

## Percurso histórico do ensino profissional no Brasil – da Colônia ao início do século XXI

ERALDO LEME BATISTA\*

MEIRE TEREZINHA MÜLLER\*\*

**Resumo** – O texto reconstrói historicamente a implantação de instituições de educação profissional no Brasil, desde o período colonial até meados do século XX, não apenas se atendo a um narrar em uma linha cronológica destituída de criticidade, mas, sob a égide do materialismo histórico-dialético, analisa marcos de referência que justificam as políticas relativas a essa modalidade de ensino, bem como sua interlocução com a realidade social na qual se inserem. Iniciando com a chegada dos jesuítas, que – a par da alfabetização necessária à catequese – ofereciam ensino de ofícios para a manutenção da vida cotidiana. Com a chegada da família real, em 1808, surgem as primeiras instituições oficiais. Passando pelo Império, República e modernidade, o que se percebe é que, apenas muito recentemente, os cursos oferecidos em escolas profissionais perderam seu olhar filantrópico e social, voltado a crianças e jovens pobres e órfãos, os “desvalidos da fortuna”.

**Palavras-chave:** Educação profissional; instituições de educação profissional; história da educação brasileira.

**Historical route of professional education in Brazil – from colonial period until early 21st century**

**Abstract** - The text reconstructs the implantation of professional education institutions in Brazil, from the colonial period to the early 21st century, not only attending to a narrative in a chronological line devoid of criticality, but, under the aegis of historical-dialectical materialism, analyzes benchmarks that justify the policies related to this type of teaching, as well as its interlocution with the social reality in which they are inserted. Beginning with the arrival of the Jesuits, who – along with the necessary literacy for catechesis – offered teaching of crafts for the maintenance of daily life. With the arrival of the royal family in 1808, the first official institutions appeared. Passing through the Empire, Republic and modernity, what is perceived is that, only very recently, the courses offered in professional schools have lost their philanthropic and social gaze, aimed at poor and orphaned children and young people, the “underprivileged of fortune”.

**Key words:** Professional education; professional education institutions; history of Brazilian education.



\* **ERALDO LEME BATISTA** é Doutor em Educação pela Unicamp, Pós Doutor em Educação pela UEM, HISTEDBR/Unicamp.



\*\* **MEIRE TEREZINHA MÜLLER** é Doutora em Educação pela UNICAMP; professora da UNIFAC - Centro Universitário de Paulínia.

Questões ligadas ao ensino-aprendizagem de ofícios sempre esteve presente nos agrupamentos humanos desde as mais remotas eras; assim, realizar um retrospecto da educação profissional, em qualquer instância, é sempre empreitada prazerosa e interessante. Neste texto, pretendemos percorrer brevemente a história da educação profissional no Brasil, analisando desde o período colonial até os anos iniciais do século XXI, abordando as iniciativas mais significativas de cada período, bem como relacionando-as ao momento político-histórico-econômico-cultural no qual ocorreram e que são, em última instância e, ao mesmo tempo, a causa e a consequência de sua implantação atrelada a determinado modelo.

Portanto, não pretendemos apenas expor tais iniciativas em uma linha cronológica destituída de criticidade, mas, sob a égide do materialismo histórico-dialético, analisar marcos de referência que justificam as políticas relativas a essa modalidade de ensino, bem como sua interlocução com a realidade social na qual se inserem.

Se pensarmos na educação profissional nos moldes como a conhecemos hoje, perceberemos que apenas na década de 1930, após a grande crise capitalista de 1929 e o crescimento do parque industrial brasileiro com a consequente inserção do Brasil no capitalismo internacional, foram criadas políticas públicas que incluíam a educação profissional. Porém, este artigo procura analisar criticamente os antecedentes desse período, expandindo nosso olhar desde as primeiras manifestações, compreendendo as rupturas, as permanências, as ações e contradições presentes nesse modelo de ensino em paralelo aos cursos propedêuticos, o que se configura como a dualidade de ensino

ainda presente em nosso sistema educacional.

### **Período colonial**

A colonização portuguesa foi uma realidade no Brasil pelo período de três séculos, centrado naquilo a que se convencionou chamar de “pacto colonial” ou “exclusivo metropolitano”, ou seja, um modelo mercantil em que a metrópole mantinha exclusividade de comércio com a colônia.

Apesar da falta de uma atividade manufatureira expressiva no Período Colonial, a expansão agrária e mineradora deram origem aos primeiros núcleos urbanos onde ocorriam transações comerciais, atividades estatais, burocráticas e de serviços, o que exigia uma transmissão de conhecimentos básicos dos ofícios necessários à manutenção da normalidade da vida cotidiana, tais como mineradores, sapateiros, carpinteiros, tecelões, ferreiros, folheiros e afins (CUNHA, 2000). Entretanto, como na Europa, a formação profissional foi aqui também entendida como uma modalidade reservada aos caboclos, portugueses pobres, escravos e índios, que deveriam ocupar-se do “saber-fazer” pensamento que encontra sustentação em Aristóteles (apud CUNHA, 2005 a. p. 9) para quem “desde o momento em que nascem, os homens estão determinados uns para a sujeição, e outros para o comando”. Esse pensamento transparecerá claramente na visão de mundo liberal, sendo utilizado como a arma da ideologia burguesa para tentar justificar e ratificar a “naturalização” das individualidades e neutralizar as diferenças e os conflitos sociais.

O Brasil-colônia, considerado por Portugal como um espaço meramente produtor de recursos naturais convenientes ao mercantilismo, se

constituirá, à luz da dicotomia homem-que-pensa/homem-que-trabalha, numa sociedade “demarcada por um apartheid entre aqueles que eram cidadãos e os que eram escravos. O poder era supostamente predestinado e o cultivo do conhecimento era privilégio das classes dominantes” (FRIGOTTO, 1999, p. 08).

O primeiro projeto Educacional em terras brasileiras foi aquele trazido pelos jesuítas, já na primeira missão, em 1549, adotando um modelo evidentemente atrelado ao Projeto Português de colonização, mas que contava com pequena autonomia. De acordo com Teixeira Soares (1961, p.48), diferentemente do que prega o senso comum, o objetivo dos jesuítas não era apenas um projeto de catequização, mas muito mais amplo, de transformação social, já que pretendia mudar radicalmente a cultura indígena então presente, transformando o índio em “homem civilizado” segundo os padrões europeus do século XVI.

Portanto, a primeira coisa a fazer era ensinar ao índio o trabalho, afastando-o do ócio improdutivo. Os índios, entretanto, segundo Shigunov Neto e Maciel (2008) ao perceberem “as exigências do trabalho árduo, rotineiro e contínuo, destinado à acumulação e não mais à sobrevivência, tornaram-se insubordinados, abandonando, dessa maneira, as missões e retornando às aldeias”.

Em um primeiro momento os jesuítas, nas palavras de Fonseca (1986, p.65) “se improvisavam em mestres de ofícios e ensinavam serralheria, sapataria, técnicas de construção ‘sem mais conhecimento do ofício’”. Segundo Marques (1879, p.214) em seu belíssimo livro *Apontamentos Históricos, Geographicos, Biographicos, Estatísticos e Noticiosos da Província de São Paulo seguidos da Chronologia dos*

acontecimentos mais notáveis desde a fundação da capitania de S. Vicente até o anno de 1876, em setembro de 1556 “conclue-se a casa e a igreja de São Paulo de Piratininga, para o que muito concorreu com seu trabalho o venerável padre Affonso Braz, sendo mestre, assim dos muros como da carpintaria, como afirma José de Anchieta em uma de suas cartas”. Essa prática, antes de representar uma preocupação educacional, tinha motivação econômica, já que a grande extensão do território tornava inviável a obtenção de bens de consumo básicos. As aulas serviam para suprir as necessidades cotidianas dos próprios colégios e dos latifúndios, quase sempre distantes uns dos outros.

O plano de estudos organizado pelo padre Manuel da Nóbrega, chefe da primeira missão, era composto por duas fases, desenvolvidas ao longo dos dois primeiros séculos de permanência na colônia: na primeira, o aprendizado do idioma, com alfabetização em português e ensinamentos da doutrina cristã em paralelo, voltado à população nativa. Na segunda as aulas passaram a ser ofertadas também, porém com um olhar diferente, aos filhos dos colonos, dos donos de engenhos e os filhos da burguesia comercial da Colônia. Esses jovens, segundo Shigunov e Maciel (2008 p. 182) após o término do curso elementar no Brasil, partem para estudos posteriores na Europa, recebendo “como prêmio para os alunos que de destacassem nos estudos da gramática latina, previa-se o envio em viagem de estudos aos grandes colégios de Coimbra ou da Espanha”.

O “ensinar a trabalhar” no período, portanto, era destinado às frações mais pobres da população, a grande massa de analfabetos advindos de uma sociedade excludente, racista e escravista enquanto a uma pequena minoria – os filhos das

elites – eram ofertados cursos preparatórios para estudos posteriores na Europa.

A transmissão de conhecimentos de ofícios era feita, normalmente, no lar (CASTANHO, 2006, p.6), nas próprias fazendas ou oficinas onde seria desenvolvido o trabalho, de modo empírico, transmitido quase sempre por um mestre no fazer diário. Na visão elitista do período, o aprendizado de ofícios não exigia maiores preparativos, deixando às elites o conhecimento presente nos livros.

Interessante notar que o cativo também recebia um preparo *a anteriori* acerca da atividade profissional que viria a desempenhar. Maestri Filho (2004, p.192 e 196) chama ao treinamento dos escravos para atuação direta no trabalho servil de “pedagogia do medo” ou “pedagogia da escravidão”, que seria aquela em que a preparação para o desenvolvimento de determinadas funções se dá pela insegurança, falta de opções, coação física e ameaças. Nas fazendas, iniciava-se o período “de formação e instrução do negro-novo, acerca do trabalho agrícola” no qual era treinado, sempre com o chicote do feitor como instrumento pedagógico. Dentre os cativos “apresentáveis e submissos”, eram escolhidos aqueles que aprendiam com mais facilidade e que compreendiam nosso idioma, para ocupar as funções de “ama de leite, boleeiro, copeira, cozinheiro, engomador, lavadeira, mucama, pajem, etc.” (MAESTRI FILHO, 2004, p.205). Numa sociedade em que o desenvolvimento das forças produtivas materiais era tão rudimentar, a ordem somente poderia ser mantida pela coação física, sob o jugo de um feitor. Assim, o castigo constante era a metodologia tanto para ensinar quanto para corrigir falhas na execução do trabalho. Essa

“pedagogia do medo” arraigou-se na sociedade brasileira, tendo sido transportada para o sistema educacional e ali permanecido por longos anos.

Por outro lado, a formação das elites agrárias, enviados à Europa para estudar, formou exércitos de “doutores” desempregados e despreparados para a lida nas fazendas, saturando as repartições públicas, já que o Estado se sentia obrigado a alargar seu quadro funcional para acomodar cidadãos sem emprego, por ele mesmo instruídos.

Diante do exposto, podemos afirmar que a primeira concepção pedagógica presente no Brasil, conforme classificação de Saviani (2007, p.43) foi a “pedagogia brásilica”, parte da vertente religiosa da Pedagogia Tradicional e que oferecia, a par do ensino do português (para os indígenas), da doutrina cristã e do canto orfeônico, o aprendizado profissional e agrícola (para aqueles que deveriam dar continuidade às lidas diárias nas vilas e fazendas) ou gramática latina (para os que prosseguiriam os estudos superiores na Europa, principalmente na Universidade de Coimbra).

No final do período jesuítico foram instituídas, como parte das Reformas impostas pelo Marquês de Pombal, as “aulas régias”. Pombal, através de um alvará de 28 de junho de 1759, ao mesmo tempo em que expulsava os jesuítas de Portugal e de suas colônias, suprimia todo o modelo escolar implantado pela Companhia de Jesus. Pelo mesmo instrumento legal, criava as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Como eram disciplinas estanques e ministradas por professores despreparados, a educação no Brasil entrou num período de franca decadência. Pombal criou então, em 1772, um tributo para manutenção do ensino primário e médio, chamado de “subsídio literário”, que seria um

imposto único, substituindo todas as taxas em vigor e que incidiria sobre o vinho, o vinagre, a carne e a cachaça. A taxa, porém, nunca foi regularmente recolhida, condenando as aulas régias à ineficiência e descrédito, até sua extinção em 1834 (SAVIANI, 2007, p.107 e ss).

Em 1808, a chegada da corte portuguesa, fugindo das invasões napoleônicas, carrega consigo a necessidade da manutenção do *status quo* da realeza, sendo necessária a formação de uma força de trabalho própria para suprir o mercado recém-aberto.

Assim, já em 1809, o Príncipe Regente e futuro rei D. João VI criou o Colégio das Fábricas, no porto do Rio de Janeiro, “para formação de artífices e aprendizes” e que parece ser “a primeira intervenção governamental em direção à profissionalização de jovens”, (BRASIL-MEC, 2000 p.67-68) sendo que os artífices receberiam uma parte do valor da venda de seus produtos, conforme o decreto de criação, de 23/03/1809.

Na verdade, o “Colégio das Fábricas” era um nome genérico, que compreendia dez unidades escolares, em diferentes endereços, com oito oficinas oferecidas – nas áreas de tecelagem, serralharia e carpintaria - e duas aulas obrigatórias – desenho e música. Porém, segundo Cunha (2005a. p. 76) o Colégio não obteve êxito, uma vez que os produtos ingleses e os interesses comerciais da corte lusitana “não induziram ao surgimento de estabelecimentos industriais, pelo menos na velocidade esperada. Por outro lado, parece que a existência de um estabelecimento de

aprendizagem manufatureira desligada da produção dificultava o cumprimento de sua função formativa” (idem). Foi desativado em 1812, tendo sua maquinaria vendida ou cedida a particulares.

A passagem de colônia a Reino Unido, muito mais que simples mudança política significou um outro olhar do Estado para novas possibilidades educacionais, com a implantação de cursos superiores, antes proibidos pela política metropolitana, medida que nos parece óbvia, já que a Corte exigia a manutenção de seu padrão de vida, ou seja, a elite cortesã precisava, para sua segurança, de especialistas preparados para conflitos bélicos e de profissionais prestadores de serviços básicos como vestuário, móveis, serviços de saúde e outros. Assim, foram criadas no Rio de Janeiro cadeiras de Anatomia e Cirurgia, em 1808; a Academia da Marinha, no mesmo ano; a Academia Real Militar, em 1810; o curso de Agricultura, em 1814, e o curso de Desenho Técnico, em 1818. Quanto ao ensino secundário, era ministrado em alguns poucos estabelecimentos, como o Seminário São Joaquim<sup>1</sup>(posteriormente Colégio Pedro II), no Rio de Janeiro e o Seminário da Glória, em São Paulo. O Estado se fazia presente, tanto na criação e na manutenção financeira desses colégios quanto interferindo diretamente na escolha de professores, no sistema de avaliação e na atribuição de notas aos alunos.

A independência do Brasil, proclamada em 1822 e classificada por Castanho (2003, p.25) como “episódio dinástico”, manteve o trono nas mãos da família real

<sup>1</sup> Criado em 1739 com o nome de Colégio de Órfãos de São Pedro, teve o nome alterado em 1776 para Seminário São Joaquim, para acolher meninos pobres, dentre os quais se escolheriam candidatos ao clero. Em 1937 foi transformado

no Colégio Pedro II, não mais como educandário ou orfanato, mas como colégio regular, como permanece ainda hoje. O seminário da Glória foi instalado em 1825, passando a ser administrado pelas Irmãs de São José de Chambery em 1889.

portuguesa, significando apenas uma mudança política, não acarretando nenhuma transformação na estrutura econômico-social brasileira, que continuou centrada no trabalho escravo e na manutenção dos privilégios aos grandes proprietários rurais.

### **Período imperial**

Se na colônia o ensino profissionalizante não tinha sequer o status de modelo educativo, o mesmo continuou a ocorrer nos primeiros anos após a independência.

Como no período colonial, a formação profissional era reservada às classes trabalhadoras, estando a educação distante tanto de um sistema de ensino voltado às camadas pobres da população, quanto daquele voltado para as ciências, as técnicas e o trabalho, sem contar que as academias militares também ofereciam cursos de formação profissional, utilizando a mão de obra infantil para manutenção de seus arsenais. Ali a disciplina era rigorosa, nos moldes da caserna, embora os cursos profissionalizantes por elas mantidos não tivessem caráter correcional. Em 1834, o Arsenal da Guerra contava com mais de “duzentos jovens praticando os mais diversos ofícios” (CUNHA, 2005a, p.110). Esses estabelecimentos “[...] foram, assim, os primeiros a explicitarem, a utilização no Brasil [...] de menores órfãos, pobres ou desvalidos, como matéria-prima humana para a formação sistemática da força de trabalho para seus arsenais [...]” (CUNHA, 2005a, p. 112).

Portanto, no tocante ao ensino profissional, nenhum progresso havia sido feito com a mudança operada no regime político ou com as discussões ocorridas na Constituinte. A mesma mentalidade, o mesmo pensamento de destinar aquele ramo de ensino aos

humildes, aos pobres, aos desvalidos, continuava a imperar (FONSECA, 1986 p.135).

Os constituintes de 1823 descrevem a situação da instrução pública como deplorável, evidenciando a realidade em paralelo às aspirações liberais então em curso. Nos Anais da Assembleia, aparecem manifestações como a seguir:

A Assembleia tem mostrado mui louvável zelo para que apareça quanto antes um sistema de educação, único meio que pode esperar-se o bem tão necessário da instrução pública. Todavia, este meio tem consigo um grande inconveniente: o largo tempo que leva a apresentação deste plano completo. E enquanto não aparece deve ficar a mocidade sem educação? A minha província há quatro anos não tem um só mestre de latim; não é porque haja falta de mestres, mas porque não corresponde o pagamento; é ele tão, mesquinho que ninguém se afoita a ser mestre de gramática latina, nem mesmo de primeiras letras. (BARROS apud MOACYR 1939, p. 13).

Nesse mesmo período, a formação profissional quase se tornou uma modalidade destinada exclusivamente aos negros e índios, através de um preceito legal. Pelo artigo 124 do Projeto de Constituição para o Império do Brasil, retirado da lei promulgada em 1824, o império teria “igualmente cuidado de criar estabelecimentos para a catequese e civilização dos índios, emancipação lenta dos negros e sua **educação religiosa e industrial**” (grifo nosso). Se aprovado, a representação social dos trabalhos manuais, já comprometida, ficaria ainda pior, pois a letra da lei distinguiria os indivíduos que deveriam atender aos cursos específicos para formação profissional: os escravos e os indígenas. A inclusão da obrigatoriedade

da educação profissionalizante ao lado da religiosa, no mesmo artigo, é plena de significados. A religião prevê a fé, que definimos como a crença nos dogmas sem questionamentos. O ensino industrial, a seu lado, denota que o aprendizado para o exercício de determinados ofícios, da mesma forma, deveria ser visto como uma “profissão de fé”, imposta pelo destino, por Deus e, portanto, aceita sem resistência.

Ainda em 1823 o Constituinte Martin Francisco Ribeiro de Andrada, irmão de José Bonifácio de Andrada e Silva, apresentou um plano de ação para a instrução pública da província de São Paulo, dividido em três momentos:

[...] 1º - ensinar, a cada um, aquelas verdades, que são úteis e necessárias a toda e qualquer que seja a profissão ou gosto, atendendo ao grau de sua capacidade e ao tempo de que pode dispor: 2º - conhecer as disposições particulares de cada moço, a fim de as poderem aproveitar para o bem da generalidade; 3º - dispor os moços para os conhecimentos precisos à profissão a que se destinam (MOACYR, 1936, p. 122-123).

Alguns anos depois, o decreto Imperial de 1827, em seu artigo 1º, reconheceu que a “escola de primeiras letras” deveria ser acessível ao maior número possível de crianças. A atribuição à escola de responsabilidades inerentes ao Estado já se faz sentir nessa primeira tentativa de organização do conjunto da educação brasileira, uma vez que esse dispositivo legal inaugura a visão da diminuição do analfabetismo como medida preventiva ao emperramento do progresso do país, mote repetido à exaustão na legislação educacional brasileira. Fundindo-se a essa crença, foi sendo criada outra: a de que a educação profissionalizante e a

ocupação de indivíduos pobres resguardariam a sociedade dos riscos de violência e revoltas.

Interessante lembrar que a visão das escolas profissionalizantes como espaços de assistência social, filantropia e caridade é bastante recorrente na história da educação brasileira. Praticada pela elite e/ou pela igreja, a caridade mescla esferas de responsabilidade, assumindo e confundindo o que seria a ação do Estado e da sociedade civil, tentando minimizar a situação de pobreza de alguns na tentativa de garantir sua paz de consciência e, ao mesmo tempo, esconder a desigualdade social.

Em 1840 ocorreu a implantação da Escola de Artífices, igualmente denominadas de Colégios de Educandos Artífices ou Casas de Educandos Artífices, em Belém do Pará (Lei nº 79 de 21 de outubro de 1840) e “deve ter funcionado como paradigma das demais” (CUNHA, 2005a, p. 113), visando o atendimento de crianças desamparadas e “outros desvalidos da fortuna”. Tais escolas funcionavam em regime de internato e desde o início foram destinadas ao ensino elementar e profissionalizante para meninos. Sobre o Colégio de Educandos Artífices de Alagoas lembra Silva (2010 p.9) que “o regime de internato, não era apenas a preparação para o trabalho que importava, era preciso à vigilância sobre as crianças, pois havia algo de “perigoso” nelas por isso o confinamento era indispensável”.

A Casa de Educandos Artífices de São Paulo foi fundada em 1874 (CUNHA, 2005a, p. 113) com o mesmo pensamento nada inédito de “diminuir a criminalidade e a ociosidade, advindas do desamparo dos menores”<sup>2</sup>. O

<sup>2</sup> Sobre o tema, ver Rizzini, 2004

pensamento então enraizado na Europa e nos Estados Unidos, vinculando a educação e o trabalho à manutenção da ordem social, encontrou eco no território brasileiro, cabendo às instituições voltadas à formação profissionalizante, ao retirar os jovens desocupados das ruas, uma função dupla: ensinar-lhes um ofício e livrá-los da prisão.

O discurso do Presidente da Província do Maranhão, João Antônio de Miranda, durante a inauguração da Casa de Educandos Artífices daquela província, deixa claro o preconceito e o rigor com que se deveriam tratar aprendizes que, desde a infância, estavam fadados ao

trabalho braçal que provavelmente executariam por toda a vida adulta:

Um edifício, dirigido por um hábil, receberá os moços pobres, que lhe forem oferecidos, ou escolhidos dentre os recrutados pelos respectivos juizes e órgãos. Ali serão conservados e, mantidos debaixo de ordem militar, receberão instrução de primeiras letras, e princípios religiosos na primeira parte do dia, e se dirigirão ao arsenal, obras públicas e particulares, a fim de serem competentemente instruídos naqueles ofícios para que tiverem propensão (CUNHA, 1978 p.12).



Sede da Fazenda Santana de 1915, onde funcionou entre os anos de 1825 e 1868 o Seminário de Santana. Em 1874 foi transformado em Instituto dos Educandos Artífices (São Paulo) – (STAMATTO, p.26)

Esperava-se das escolas – notadamente as que ofereciam cursos de formação profissionalizante – total participação na tentativa de sanar, ou ao menos minimizar, o problema. Em 1857 um regulamento autorizava a presença de aprendizes junto aos arsenais da Marinha, refletindo mais uma vez o caráter assistencialista próprio do período. Para o ingresso, os jovens aprendizes precisavam “[...] ser necessariamente órfãos, indigentes, expostos da Santa Casa de Misericórdia ou filhos de pais

reconhecidamente pobres” (CUNHA, 1978, p.3-4). Nas próprias academias eram ensinadas as primeiras letras, em paralelo aos ofícios inerentes a cada curso. Percebe-se claramente que as escolas criadas para atender aos “desfavorecidos da fortuna”, quer as mantidas pelo Estado, quer pela sociedade civil, assumem o importante papel de confinar ou reeducar marginalizados, tirando-os do convívio social, equalizando as diferenças, fruto da exploração e das desigualdades sociais. Ao confiná-los, a pretexto de

educá-los, retiram-nos das ruas e espaços livres, não apenas para esconder os efeitos da nova ordem social, como também para preservá-la.

Outro acontecimento relevante a nosso tema de estudo foi a criação, ao longo de praticamente todo o século XIX, das Sociedades Propagadoras de Instrução Popular, cujo objetivo era ministrar cursos de artes e ofícios, oferecendo a filhos de camponeses e operários “um ensino prático, teórico e de iniciação ao ensino industrial” (BRASIL - MEC, 2000). Organizadas pela sociedade civil, e mantidas por burocratas, fazendeiros e comerciantes, foram criadas unidades por todo o Brasil, sendo que as que mais se destacaram foram a do Rio de Janeiro (criada em 1858), da Bahia (1872) e o de Paulo (1873) que foi a que mais rapidamente se desenvolveu tendo em vista o interesse das elites agrário-industriais que a administravam.

Em 1874, apenas um ano depois de fundada, a Sociedade Propagadora de São Paulo passou a oferecer aulas noturnas dirigidas a todas as camadas da população, tentando “ministrar, por meio de cursos noturnos gratuitos, os conhecimentos indispensáveis **ao cidadão e ao operário**” (grifo nosso), apresentando “aos estabelecimentos da indústria, operários inteligentes, morigerados, amigos do trabalho e, como infalível corolário de tais premissas, melhores produtores e de mais fácil direção, porque sobre eles atuará o espírito do punzonador, que não se encontra no homem-máquina” (MORAES, 1990, p.45). Embora se perceba, nesse discurso, o distanciamento entre o “cidadão” (o homem da elite) e o “operário” (o trabalhador das classes proletárias), pela primeira vez ambos são chamados ao mesmo debate, deixando de ser o ensino profissionalizante vinculado à caridade

para atender aos interesses do capital, representado pelo nascente parque industrial, alavancado pelo café.

Também é interessante ressaltar que vinha funcionando no Rio de Janeiro, desde 1827, por iniciativa imperial, a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional - SAIN que, em 1867 criou a Escola Industrial para ofertar cursos diurnos de formação profissional para jovens e crianças pobres.

Sobre as iniciativas de escolas religiosas, em 1883, num período de grande agitação política e social, com movimentos que desembocariam na proclamação da República e na abolição dos escravos, chegava ao Brasil a primeira missão salesiana, vinda do Uruguai. O fundador da ordem, Dom Bosco, havia iniciado um trabalho de profissionalização de meninos pobres em 1853, na Itália, cujo principal objetivo era retirá-los das ruas, dando-lhes instrução e preparando-os para o trabalho, através da “educação preventiva”, nomenclatura criada por ele para designar o método pedagógico a ser utilizado nas escolas. Em oposição à “educação repressiva”, inspirada nos opressivos regimes correcionais e carcerários italianos, Dom Bosco pregava a brandura, o diálogo e “uma amorosa assistência nos recreios, nas aulas e nos trabalhos” (SALESIANOS, 1987, p.31). Em 1904 os salesianos já haviam inaugurado dezesseis escolas no Brasil, espalhadas por todos os estados da federação.

Portanto, em síntese, no período Imperial podemos perceber a criação de cursos e instituições de ensino profissionalizante mantidas pelo Estado, pela sociedade civil ou igreja, quase sempre com características próprias da caridade e da filantropia, na maioria das vezes voltadas às camadas pobres da população, determinando sua fixação numa vida de

submissão e obediência. Havia, também, cursos propedêuticos voltados às elites, que dariam continuidade aos estudos, frequentando cursos superiores e a quem estavam destinados os títulos de “doutor”, discrepância característica de nosso sistema dual de ensino, que prevaleceu oficialmente por muitos anos, já que a Corte, a partir de um decreto de 1834, tomara para si a responsabilidade pelo ensino superior, em atendimento às demandas das elites, enquanto cada província assumiria a instrução elementar voltada às classes dominadas. Não é preciso destacar, porque salta aos olhos, que o dualismo é marca do sistema educacional brasileiro até os dias atuais.

#### **Iniciativas estatais pós-república.**

Parece consenso entre estudiosos da história do Brasil que a proclamação da República tinha como objetivo instaurar um projeto de nação, voltada à ordem e ao Progresso, para a criação de cidadãos voltados aos preceitos positivistas da moral e do civismo, em que a educação teria parte ativa, primordial e necessário ao processo civilizatório. Porém, como afirmam Vieira e Farias (2007, p.70), o processo não passou de uma “comédia de absurdos” já que o golpe coube a um militar, amigo do Imperador e monarquista convicto. De toda forma, a República trouxe consigo o discurso de educar e higienizar a nação, com iniciativas na saúde pública e na urbanização, além de projeto de utilização da escola como meio transmissor dessas ideias. Segundo Vieira e Farias (2007), o Império tinha uma massa de analfabetos - 80% da população, o que exigia medidas urgentes, caso o projeto republicano quisesse ser colocado em prática.

No alvorecer do século XX, porém, o Brasil confirmava seu perfil de país preponderantemente agrícola, com uma economia em crise, ancorada entre a

produção do café e do algodão (que despontava como grande promessa econômica) e com a intenção, porém ainda distante, de desenvolver um parque industrial significativo. Nesse clima político-econômico, três anos após assumir o cargo de Governador do Rio de Janeiro, em 1903, Nilo Peçanha criou quatro escolas profissionais, através do Decreto 787 (de 11/09/1906) sendo três para o ensino de ofícios e uma para aprendizagem rural, estabelecendo uma política de incentivo ao ensino industrial, comercial e agrícola, desvinculado de qualquer formação teórica, voltado apenas a um “adestramento” para o trabalho nas manufaturas.

Político fortemente influenciado pelo industrialismo pela maçonaria Peçanha acreditava que "o Brasil da bela época sairá das academias, mas o Brasil do futuro sairá das oficinas" (LAURINDO, 1962, p.21). A justificativa para a criação das escolas, entretanto, apresentava a antiga mentalidade assistencialista de iniciativas anteriores, além de escancarar a visão preconceituosa contra os “filhos dos desfavorecidos da fortuna” ou seja, os filhos das classes proletárias que seriam, segundo o decreto de criação, mais facilmente cooptados pelo crime, mais propensos à mendicância e ao ócio, tornando-se necessário, segundo o que se lê no Decreto 7.566 de 23/09/1909 “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime”.

No governo do presidente Afonso Pena (1906-1909), foi criado o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, ao qual deveriam se subordinar as instituições voltadas à formação para o trabalho criadas a partir de então. Entretanto, as escolas de

instrução pública continuariam ligadas ao Ministério da Justiça, ou seja, a educação profissionalizante nascia com um status diferente, um trato separado das outras escolas, com objetivos completamente voltados aos setores agrícola, industrial e comercial, como o nome do ministério esclarece. Percebemos que essa ideia, ainda embrionária, começa a delinear uma tendência que vai se desenvolver plenamente em 1942, com a implantação do SENAI e do SENAC. Após a morte de Afonso Pena, ainda em exercício, Nilo Peçanha (que, tendo deixado o Governo do estado do Rio de Janeiro, assumira como vice-presidente) tomou posse como presidente da República para o curto período de 1909 a 1910. Ainda acreditando na educação como ferramenta para alavancar o progresso do país, apresentou à Câmara dos Deputados, em 20/12/1906 a proposição 195, que tratava da criação de escolas técnicas de nível intermediário, com dotação orçamentária própria. Pela primeira vez, o Estado designava verbas exclusivas para a abertura e manutenção de escolas profissionalizantes federais.

Nilo Peçanha mostrara-se também favorável à criação de escolas de formação profissional em nível primário, consciente de que esse era o único nível acessível às classes populares. Político fortemente influenciado pelo industrialismo e pela maçonaria, Peçanha acreditava que "o Brasil da bela época sairá das academias, mas o Brasil do futuro sairá das oficinas" (LAURINDO, 1962, p.21). Assim, quase no final de sua gestão, através do Decreto 7.566 de 23/09/1909, criou a Rede Nacional de Escolas de Aprendizes Artífices, inaugurada em 1910, em todos os estados, com exceção do Acre (que havia sido recentemente incorporado ao território) e o Rio Grande do Sul (que já contava com o Instituto Parobé de

educação profissionalizante desde 1906). A do Rio de Janeiro, ao contrário dos demais estados, não foi implantada na capital, mas em Campos de Goytacazes, cidade natal de Nilo Peçanha. A justificativa para a criação das escolas, entretanto, apresentava a antiga mentalidade assistencialista de iniciativas anteriores, além de escancarar a visão preconceituosa contra os "filhos dos desfavorecidos da fortuna" ou seja, os filhos das classes proletárias que seriam, segundo o decreto de criação, mais facilmente cooptados pelo crime, mais propensos à mendicância e ao ócio. Porém, nem todos os "desfavorecidos da fortuna" poderiam ter acesso aos cursos profissionalizantes oferecidos pelas Escolas de Aprendizes Artífices, uma vez que aparecem critérios de exclusão explícita a indivíduos deficientes ou acima de determinada faixa etária. O Artigo 6º do decreto de criação estabelece a inadmissão de postulantes sem a apresentação de "certidões" quer expedidas por "autoridades competentes", quer por "pessoas idôneas", ou seja, os representantes da burguesia, os "homens-bons".

Comparando essas escolas com aquelas criadas pelos presidentes das províncias em meados do século XIX, encontramos interessantes pontos para reflexão. Nas "Escolas de Educandos Artífices", o nome sinaliza a ênfase da instituição: embora artífices, os alunos eram, primeiramente, educandos. Já nas escolas criadas por Peçanha, os alunos eram aprendizes e 72 artífices, ou seja, o foco volta-se totalmente para a aprendizagem profissional e perde-se (ou pelo menos se omite) a preocupação com a formação educativa dos alunos. Prevalecem aí os interesses da produção e o sentido de uma educação destinada ao trabalho manual. A ênfase é posta na preparação técnica ou profissional, diretamente orientada para as

necessidades da indústria (MÜLLER, 2009). Durante a Primeira República, com o aumento das populações das cidades em decorrência da implantação de indústrias, tentou-se acirradamente evitar que os marginalizados pudessem se expressar ou mesmo se reunir, sendo que o Código Penal de 1890 criminalizava as coligações operárias, as greves e organizações de trabalhadores. No setor educacional, criam-se, no período, escolas e centros voltados à seleção de jovens operários (como o SESP e o CFESP, por exemplo) que podem ser compreendidas como uma tentativa de esboçar uma resposta aos avanços dos movimentos operários. Roberto Simonsen, ao publicar o seu Trabalho Moderno, em 1919, salientava que o controle sobre a formação de operários seria um recurso eficiente na repressão de movimentos operários. Assim, segundo Antonacci (1993, p.10) na década de 1920, tornou-se objetivo dos empresários a busca de três questões básicas: organizar o trabalho, promover a saúde e propiciar a educação. O domínio patronal, assim, materializa-se na divisão do trabalho, na hierarquização das funções, na formação ou requalificação do trabalhador. Alinhado com o pensamento de seu tempo, o presidente Wenceslau Brás (1914-1918) foi o político que mais claramente assumiu serem as instituições de formação profissional portadoras de uma missão filantrópica e correcional. Em discurso proferido no Senado, defendia a implantação de escolas por todo o país, uma vez que

A criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa, cada vez mais, maior número de infelizes, porque, em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornam-se vencidos em plena mocidade e se

atiram à embriaguez e ao crime (FONSECA, 1986 p.187).

Levando em consideração o já citado panorama político do período, podemos inferir que os “infelizes”, as “pobres vítimas” que não tinham “um caráter bem formado” citados no discurso presidencial, são os jovens simpatizantes dos movimentos operários. Se nossa premissa estiver correta, a escola ganharia ainda outro papel, maior, eminentemente político, já que a ela caberia, além de todas as outras funções, a de afastar jovens pobres de movimentos populares desinteressantes às elites.

Apesar do discurso, Wenceslau Brás pouco fez pela implantação de escolas em sua gestão, uma vez que as dificuldades econômicas impostas pela diminuição na exportação do café, as consequências da Primeira Guerra Mundial e o receio do que, de fato, os movimentos populares poderiam significar, tornaram-se prioridade do governo, deixando para um segundo plano a implantação das escolas planejadas. Em 1918, no final de sua gestão, o Congresso aprovou, pelo Decreto 13.064 de 12 de junho, o novo regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices, sendo a principal alteração a forma de nomeação de diretores e professores, feita, a partir dali, por meio de concurso público. Essa medida inédita demonstrava uma preocupação com a sistematização administrativa e burocrática das escolas profissionalizantes. Em 27 de dezembro de 1919, foi promulgada uma lei estadual 1.711 em São Paulo, estabelecendo que escolas profissionalizantes ou novos cursos nas escolas já existentes apenas poderiam ser abertos com autorização governamental. A lei destacava a necessidade de se oferecerem cursos voltados às atividades agrícolas no

interior do estado, na tentativa de evitar o êxodo rural, uma vez que empregos compatíveis aos egressos de cursos industriais somente seriam conseguidos na capital. Portanto, seria mais seguro manter os imigrantes e os camponeses afastados dos centros urbanos, onde poderiam mais facilmente se agrupar e oferecer resistência às condições de trabalho, ou à falta dele.

No governo de Epitácio Pessoa, eleito para o período 1919-1922, as escolas profissionalizantes ficaram marcadas pela diversidade, quer nas instalações físicas, quer nas diferenças estruturais, de conteúdos, objetivos e duração dos cursos. Tudo era precário: faltava planejamento pedagógico, não havia pessoal técnico para ministrar aulas nas oficinas e, principalmente, não se encontravam meios para evitar a grande evasão dos alunos. Na tentativa de minimizar esses problemas, o ministro Ildefonso Simões Lopes nomeou, em 1920, uma Comissão Técnica, composta principalmente por administradores e mestres do Instituto Parobé<sup>3</sup>, do Rio Grande do Sul, por acreditar que este fosse o único instituto de ensino profissionalizante que vinha funcionando a contento. A chefia da Comissão coube ao diretor do Instituto, o engenheiro João Lüderitz. Nos meses finais daquele mesmo ano, foi apresentado um primeiro relatório, com propostas para se tentar estabelecer um caráter orgânico às escolas profissionalizantes do país, contratando, se necessário, profissionais especializados no exterior. A Comissão Técnica foi então transformada no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, basicamente composto pelos mesmos membros, para

colocar em prática as sugestões apresentadas. Desta forma, Lüderitz conseguiu disseminar por todo o país sua concepção de educação profissional, diferente daquela aplicada nas Escolas de Aprendizes Artífices que, para ele, eram ineficientes por terem abrangência regional e, por isso, esbarravam em vários limites na formação do operariado. Segundo Brandão (2003), em suas críticas sobre essas escolas, Lüderitz chamava a atenção

para o fato de que as indicações dos ofícios a serem ensinados nas diversas escolas [de Aprendizes Artífices] não obedeceram a nenhum critério industrial, nem tampouco visavam adaptabilidade às indústrias locais, tornando-se escolas primárias, em que se fazia alguma aprendizagem de trabalhos manuais e onde, havendo alunos dedicados e caprichosos, tinha-se podido conseguir, à force de faire e muito boa vontade, adestrar alguns operários (BRANDÃO, 2003, p. 9)

Porém não podemos nos esquecer de que, embora restritas à aprendizagem de trabalhos manuais e segundo Lüderitz, o "adestramento" de alguns operários, as Escolas de Aprendizes Artífices foram uma iniciativa importante, por se constituírem numa rede pensada para esse determinado fim, com dotação financeira específica. Evidentemente, essas escolas eram reflexo dos anos vinte, marcados pela oposição entre a resistência e a aceitação das ideias de esquerda que, no período, grassavam no mundo todo.

Não se pode negar que o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico tenha trazido importantes contribuições ao ensino profissionalizante. Além de se constituir

---

<sup>3</sup> Os cursos ali oferecidos eram de 10 anos, sendo 4 com conteúdos das escolas regulares; 4 formação para o trabalho e 2 para especialização.

numa tentativa de implantação de cursos no âmbito do governo federal, promoveu a tradução de livros técnicos, inexistentes no Brasil até aquela época, e propôs a uniformidade nos currículos e no tempo de duração dos cursos, que ficou estabelecido em seis anos: os três primeiros destinados à alfabetização e trabalhos manuais e os três últimos a uma especialização, que poderia ser nas áreas de marcenaria, entalhe, funilaria, carpintaria, serralheria, mecânica, fundição, artes gráficas ou artes decorativas.

Em 1922 o deputado mineiro Fidélis Reis propôs a criação de uma lei que tornasse obrigatória a profissionalização em todas as escolas do país, independente da classe social dos alunos atendidos. Retorna à pauta um direcionamento mais abrangente, não voltado apenas à formação profissional dos “pobres, órfãos e desvalidos da sorte”, pois, segundo ele, “todos os rapazes devem saber um ofício; qualquer que seja a escolha, devem alcançar qualquer habilitação técnica, de carpinteiro ou de marceneiro, encadernador, serralheiro, etc.” (apud SOARES, 1995). Pelo projeto, apenas poderiam continuar estudos em nível superior ou ocupar cargos públicos os indivíduos que apresentassem certificado de habilitação profissional. Embora recebesse apoio de muitos parlamentares, o projeto sofreu severas críticas, porque a exigência da apresentação de diplomas profissionalizantes causaria “a valorização do título pelo título” (apud CUNHA 2005b). O projeto ficou tramitando no Congresso por cinco anos, sendo aprovado em 22/08/1927, porém alterado, sem a obrigatoriedade da formação profissional, oferecendo aos alunos das escolas primárias aulas de desenho, trabalhos manuais, rudimentos de artes e ofícios ou indústrias agrárias

“conforme as conveniências e necessidades da população escolar” (art. 1º Decreto 5.241 de 22/08/1927). Já para os “estabelecimentos de instrução secundária” seriam obrigatórias “disciplinas de artes e ofícios” escolhidos pela escola (SOARES, 1995). Essa iniciativa nos remete à Lei 5.692/71 que, quase cinquenta anos depois, teve caminho similar, tanto na tentativa frustrada de profissionalização compulsória quanto pelas críticas e lentidão nos trâmites.

Com o fortalecimento do capitalismo industrial, novas exigências foram sendo feitas ao sistema educacional. Se durante o período agrário as necessidades de educação não eram sentidas por todas as classes sociais, a nova realidade econômica veio modificar o quadro das aspirações populares com relação a ela. Assim, cresceu a demanda social pela educação, que se reflete numa pressão cada vez mais forte sobre o Estado por novas oportunidades de acesso. Porém, assim como a industrialização não se desenvolveu em todos os estados ao mesmo tempo, a criação de novas escolas também foi mais rapidamente efetivada no distrito federal e em São Paulo. Vargas, então, separou o sistema educativo do ocupacional com a criação de dois ministérios distintos em 1930: o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo primeiro ministro, Francisco Campos, afinado com o presidente, promoveu uma política educacional autoritária e conservadora, inspirada no fascismo italiano, e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Para adequação da educação à nova realidade advinda das mudanças do período, foi extinto o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico e criada, pelo Decreto 19.560 de 05/01/1931, a Inspeção do Ensino Profissional Técnico (que após três anos passou a Superintendência), ligada ao Ministério

da Educação e Saúde. Atendendo aos debates ocorridos na Câmara dos Deputados, a Superintendência tentou unificar a educação profissionalizante, estabelecendo que os cursos ministrados em escolas públicas ou particulares poderiam obter reconhecimento oficial, desde que fossem adotados currículos e organização didática das escolas federais. Em 1931, o governo provisório sancionou seis Decretos efetivando uma ampla reforma educacional no país, conhecida como Reforma Francisco Campos, cuja justificativa era que “o mundo vive hoje sob o sinal do econômico, como já viveu em outros tempos sob o sinal do religioso e do político” o que tornaria necessária uma reformulação do ensino, de forma que os indivíduos se preparassem técnica e profissionalmente para uma sociedade das profissões. Inspirada no escolanovismo-pragmatista, a reforma educacional de 1931, no ensino secundário, longe de refletir qualquer ideal democrático, consolida o espírito de nossa organização dualista de privilegiados e desfavorecidos. A escola secundária seria uma escola particular, destinada a ampliar a “classe dos privilegiados”. Sobre o Ensino Comercial, este foi reorganizado, passando a ser constituído por três níveis (pós-primário, técnico e superior), o que o configura num sistema paralelo de educação. Os cursos tinham duração de um a três anos, por nível, em grau crescente de dificuldade. Como destaca Cunha (2005c), pela primeira vez utilizou-se o termo “técnico” numa legislação educacional “designando um nível intermediário na divisão do trabalho” (p.23). Pela primeira vez, também, o ensino profissionalizante era normatizado para todo o território nacional, com o objetivo declarado de formação de mão de obra especializada e não apenas ao atendimento assistencial

aos “filhos das classes menos favorecidas”.

Em 1937, Gustavo Capanema, que havia assumido a pasta de Ministro da Educação e Saúde Pública em 1934, através da Lei 378 de 13/01/37 realizou profundas mudanças naquela pasta, começando pelo nome: Ministério da Educação e Saúde. Suprimia também a Superintendência do Ensino Profissional, seguindo à risca os preceitos da Constituição daquele ano (a “Polaca”), que, em seu artigo 129 reafirmava legalmente a dicotomia social, fixando cada qual em seu lugar no processo produtivo. Era preciso atender à demanda da industrialização desencadeada na década de 30, devendo os operários – novamente – sair das ditas classes “menos favorecidas”:

à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (grifo nosso). O ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a este dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados (art. 129 – Constituição de 10/11/1937).

À primeira vista a lei parece contraditória, pois ao mesmo tempo em que afirma que a educação profissionalizante “é o primeiro dever do Estado” estabelece que “é dever das indústrias e dos sindicatos” a abertura dessas escolas. Cremos que essa contradição pode ser interpretada como uma “divisão de responsabilidades”. As indústrias e sindicatos deveriam abrir escolas profissionalizantes, exclusivas para seus aprendizes – filhos de funcionários – enquanto o Estado ocupar-se-ia com a educação profissionalizante dos demais jovens das classes proletárias, sem ligação com aquelas instituições.

Assim, em 1940, foi promulgado o Decreto lei nº 6.029 de 26 de julho, em que o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio estabelecia que os cursos de formação profissional deveriam ser instalados nas próprias empresas ou nas proximidades destas, podendo ser comuns para operários de várias indústrias. Segundo Schwartzman (1984), esse decreto recebeu severas críticas de Gustavo Capanema, que entendia que, ao delegar às indústrias a responsabilidade pela educação de aprendizes, o Estado permitia a criação de um forte vínculo entre eles, já que muitos dos aprendizes continuariam como funcionários efetivos após o período escolar. Capanema defendia veementemente que o Ministério da Educação deveria ser o único responsável pela implantação de cursos no país, sem a interferência da indústria. Porém, a presença do empresariado já era constante e se fazia presente nos assuntos educacionais. É neste cenário que, em 1942, Gustavo Capanema - Ministro da Educação e Saúde Pública - implementa uma série de significativas mudanças educacionais através de decretos-leis conhecidos como Reforma Capanema, flexibilizando e ampliando

as reformas iniciadas na gestão de Francisco Campos. Pelo Decreto-lei nº 4.048 de 22/01/1942 foi criado o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (mais tarde renomeado como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) que, sendo um órgão híbrido, despertou – ao mesmo tempo – questionamentos e admiração, atravessou o século XX e se encontra em atividade até a atualidade.

Por esse mesmo conjunto de leis, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Escolas Industriais de nível pós-primário, já que o interesse pelos cursos ali oferecidos era mínimo, não se justificando investimentos para continuidade de operação com número tão reduzido de alunos. (CUNHA, 2005b, p.92)

Outra iniciativa de destaque para a educação profissional foi a LDB 5692/71, que instituía a profissionalização compulsória, competência que bem pouco saiu do papel. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas do então chamado Ensino de Segundo Grau deveriam tornar-se profissionalizantes. Elas teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. Caberia aos governos estaduais a implementação das medidas para que a profissionalização ocorresse. Porém, as escolas não estavam preparadas, nem com recursos humanos e nem com recursos materiais para que a intenção se concretizasse, e logo chegou-se à conclusão de que os sistemas de ensino não tinham condições de colocar a lei em prática. Em meio às críticas, a ditadura permitiu flexibilizações na Lei 5.692 ao longo dos anos. Por fim, em 1982, o

Congresso recebeu do governo militar o projeto que extinguiria a exigência de habilitação profissional. (Agência SENADO, 2020).

### **A educação profissional na atualidade**

Percorrido esse longo caminho, aqui exposto resumidamente, chegamos à modernidade com seu avanço tecnológico sem precedentes e um novo modelo social, assim chamado de “sociedade do conhecimento” na qual os indivíduos são fundamentais; no mundo globalizado, o conceito de emprego, de trabalho, de empregabilidade vem sendo constantemente questionados. Nesse cenário, em 2008 foi promulgada a lei 11.892 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com um conceito inovador em termos de proposta político-pedagógica e de perfil de aluno a ser atendido. As 38 unidades criadas por todo o país, ofertam cursos técnicos profissionalizantes integrados ao ensino médio regular (50% das vagas); licenciaturas (20%) e cursos superiores de tecnologia ou bacharelados tecnológicos (30%). Segundo Pacheco (2000) “Com os Institutos, o Brasil está abandonando o hábito de copiar e ousando inovar”.

Outra ação governamental foi a criação, pelo decreto 6302 de 12 de dezembro de 2007, do Programa Brasil Profissionalizado, uma iniciativa de repasse financeiro na casa dos R\$ 900 milhões para construção, ampliação ou reforma de escolas públicas estaduais de ensino médio e profissional; aquisição de equipamentos, laboratórios e compra de livros; e formação de professores na área de ciências. De 2007 até janeiro de 2016, o Programa atendeu instituições de educação profissional de 24 estados. Segundo o site do MEC,

Foram concluídas 342 obras, sendo 86 novas escolas, 256 ampliações e/ou reformas. Ainda foram

entregues 635 laboratórios para aulas práticas. As ações do Brasil Profissionalizado são geridas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Na legislação, a primeira década do século XXI apresentou duas importantes leis em prol da educação profissional: a Lei do Estágio, nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que define com clareza as normas para realização de estágio enfatizando-o como ato educativo supervisionado e a lei 11.741, que “altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”. Portanto, gradativamente, a educação profissional foi se constituindo numa modalidade de ensino que, embora existindo desde o Brasil colonial, passou por diversas mudanças, dependendo dos caminhos políticos pelos quais transitou. Na atualidade surgem cursos nas escolas profissionais que se afastam da formação do chão da fábrica para formar a elite tecnológica do país, jovens inseridos em um mundo virtual e altamente informatizado ao qual muitos adultos não têm acesso.

### **Referências**

- BRANDÃO, Marisa. **Da Arte do Ofício à Ciência da Indústria:** a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da Educação Profissional. In Boletim Técnico do SENAC (online) nº 25, 2003 (acessado em 24/07/2006)
- BRASIL MEC **Educação Profissional:** Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília, 2000.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. in :LOMBARDI, José Claudinei (Org) **Globalização, pós-modernidade e educação: História, filosofia e temas transversais** – p.13-38. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

\_\_\_\_\_**Educação e trabalho no Brasil colônia.** Mimeo. Trabalho apresentado na sessão “Colóquios de História da Educação” do Grupo HISTEDBR – Unicamp, 2006, também disponível on line no site <[www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_099.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_099.html)>

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. **Aspectos sociais da aprendizagem de ofícios manufatureiros no Brasil-Colônia.** In: Fórum Educacional, Rio de Janeiro, nº 04: 31-65, out./dez., 1978.

\_\_\_\_\_**CUNHA O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2000a.

\_\_\_\_\_**O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2000b.

\_\_\_\_\_**O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2000c.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil.** 5 vols., 2ª ed., Rio de Janeiro, SENAI/DPEA, 1986

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Modelos ou modos de produção: dos conflitos às soluções.** Revista Tecnologia Educacional. v. 29 n. 147 – out/nov./dez.1999.

LAURINDO, Arnaldo. **50 anos do ensino profissional no estado de São Paulo (1911-1961).** 1º volume São Paulo: Editores Gráficos Irmãos Andrioli S/A, 1962.

MAESTRI Fº Mário José. **A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira (p.193/209)** in STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Vol. I séculos XVI-XVIII. 2ª ed. Petrópolis, RH: Vozes, 2004.

MARQUES, Manoel E.de Azevedo. **Apontamentos Históricos, Geográficos, Biográficos e Noticiosos da Província de São Paulo seguidos da Chronologia dos**

**acontecimentos mais notáveis desde a fundação da Capitania de S. Vicente até o ano de 1876.** Rio de Janeiro: Typographia Universal de Eduardo & Henrique Laemmert: 1879

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império.** São Paulo: Editora Nacional, 1936, v.1

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho: Instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo - 1873/1984 - tese de doutorado, USP, 1990.**

MÜLLER, MTM. **A lousa e o torno** – a Escola SENAI Roberto Mange, de Campinas., Tese de doutorado. FE – UNICAMP, 2009

PACHECO, Eliezer, **O novo momento da educação profissional brasileira** [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/educapro\\_080909.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/educapro_080909.pdf) 2000

RIZZINI, I. **O cidadão polido e o selvagem: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial.** Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

SALESIANOS (Org). **A pedagogia de Dom Bosco através de seus escritos** – compêndio. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1987.

SAVIANI, História **das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SENADO.

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial...** Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR 183

STAMATTO, M.I.S. **Experiências Escolares para a infância desvalida - Brasil Imperial (1822-1889)** M. I. S. STAMATTO Universidade Federal do Rio Grande do Norte

TEIXEIRA SOARES, Álvaro. **O Marquês de Pombal.** Brasília: Editora da UnB, 1961.

VIEIRA e FARIAS. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica.** Brasília. Liberlibro, 2007.

Recebido em 2020-10-19  
Publicado em 2021-05-01