Acesso em: 10 mar. 2019.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro; ALENCAR, José Almino (org.). **A República revisitada**: construção e consolidação do projeto republicano brasileiro: Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. A capital controversa. **Rev. Arq. Pub. Mineiro**, Belo Horizonte, v. 43, p. 28-43, 2007.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. **O movimento republicano**: formas de estruturação e valores políticos. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. Federalismo e cidadania na imprensa republicana (1870-1889). **Tempo**, Niterói, v. 18, n. 32, p. 137-161, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14137042012000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 set. 2019.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. Elites Políticas em Minas Gerais na Primeira República. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 39-56, 1995.

WIRTH, John. **O fiel da balança**: Minas Gerais na federação brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.

WIRTH, John. **Apogeu e declínio da comissão executiva do PRM, 1889-1929**. In: V Seminário de Estudo Mineiros, 5, 1982, Belo Horizonte. **Anais [...]**. UFMG/PROED, 1982b. p. 63-72.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Trad. Luiz Henrique dos Santos. São Paulo: EDUSP, 1994.

ANEXO A

Quadro 2- Revisão bibliográfica

AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	ANO
Dilma Maria Andrade de Oliveira	LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO: o ideário reformador do ensino primário em Sergipe na primeira república 1889/1930. Trata do ensino primário em Sergipe.	DOUTORADO	UFSCAR	2004
Renata Fernandes Maia de Andrade	ORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO NA PROVÍNCIA DE MINAS GERAIS: da Legislação aos Relatórios Dos Presidentes (1850-1889). Nesse trabalho a autora analisou o desenvolvimento da instrução na Província de Minas Gerais entre 1580 e 1889.	MESTRADO	UFU	2007
Kellen Taciana de Almeida	O ENSINO DE OFÍCIOS AGRÍCOLAS NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE BELO HORIZONTE: O Caso do Instituto João Pinheiro (1909-1942). Almeida buscou compreender de que forma o aprendizado de ofícios no ensino primário trouxe uma nova concepção sobre o trabalho manual.	MESTRADO	CEFET-MG	2009
Daniela Pereira Versieux	MODERNIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DO TRABALHO AGRÍCOLA: As Fazendas-Modelo em Minas Gerais (1906-1915). A pesquisa discorre sobre a política de fundação das fazendas-modelos em Minas Gerais, entre 1906 e 1908, a partir da análise das leis 438/1906 e 444/1906. Em especial trata sobre a origem da Fazenda-Escola de Florestal.	MESTRADO	CEFET-MG	2010
Tiago de Castilho Soares	RETÓRICA E POLÍTICA NO CONGRESSO CONSTITUINTE DE 1890-91. Buscou compreender os	DOUTORADO	UFSC	2011

	efeitos produzidos pela prática dos discursos parlamentares na imprensa e na Câmara.			
Gisele Nogueira Gonçalves	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E AS AÇÕES DE OSCAR THOMPSON SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA EM SÃO PAULO (1889-1920). Teve como objetivo desvelar a carreira de um educador atuante na Primeira República.	MESTRADO	PUC-SP	2012
Raphael Ribeiro Machado	A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA POLÍTICA REPUBLICANA EM MINAS GERAIS NOS DISCURSOS DAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DA REPÚBLICA (1891-1910). O trabalho visou à construção de uma cultura política republicana nas primeiras décadas da República.	MESTRADO	CEFET-MG	2013
Bárbara Braga Penido Lima	AFFONSO PENNA E OS REPERTÓRIOS DO ENGRANDECIMENTO MINEIRO (1874-1906). A pesquisa é sobre os repertórios discursivos de Affonso Penna sobre as Leis 41/1892; 203/1896 e 444/1906.	MESTRADO	CEFET-MG	2016
Carolina Mostaro Neves da Silva	PARA OS GRANDES MALES, OS GRANDES REMÉDIOS: Propostas Educacionais no Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais (1903). Teve como objeto compreender o que deveria ser o ensino profissional ou, precisamente, a educação considerada como necessária e propícia ao progresso econômico.	DOUTORADO	FEUSP	2016
Débora Castro Alves	CULTURA JURÍDICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Leitura da retórica discursiva dos legisladores mineiros (1891-1906). Buscou identificar a presença de uma cultura jurídica na Câmara dos Deputados de Minas Gerais nos	MESTRADO	CEFET-MG	2018

	primeiros quinze anos da Primeira República			
--	---	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.