

# HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



Francinaide de Lima Silva Nascimento  
José António Martin Moreno Afonso  
Renato Marinho Brandão Santos  
(orgs.)

editora  
**CAULE DE PAPIRO®**

# HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



Francinaide de Lima Silva Nascimento  
José António Martin Moreno Afonso  
Renato Marinho Brandão Santos  
(org.)

# HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



Natal, 2023



©2023. Francinaide de Lima Silva Nascimento, José Antônio Martin Moreno Afonso e Renato Marinho Brandão Santos (org.). Reservam-se os direitos e responsabilidades do conteúdo desta edição aos autores. A reprodução de pequenos trechos desta publicação pode ser realizada por qualquer meio, sem a prévia autorização dos autores, desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n. 9610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Pareceristas *Ad Hoc* Avelino Aldo de Lima Neto  
Francinaide de Lima Silva Nascimento  
Francisco das Chagas Silva Souza  
Olivia Morais de Medeiros Neta  
Renato Marinho Brandão Santos

Revisão Samia Jorge

Capa *Fotografia datada de 1921, vemos a lateral da Escola de Aprendizizes Artífices em sua terceira sede, localizada na Av. Rio Branco, nº 743, em prédio que sediara a Polícia Militar do Rio Grande do Norte. O leitor poderá conhecer mais sobre a história a partir da leitura do capítulo sob o título A Educação Profissional no Brasil antes das Escolas de Aprendizizes Artífices: projetos para disciplinar as classes perigosas entre o Império e a República de autoria de Renato Marinho Brandão Santos e José Antônio Afonso.*

Projeto Gráfico e Diagramação Eletrônica Caule de Papiro

Catálogo da Publicação na Fonte.  
Bibliotecária/Documentarista:  
Rosa Milena dos Santos - CRB15 / 847

---

N244h Nascimento, Francinaide de Lima Silva.

Histórias e memórias da educação profissional [recurso eletrônico] / Francinaide de Lima Silva Nascimento; José Antônio Martin Moreno Afonso; Renato Marinho Brandão Santos. – Natal/RN: Caule de Papiro, 2023.

318p.

ISBN 978-65-5477-016-3 (LIVRO VIRTUAL)

1. Educação profissional. 2. Educação. 3. História da educação. I. Afonso, José Antônio Martin Moreno. II. Santos, Renato Marinho Brandão. III. Título.

CDU 377

---

Editora Caule de Papiro  
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite  
Pitimbu | 59.068-170 | Natal/RN | Brasil  
Telefone: (84) 3218 4626  
[www.cauledepapiro.com.br](http://www.cauledepapiro.com.br)





*“Com efeito, ele [o historiador] não é o sujeito da operação da qual é técnico. Não faz a história, pode apenas fazer história: essa formulação indica que ele assume parte de uma posição que não é a sua e sem a qual um novo tipo de análise historiográfica não lhe teria sido possível. Está apenas ‘junto’ do poder. Recebe, também, dele, sob formas mais ou menos explícitas, as diretrizes que, em todos os países modernos, conferem à história - desde as teses até os manuais - a tarefa de educar e de mobilizar”*

**Michel De Certeau**



# SUMÁRIO

PREFÁCIO ... 8

José António Afonso

APRESENTAÇÃO ... 16

REFLEXÕES EM TORNO DO CAMPO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: EMERGÊNCIA EPISTEMOLÓGICA E (PRE)  
TENSÕES PARA SUA CONSOLIDAÇÃO .....16

Francinaide de Lima Silva Nascimento

José António Martin Moreno Afonso

Renato Marinho Brandão Santos

## EIXO 1 – HISTÓRIA DE INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NO MUNDO DO TRABALHO

Capítulo 1

A PEDAGOGIA WALDORF NO CONTEXTO PORTUGUÊS: O  
CASO DA ESCOLA JARDIM DO MONTE, ALHANDRA .....24

Sandra Sylvia de Santana Ziegler

Capítulo 2

“ATUAR É COMBATER”: A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA NOS  
ESCRITOS DE PIERRE JOSEPH PROUDHON .....44

Leonardo Leonidas de Brito

Francisco das Chagas Silva Souza



## EIXO 2 – AGENTES E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

### Capítulo 3

ACERVOS E FONTES SOBRE AS MEMÓRIAS DA GESTORA  
LUZIA VIEIRA DE FRANÇA E DA ESCOLA TÉCNICA DO RIO  
GRANDE DO NORTE .....74

Daniella Lago Alves Batista de Oliveira Eustáquio

Francinaide de Lima Silva Nascimento

### Capítulo 4

A FEMINIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE:  
PROBLEMATIZAÇÕES PARA UMA OUTRA HISTÓRIA ...110

Larissa Maia de Souza

Avelino Aldo de Lima Neto

Jacques Gleyste

## EIXO 3 – HISTÓRIA E MEMÓRIA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, REPRESENTAÇÕES, CULTURA E SABERES INSTITUCIONALIZADOS DA E PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

### Capítulo 5

A CULTURA ESCOLAR DO COLÉGIO DAS FÁBRICAS E DA  
ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA (SÉCULOS  
XIX E XX) .....129

Antonio Max Ferreira da Costa

Maria Adilina Freire Jerônimo de Andrade

José Mateus do Nascimento

### Capítulo 6

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL ANTES DAS  
ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES: PROJETOS PARA  
DISCIPLINAR AS *CLASSES PERIGOSAS* ENTRE O IMPÉRIO  
E A REPÚBLICA .....146

Renato Marinho Brandao Santos

José Antônio Martin Moreno Afonso



## Capítulo 7

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO GINÁSIO  
NORMAL DE ASSÚ: CONEXÕES ENTRE IDEÁRIOS POLÍTICOS  
E PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS ENTRE OS  
ANOS DE 1970 E 1971 .....181**

Sara Raphaela Machado de Amorim

Letícia Crislaine Tavares Nogueira

Alcivânia de Oliveira Menezes

## **EIXO 4 – ESTUDOS HISTORIOGRÁFICOS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

### Capítulo 8

**ENTRE OS LIMITES URBANOS E OS ARRABALDES: NOTAS  
SOBRE O ENSINO DE OFÍCIOS E AS RELAÇÕES TRABALHO  
E EDUCAÇÃO EM CONCEIÇÃO DO ARROIO, NO SÉCULO XIX  
A PARTIR DE UM ESTUDO DA OBRA “VILA DA SERRA” DE  
ANTÔNIO STENZEL FILHO .....219**

Maria Augusta Martiarena

### Capítulo 9

**DESENVOLVIMENTISMO NOS GOVERNOS DE GETÚLIO  
VARGAS À JUSCELINO KUBITSCHEK: O PROCESSO DE  
INDUSTRIALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL .....243**

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes

Joilson Silva de Sousa

Marlúcia Menezes de Paiva

### Capítulo 10

**LA EDUCACIÓN PROFESIONAL EN EL SALVADOR: EL  
PROCESO HISTÓRICO QUE CONJUGA LA FORMACIÓN  
HUMANA, LA INSTITUCIONALIZACIÓN Y LA  
ECONOMÍA .....270**

Raúl H. Velis Chávez

**Índice Remissivo ... 303**

**Sobre os Autores ... 305**

**Sobre os Organizadores ... 316**



# PREFÁCIO

José António Afonso

*E de volta de ir habitar seu tempo:  
ele corre vazio, o tal tempo ao vivo;  
e, como além do vazio, transparente,  
o instante a habitar passa invisível.  
Portanto; para não matá-lo, matá-lo;  
matar o tempo, enchendo-o de coisas;  
em vez do deserto, ir viver nas ruas  
onde o enchem e o matam as pessoas;  
pois, como o tempo ocorre transparente  
e só ganha corpo e cor com seu miolo  
(o que não passou do que lhe passou),  
para habitá-lo; só no passado, morto.*

– João Cabral de Melo Neto<sup>1</sup>

**A** leitura que propomos do presente livro radica no cruzamento de duas perspetivas que correntemente se encontram dissociadas – e, com alguma insistência mais ortodoxa, são tidas como antagónicas – nas análises comuns no campo da História da

---

<sup>1</sup> João Cabral de Melo Neto, *A Educação da Pedra e outros Poemas*, Rio de Janeiro, Objectiva, 2008, pp. 267-8.



Educação, e sobretudo quando se ensaiam aproximações à Educação Profissional.

Sabemos que é um domínio muito complexo, em que são projetadas as representações sociais e do inconsciente coletivo – ainda que intelectualizados numa relativa ambiguidade – sobre a mudança e a transformação das sociedades.

Os dez textos (oito sobre o Brasil, um sobre Portugal e um sobre El Salvador) transportam o leitor para tempos e espaços diferentes, mas, apesar da densificação sobre a realidade brasileira, somos interpelados para uma lógica tipo holograma, que permite, então, descobrir problemas e problemáticas conectadas com o nascimento da Educação Profissional enquanto – quiçá – uma utopia (declinada, como sugere Michel Foucault, também como distopia ou heterotopia). Contudo, as aproximações que os textos nos sugerem catapultam para repensar, ou reequacionar, os conceitos e os instrumentos teóricos que nos autorizam a pensar o Ensino Profissional, mas – como desafia Carlo Ginzburg – pensar “não é reformular as premissas da opinião, é mudar o questionamento”. Nesta dimensão a utopia pode ser conotada como reforma, quimera ou possibilidade de reorganizar a sociedade que, no entanto, revela a fragilidade das relações sociais a par da morfologia complexa e paradoxal das elites (quase como um *puzzle*) face à dialética tradição / rutura nos processos de transformação tecnológica, económica, cultural e política e os seus impactos nas relações sociais e no vínculo social nos contextos antropológicos e culturais; como, e de sobremaneira, a afirmação da educação pública não como um favor outorgado, mas como um direito conquistado



(ou seja uma educação para todos e todas: imigrantes, ex-escravos, mulheres, crianças, jovens, adultos, idosos...) e como espoletador do progresso, quer nos cruciais vetores do higienismo, da urbanização e da industrialização, quer nas suas dinâmicas sociais em termos de escolarização e de inclusão; em síntese: progresso enquanto conceito operacional e fronteira – e jamais mero instrumento de retórica – capaz de multiplicar os ângulos de análise das fontes, contribuindo para a compreensão e explicação da emergência de uma configuração social com geografia política e cartografias institucionais distintas.

Antes de focalizarmos a nossa atenção nestes aspetos, um parêntesis impõe-se: assinalar a importância dos estudos locais, num tempo de globalização, em que estão patentes tanto a circulação das ideias e as modalidades como foram recebidas e apropriadas, como os destinos da política moderna (modernização ou modernidade?) no que se refere às regras e às exceções. Assim, é de enfatizar a atenção necessária e fecunda às singularidades, via o exame preciso de casos e o estudo dos cambiantes das ressemantizações. Fechado o parêntesis, enveredemos por um sumário inventário das problemáticas latejantes nos textos.

De modo panorâmico, temos um primeiro eixo: a fermentação de um novo paradigma social, político e espacial, com muitas dimensões, frequentemente não discriminadas, que remetem indelevelmente para ritmos sociais centrados na mecanização industrial da vida (ou, como sugere Laurent





Vidal<sup>2</sup>: a genealogia de um homem lento que resistindo à modernidade é colocado à margem da sociedade, da cidade, do campo, da escola, em suma da História) e, consequentemente, da discriminação social, concebida nos discursos dos participantes privilegiados nos mecanismos de legitimação cultural – *id est*, os intelectuais – como os indesejáveis, os inconvenientes ou os marginalizados que sempre foram o centro das segregações morais, raciais e de gênero, ora por ousarem resistir aos ritmos socialmente impostos, ora por reivindicarem identidades relacionadas com um tempo que não se compagina com as acelerações e as dinâmicas de mecanização, proletarianização e desenraizamentos socio-espaciais, ilustrado pelas convulsões no mundo rural.

Fundamentalmente, nesta nota, convocamos a obsessão pelo limpo, ou o higienismo, como sinónimo de ordem dos espaços e dos sujeitos, a que se associa a conceção de meio nocivo em que se fundem ciência e ação, que via a metodologia do inquérito, da estatística e da cartografia, geram os instrumentos de estigmatização dos espaços de pobreza (urbanos e rurais) e de imigração (de negros, de mestiços, de asiáticos ou de europeus). Mas, o higienismo implica uma visão de saúde pública correlacionada com a espacialização dos tipificados males sociais que desemboca num grande argumento: renovação urbana, ou urbanismo, como forma de expurgar, para os espaços periféricos da cidade todos aqueles que eram os centrifugados da modernidade. Assim, indústria e urbanização estão intimamente associadas com

---

2 Laurent Vidal, *Les hommes lents: Résister à la modernité, XV<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Flammarion, 2020.



o desabrochar de situações educativas espontâneas e informais ou de formas de escolarização formais, nem sempre valorizadas e visibilizadas nos discursos do poder.

Um segundo eixo surge, que pode ter a seguinte enunciação: as formas como as sociedades distribuem o conhecimento indicam o modo como se estruturam a ordem social dominante e os graus de inclusão e exclusão<sup>1</sup>. Atravessa, pelo menos desde o início do século XIX, particularmente na Europa, a ideia de um “saber realmente útil” quando os operários tomaram consciência da necessidade de autoformação ou as organizações operárias introduziram (no Reino Unido a partir das décadas de 1820 e 1830) um *corpus* de conhecimentos tidos como “pouco práticos”, como a política, a economia ou a filosofia, caracterizados como opostos aos canônicos “saberes úteis” da física, da química, da matemática, entre outros, acionados pelos empresários nos programas de formação destinados aos operários e traduzidos em competências aplicáveis. O “saber útil” conotou-se como ferramenta para a reprodução social, a proteção e a manutenção do *status quo*. Enquanto alternativa cultural o “saber realmente útil” exige, por um lado, mudanças, porque pode esclarecer as causas da exploração, rastreando a sua origem na ideologia dominante; por outro lado, pode desvendar os conflitos sociais e as desigualdades motivadas pela opção hegemónica de limitar a distribuição e a acessibilidade do conhecimento; e, por último, permite produzir sociabilidades,

---

1 Mariana Garcés *et alia*, *Um saber realmente útil*, Madrid, Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, 2014.



ora pelo desenvolvimento de novos modos de organização, ora pela institucionalização de práticas políticas progressistas.

O terceiro, e último, eixo que pretendemos destacar esta contido na questão: quais os objetivos da Escola? Para explorar uma possível resposta, remetemos para dois projetos que se esboçaram no início do século XIX – Condorcet *vs.* Bentham – e estruturaram as possíveis respostas para um mesmo problema: programas de instrução (válidos e úteis) para todos<sup>2</sup>. De Condorcet, pode-se reter a formação para a inserção no espaço público do cidadão, a escola pública gratuita e uma instrução comum, universal e cívica, com uma forte componente de instrução científica. De Bentham, pontualize-se uma educação destinada às classes médias, logo não universal, estribada numa ideia de eficácia. Ambas as propostas (para além das putativas diferenças) visam um ensino técnico articulado com uma crítica da aprendizagem das profissões; a educação técnica é um meio de autonomização dos indivíduos em relação à sua atividade profissional; e, também para ambos os projetos, a aprendizagem de uma profissão depende de uma formação intelectual e prática comum e útil, independentemente da profissão em que se engajarão.

Em síntese: o comum, aos dois projetos, é uma educação do homem moderno, numa sociedade marcada pela industrialização (e pelos respetivos efeitos na organização da hierarquia das profissões), que deve ser uma instrução técnica, porque permite ao homem moderno transformar-se

---

2 Alain Fernex, *Créer l'école. Les institutions scolaires selon Bentham et Condorcet*, Paris, Hermann, 2020.



(ou tornar-se?) num ator da sua vida social. Condorcet e Bentham, defendem uma educação independente dos poderes públicos, mas pública e destinada ao maior número possível, que atribua um lugar central à ciência e à técnica, permitindo, assim, aos indivíduos conquistar autonomia (desenham-se, em suma, duas soluções distintas de dar uma resposta política ao problema: em Condorcet, uma resposta republicana ancorada nas ciências e no exercício da razão, enquanto aberturas que tornam possível uma sociedade fundada na discursividade crítica; em Bentham, defensor de um fundo monárquico, a resposta é liberal e a ciência é um recurso que pode ser colocado ao serviço da felicidade individual). Portanto, a ideia de autonomia é semanticamente diferenciada, bem como a questão da técnica – e o enigma prático da sua resolução – é um problema histórico que impele os atores sociais a questionar as categorias com as quais eles refletem sobre a forma da via política a que aspiram. Não se pode, pensamos, responder ao problema prático da educação sem, em simultâneo, situar as proposições no horizonte de um projeto político.

Uma nótula final: os dez textos são memórias da Educação Profissional nas suas múltiplas facetas; são, ainda, fragmentos, heterogêneos de histórias singulares, localizadas e datadas. Entre memórias e histórias os cambiantes são notórios, quer nos itinerários, quer nos círculos de sociabilidade, quer, também, nas relações entre agentes e atores e a mudança social. As dialéticas implícitas transportam o leitor para questões de género, para questões resultantes do binómio desenvolvimento/tecnocracia, para questões do próprio lugar



da Educação Profissional no sistema de Ensino público, para a questão das inovações pedagógicas, sem, contudo, olvidar as ideologias subjacentes que justificaram e legitimaram (pela ativa, ou pela passiva) o Ensino Profissional.

Os dez textos, em síntese, são contributos muito estimulantes de um período ímpar da história contemporânea da Educação.

Vila Nova de Gaia (Portugal), Janeiro, 2023.



# APRESENTAÇÃO

## REFLEXÕES EM TORNO DO CAMPO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

emergência epistemológica e (pre)  
tensões para sua consolidação

Francinaide de Lima Silva Nascimento  
José António Martin Moreno Afonso  
Renato Marinho Brandão Santos

**A** História da Educação Profissional é um campo emergente na História da Educação, tendo sua origem no Brasil nos idos da década de 1980, quando há uma construção identitária de pesquisadores com a reflexão intelectual acerca da categoria trabalho-educação,



filiados às perspectivas de análises marxianas e gramscianas. A predominância – quase hegemonia – dessas linhas de análise não elimina, é certo, as tensões entre os que fazem a historiografia da Educação Profissional.

A Educação Profissional é o *locus* mais visível da educação pelo trabalho, seja no sentido técnico e tecnológico, seja no sentido político, como movimento que oscila nas duas direções: quer como educação pelo trabalho na sua negatividade, enquanto submissão do trabalhador e expropriação do trabalho, quer na sua positividade, enquanto espaço de conhecimento, de luta e de transformação das mesmas condições. (Maria Ciavatta, 2015, p. 32).

As pretensões dessa coletânea são, ao mesmo tempo, de trazer perspectivas inaugurais e de consolidação de um campo emergente. As duas últimas décadas do século XX registram uma ascendência de espaços de produção do conhecimento em torno da História da Educação Profissional, principalmente, a partir do aumento do interesse dos pesquisadores por temáticas e objetos em torno da formação dos sujeitos para o trabalho. Eles encontraram nos programas de pós-graduação um lugar privilegiado para a realização de pesquisas e nos periódicos especializados a difusão de seus resultados. É esta a ambiência criada por instituições que são ao mesmo tempo objetos e *loci* de construções argumentativas para o desenvolvimento de temas, problemas e objetos, operados com teorias que servem à História da Educação Profissional, do materialismo histórico-dialético à Nova História Cultural e suas múltiplas abordagens.



Neste contexto, foi criada a Linha de Pesquisa História, historiografia e memória da educação profissional, em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Trata-se do interesse de pesquisadores sobre a área que teve seu desdobramento no Grupo de Trabalho do *IV Colóquio Nacional A produção do conhecimento em Educação Profissional*, ocorrido em 2019.

A obra ora apresentada aglutina pesquisadores brasileiros e estrangeiros advindos do campo da História da Educação Profissional e foi organizada em torno dos Eixos Temáticos: História de instituições educativas no mundo do trabalho; agentes e sujeitos da Educação Profissional; História e memória de práticas educativas, representações, cultura e saberes institucionalizados da e para a Educação Profissional; estudos historiográficos sobre a Educação Profissional.

Reúne textos provenientes de pesquisas realizadas em grupos de pesquisa os quais estão em diálogo direto com os pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), através de instituições parceiras como: Universidade de Lisboa e Universidade do Minho, em Portugal; Université de Montpellier, na França; Universidad Francisco Gravidia, El Salvador; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Colégio Pedro II.





O eixo temático **História de instituições educativas no mundo do trabalho** apresenta a pesquisa de Sandra Ziegler sob o título *A pedagogia Waldorf no contexto português: o caso da Escola Jardim do Monte, Alhandra-Portugal*, através da qual é problematizado o contexto de experiência de um ideário pedagógico suíço em Portugal. A autora apresenta referencial da História Cultural Francesa.

Os pesquisadores Leonardo Leonidas de Brito e Francisco das Chagas Silva Souza, no capítulo “**ATUAR É COMBATER**”: *a educação politécnica nos escritos de Pierre Joseph Proudhon*, , discutem a politecnia, conceito ancorado em princípios proudhonianos, para analisar a formação para o trabalho destinada à sociedade de classe e pensada por ela, dando ênfase, assim, ao protagonismo do operariado.

O eixo temático **Agentes e sujeitos da Educação Profissional** é composto pelo capítulo *Fontes e acervos sobre as memórias da gestora Luzia Vieira de França e da Escola Técnica do Rio Grande do Norte*, de autoria de Daniella Lago e Francinaide Nascimento. Neste texto há a emergência da perspectiva histórica de análise da categoria gênero, tendo em vista a perspectiva biográfica assumida para a análise da trajetória da professora Luzia Vieira de França, enquanto primeira diretora da então ETFRN, após mais de dez gestores masculinos, em um contexto de transição institucional e política na sociedade brasileira. O enfoque, contudo, se dá na análise das fontes e dos acervos para a historiografia.

Também compõe o eixo a reflexão em torno da participação das mulheres na enfermagem proposta no capítulo *A Feminização da Educação Profissional em saúde: problematizações*



*para uma outra História*, de autoria de Larissa Maia de Souza, Avelino Aldo de Lima Neto, Jacques Gleyse. Traz uma discussão sobre a Divisão Sexual do Trabalho e Formação Humana Integral na Educação Profissional em Saúde, destacando as mulheres na formação técnica em enfermagem. Nele, emprega-se metodologia de abordagem qualitativa e exploratória e como resultado fica evidente a problematização do trabalho do cuidado, considerando a omnilateralidade e as relações de gênero.

**História e memória de práticas educativas, representações, cultura e saberes institucionalizados da e para a Educação Profissional** é o eixo temático escolhido por Antonio Max Ferreira da Costa, Maria Adilina Freire Jerônimo de Andrade e José Mateus do Nascimento para ancorar sua discussão com o título *A cultura escolar do Colégio das Fábricas e da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira (século XIX e XX)*. Por meio das reflexões sobre a cultura escolar, os autores aproximam instituições afastadas no tempo - mais de 150 anos separam o Colégio das Fábricas, criado no contexto da chegada da Corte ao Brasil, e a Escola Anísio Teixeira, fundada em 1973 – revelando também similaridades entre tais espaços, os quais se destinavam a oferecer formação profissional para os filhos da “classe-que-vive-do-trabalho”, como destacam os autores. Renato Marinho Brandão Santos e José Antônio Martin Moreno Afonso discutem *A Educação Profissional no Brasil antes das Escolas de Aprendizizes Artífices: projetos para disciplinar as classes perigosas entre o Império e a República*. O capítulo procura compreender a historicidade do projeto de instituição das Escolas de Aprendizizes Artífices,



observando como o Estado brasileiro, na transição do século XIX para o XX, arquitetou, pelas mãos da elite, projetos de Educação Profissional voltados a disciplinar os *desfavorecidos de fortuna*, tratados por essa elite como uma *classe perigosa*.

E, finalmente, Sara Raphaela Machado de Amorim, Letícia Crislaine Tavares Nogueira e Alcivânia de Oliveira Menezes unem-se ao referido eixo com o capítulo *Formação profissional docente no Ginásio Normal de Assú: conexões entre ideários políticos e práticas educativas desenvolvidas entre os anos de 1970 e 1971*. No texto, é possível ver como eventos e celebrações realizados no Ginásio se vincularam, no período em questão, a um ideário formativo defendido pelos que apoiavam a Ditadura Militar no país.

**Estudos historiográficos sobre a educação profissional** é o último eixo da coletânea. Nele está o capítulo *Notas sobre Educação Profissional e relações Trabalho e Educação em Conceição do Arroio, no século XIX: um estudo da obra “Vila da Serra” de Antônio Stenzel Filho* assinado por Maria Augusta Martiarena de Oliveira. A pesquisadora se afasta dos grandes centros urbanos e volta seu olhar para uma pequena cidade do litoral do Rio Grande do Sul, Conceição do Arroio, utilizando-se da análise de fontes literárias para compreender, através da relação Trabalho-Educação, o desenvolvimento do ensino de ofícios na localidade, no período de 1858 a 1872. No âmbito dessa temática também se insere o texto *Desenvolvimento nos Governos de Getúlio Vargas à Juscelino Kubitschek: o processo de industrialização e a Educação no Brasil*, de Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes, Joilson Silva de Sousa e Marlúcia Menezes de Paiva. Os autores nos



revelam como o desenvolvimentismo, conceito intimamente ligado aos governos de Vargas e JK, e a política de industrialização a ele atrelada moldaram os caminhos da Educação (Profissional) no período, como se vê pela Reforma Francisco Campos (1931) e as Leis Orgânicas do Ensino (1942), marcos tratados pelos autores no capítulo.

O intuito é colocar à baila as temáticas, problemas e objetivos concernentes à educação profissional tanto no Brasil quanto em outros países em suas perspectivas e matrizes epistemológicas. Verifica-se as nuances, os principais problemas e as formas teórico-metodológicas através das quais são tratados os objetos. Além disso, traz à luz as dificuldades encontradas pelos pesquisadores em relação ao acesso aos acervos e fontes, primordiais ao trabalho historiográfico seja no Brasil, em Portugal, El Salvador ou na França. Finalmente, pretende-se incentivar a emergência de mais pesquisas na área e no campo.

Natal e Braga, Julho de 2022

## REFERÊNCIA

Clavatta, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação:** gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.



**EIXO 1 – HISTÓRIA  
DE INSTITUIÇÕES  
EDUCATIVAS NO  
MUNDO DO TRABALHO**



# Capítulo 1

## A PEDAGOGIA WALDORF NO CONTEXTO PORTUGUÊS:

o caso da Escola Jardim  
do Monte, Alhandra

Sandra Sylvia de Santana Ziegler

### INTRODUÇÃO

Neste capítulo<sup>1</sup> desenvolvemos reflexões acerca da história da Escola Jardim do Monte<sup>2</sup>, localizada em Alhandra, no concelho de Vila Franca de Xira (Portugal), instituição escolar com Pedagogia Waldorf<sup>3</sup> que tem a sua génese no Projeto de formação con-

---

1 Este capítulo insere-se no âmbito do projeto de investigação “O ideário educacional steineriano na transição para o século XXI: o caso da Escola Waldorf Jardim do Monte em Portugal” financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal.

2 Disponível em: <https://escolajardimdomonte.org/>.

3 Criada em 1919, pelo educador austríaco Rudolf Steiner, a Pedagogia Waldorf caracteriza-se pelo enfoque no ser humano e seu desenvolvimento (teoria dos septénios) segundo a Antroposofia (Visão do homem e do mundo de Steiner), a “classe” como comunidade, a polaridade e a harmonização entre o pensar, o sentir e o querer, o ensino



## tinuada Aprender a Aprender (PAA) a partir da década de 1990. Utilizamos para alcançar o objetivo proposto a uma

em épocas, avaliação qualitativa, a importância da vivência, a autonomia do corpo docente, íntimo relacionamento entre o professor e os alunos e a forma republicana de organização. Ver Rudolf Lanz, *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano* (São Paulo: Summus, 1979). Steiner, nascido no Império Austro-Húngaro, hoje, Croácia, filho de ferroviário, cresceu em ambiente de classe média, mas com pouco apoio financeiro, o que o levou a ensinar desde jovem. Na sua carreira docente, seguiram-se aos seus colegas, os filhos da família rica Specht, a escola de treinamento para trabalhadores, a escola particular para raparigas, a universidade livre, em Berlim, antes da fundação e o trabalho na primeira escola Waldorf até a morte (Rudolf Steiner, [GA 028]: *Mein Lebensgang. Die nicht vollendete Biographie*, Rudolf Steiner Gesamtausgabe, 28 [Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1925/2000], 44-47). Para ele, a pedagogia “tornou-se um motivo de vida desde cedo, que pode ser seguido ao longo de sua vida” (Gerhard Wehr, Rudolf Steiner: *Leben, Erkenntnis, Kulturimpuls; durchges. u. erw. Neuausgabe* [München: Kösel, 1987], 36). Assim, desenvolveu as suas habilidades pedagógicas e académicas além de ter oportunidade de frequentar círculos intelectuais elevados e brilhantes da época que contribuíram para a constituição das suas teorias e ideias a partir da Teosofia, entre outras, que desembocaram na Antroposofia. Steiner é referido, frequentemente, pelo seu público seguidor como um esotérico e ocultista, em particular, no mundo científico, devido à abrangência das suas ideias, tidas como desconcertantes e, por isso, ignorado como estudioso. A sua autoimagem era a de um estudioso de humanidades de orientação filosófica. A sua carreira académica demonstra que se manteve na tradição do Idealismo Alemão (Goethe, Fichte, Kant e Hegel) e, em relação à história intelectual, as teorias de Steiner encontram-se também na tradição do neoplatonismo. A sua imagem de homem é referenciada na antropologia filosófica de Max Scheler e Viktor Frankl, no individualismo ético de Nietzsche e Max Stirner e na teoria do desenvolvimento de Ernest Haeckel (Volker Frielingsdorf, *Geschichte der Waldorfpädagogik von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart*. [Weinheim: Beltz Verlag, 2019]; Heiner Ullrich, *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungs-philosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners* [Juventa: Weinheim/Basel, zugl. Diss. Univ. Heidelberg, 1985]; Wolfgang Schneider, “Das Menschenbild der Waldorfpädagogik, Herder: Freiburg i. Br.”, *Freiburger Theologische Studien* 147 [1991]; Peter Schneider, *Einführung in die Waldorfpädagogik* [Stuttgart: Klett-Cotta, 1982]; Rudolf Steiner, [GA 031]: *Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte 1887–1901*, Rudolf Steiner Gesamtausgabe, 31, [Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1989] 284). Tudo isto está intrinsecamente ligado à sua filosofia da liberdade, que certamente pode considerar-se como o coração da sua visão de mundo. A teoria de Steiner sobre o organismo social rejeitava de forma categórica o credo do liberalismo económico que, segundo ele, promovia o egoísmo do indivíduo em contraposição ao bem comum (Rudolf Steiner, [GA 034]: *Geisteswissenschaft und Soziale Frage*, in: ders.: *Luzifer-Gnosis. 1903–1908. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus der Zeitschrift «Luzifer» und «Luzifer-Gnosis»*, Rudolf Steiner Gesamtausgabe, 34 [Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1907/1987] 191-221). <https://escolajardimdomonte.org/>



perspectiva historiográfica educativa, através da análise e interpretação de fontes documentais de arquivo e testemunhos orais. Recorremos neste artigo as noções de apropriação de Certeau (1998; 2005) e Chartier (1992; 2002) e de instituições educativas de Magalhães (2004).

A fundação da Escola Jardim do Monte que oferece do Jardim de Infância ao 6º ano do ensino fundamental II, é atribuída a um grupo de professoras de escolas públicas do ensino secundário, que em 1991, após o Encontro de Educação, Fórum de Projetos organizado pela Câmara de Vila Franca de Xira, do qual participaram, se aperceberam de comungar ideias educativas semelhantes.

O Jardim de Infância Jardim do Monte foi inaugurado oficialmente em 2004, sob a direção da Associação Recriar para Aprender – Harpa<sup>4</sup>. Passados os três primeiros anos de existência, em setembro de 2007, este, deu origem a escola do mesmo nome, inaugurada oficialmente em setembro de 2011, que funciona até hoje na quinta São João do Monte.

A Harpa, fundada por um grupo de professores que trabalharam, de 1993 a 2008, num projeto de intervenção pedagógica no distrito de Lisboa – o Projeto “Aprender a Aprender – um Recurso Educativo de AutoFormação” – acreditado pelo Conselho Nacional Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores, ofertava cursos inspirados na visão do “ser humano” e da vida segundo a Antroposofia,

---

4 A Harpa – Associação Recriar para Aprender, registada oficialmente em 1999, fundadora do Jardim de Infância que deu origem à Escola com o mesmo nome, ofereceu desde a sua fundação propostas de trabalho inspiradas na visão do Homem e da Vida segundo a Antroposofia, e surgiu com o grupo de professores fundadores que trabalharam no PAA.





base educativa para a Pedagogia Waldorf. Este projeto era direcionado aos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou inserção escolar.

O modelo pedagógico Waldorf, destacado no presente artigo, insere-se no âmbito da expansão, da circulação e da internacionalização da educação - ao longo do século XX e na transição para o século XXI - com o movimento mundial da Escola Nova, no qual educadores como Freinet, Montessori, Decroly, Steiner e Neil criaram modelos pedagógicos para a renovação educativa nos sistemas de ensino, como pretendia de uma certa forma ser o PAA.

A narrativa do artigo desenvolve-se nos seguintes itens: num primeiro momento, à luz dos pressupostos teóricos da noção de Apropriação, do pré-anúncio, com o PAA até a génese da citada escola seguido do contexto histórico dos fluxos de conhecimentos e modelos pedagógicos, sob a ótica da internacionalização das ideias relacionados a pedagogia Waldorf e sua relação com o movimento escolanovista. Num terceiro momento, a noção de instituição educativa segundo Magalhães (2004) articulada a génese, caracterização e história da Escola Jardim do Monte corroborada nas palavras de seus fundadores e nas fontes documentais dos arquivos escolares. Concluimos com as considerações finais acerca do exposto ao longo do texto.



## REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O CONCEITO DE APROPRIAÇÃO

No âmbito deste capítulo, o conceito de Apropriação ultrapassa etimologicamente o seu sentido, pois no contexto em que o empregamos ao recorreremos aos significados referidos nas concepções teóricas de Certeau e Chartier.

Certeau define a apropriação como um produto cultural influenciado pelo manuseio do seu “praticante-usuário”, pois podem surgir diferenças ou semelhanças relacionadas com um momento e um lugar, imerso numa rede de lugares e de relações necessárias. À realidade educativa articula-se a dimensão social, por meio de formas inéditas e criativas de Apropriação das representações de origem, delineadas por procedimentos e categorias. Os processos de apropriação para Certeau ocorreriam por meio das estratégias que constroem um lugar relacional no qual as ações dos sujeitos, apesar de diferentes, se apresentam coesas e pertencentes ao grupo, criam espaços legíveis a partir dos quais elas adquirem compreensibilidade através de “um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar um lugar próprio”. Esse processo encontra semelhanças na operação feita pelos leitores das ideias e práticas às quais acedem a partir de um contexto idêntico, desenvolvidas com diferentes cadências.

Para Chartier (2002), as abordagens utilizadas nos estudos da internacionalização dos fenómenos educacionais e a maneira pela qual os indivíduos se apropriam de modelos,



ideias e práticas e estabelecem sentidos e propósitos variam. A apropriação:

[...] tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas nas discontinuidades das trajetórias históricas (p. 26-27).

Como acontece com o modelo pedagógico steineriano desde a sua criação até aos dias atuais existem discontinuidades das trajetórias históricas, isto é, encontra-se em diferentes lugares e épocas considerados determinantes para elucidar as condições do processo de Apropriação e interpretação deste.

## A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Afirmam Droux e Hofstetter (2014) que a história do processo de internacionalização das ideias na educação e construída pelas redes de comunicação ao viabilizarem os



fluxos de conhecimentos pedagógicos, nas quais teorias e discursos científicos que foram apresentados, difundidos, transferidos, apropriados e recebidos.

Nesse sentido, o historiador Magalhães (2004), no âmbito da história das instituições educativas e práticas escolares, numa perspectiva multidisciplinar e sistémica do processo de Apropriação das ideias e modelos pedagógicos, faz notar que, apesar da contextualização e do enquadramento institucional e normativo, há propensão das instituições, no seu quotidiano, desenvolverem interpretações consoantes com as suas próprias necessidades, objetivos e conveniências.

As instituições educativas segundo este autor, constroem as suas práticas pedagógicas apoiando-se nas características socioculturais, espaciotemporais e antropológicas (visão de mundo, modelo ideológico e pedagógico dos atores envolvidos).

Em uma perspectiva historiográfica, discorreremos a seguir, dialeticamente, sobre a Pedagogia Waldorf no contexto europeu do movimento da Escola Nova.

## A INSERÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF NA ESCOLA NOVA

Processos históricos desencadeados por mudanças sociais e económicas no século XIX como a expansão industrial, as revoluções políticas que substituíram o Antigo Regime pela conceção de soberania - advinda da territorialidade e do nacionalismo - do Estado-Nação e a “revolução científica” que trouxe em si a necessidade de acréscimo do conhecimento, a



articulação das ciências entre si e com a técnica confluíram para o surgimento do movimento escolanovista.

Segundo Frielingsdorf (2019), o movimento da Escola Nova, reunido na New Education Fellowship (NEF), em 1921, entre os seus principais representantes, contava com Célestin Freinet (França), Jean Piaget, Adolphe Ferrière, Claparède, Pierre Bovet (Suíça francesa), Maria Montessori (Itália), os membros da English Theosophical Society (Inglaterra), Peter Petersen e Paul Geheeb (Alemanha).

Nesse contexto, os intelectuais da educação com o intuito de desenvolver novos paradigmas para a construção de uma ciência total e da qual era entusiasta, também, o fundador da Pedagogia Waldorf, Rudolf Steiner, desempenharam com suas teorias um papel importante. (NÄF, GEHEEB, 2006; FRIELINGSDORF, 2016, 2019)

Naquela época, a irreconhecível proximidade de *Weltanschauung* (visão de mundo) existente entre os precursores da NEF e da Pedagogia Waldorf, o facto dos professores Waldorf apoiarem as suas práticas educativas numa *Weltanschauung-Antrophosophisches* (visão de mundo antropológica) de características únicas e abrangentes bem como , “uma espécie de autoisolamento dos professores Waldorf” com simultânea “exclusão, por parte do cenário escolar estabelecido”, com poucas exceções colaboraram para o distanciamento entre ambos (FRIELINGSDORF, 2016).

Nesse cenário contrastante, a revista da NEF para a renovação da educação *Das Werdende Zeitalter: eine Zeitschrift für Erneuerung der Erziehung: Der Internationale Arbeitskreis*, publicada em 1931 em língua alemã, exibiu uma edição dupla



sobre o trabalho pedagógico na primeira escola Waldorf da autoria dos pedagogos Karl Stockmeyer, Caroline von Heydebrand, Erich Gabert e Alexander Strakosch, além de trechos da publicação de Rudolf Steiner, datada de 1920, *Os objetivos educacionais da escola Waldorf* de Stuttgart (FRIELINGS DORF, 2019).

No período pós-Primeira Guerra Mundial seguiram-se factos marcantes que corroboraram para o surgimento e a evolução das Escolas Waldorf, em 1919, em Stuttgart com a sua génese efetivada na fundação da *Freie Waldorfschule Uhlandshöhe*.

A Pedagogia Waldorf desde então, vêm conquistando espaço no cenário educacional em diversos países. Em Portugal, as referências datam de 1923, “uma primeira iniciativa antroposófica” (MAKOSH *apud* HENRIQUES, 2019) ou conforme Quiroga Uceda, de 1926. Luísa Pereira, Ana Abreu e Eva Herre esclarecem (entrevista coletiva) que:

Uma família luso-alemã com negócios nos dois países trouxe um professor da Alemanha para criar uma escola. Em Lisboa, fazem uma tentativa com filhos de amigos, mas a população não mostra interesse e a escola acaba por não crescer. Alguns anos depois, a família regressa à Alemanha e os filhos formam-se na escola Waldorf de Estugarda (LACERDA, 2002).

Apesar dos princípios dessa Pedagogia chegarem ao território português relativamente cedo após o seu surgimento,



o regime Salazarista (1926-1974) pôs fim à segunda tentativa desta iniciativa, como argumenta Eva Herre<sup>5</sup>:

Mais tarde, nos anos 30, uma suíça de ascendência portuguesa, mãe de Vera Leroi (que criaria a Associação Waldorf), faz a segunda tentativa de instalação de uma escola em Portugal, que acaba por ser encerrada por Salazar: “Fecharam as escolas nos anos da guerra, porque nelas as crianças aprendem a pensar e a ter as suas soluções” (LACERDA, 2002).

E complementa Luísa Pereira:

Entretanto, rebenta a Segunda Guerra Mundial e todas as escolas Waldorf são encerradas. “A Pedagogia Waldorf é uma pedagogia da Liberdade, tem uma administração própria, não há sujeição religiosa ou partidária. Os valores não são compatíveis com regimes ditatoriais” (LACERDA, 2002).

O retorno, pela terceira vez da Pedagogia Waldorf ao contexto educativo português, desta vez com sucesso, apesar dos contratempos, ocorre somente nos anos setenta do mesmo século, com a ajuda de Vera Leroi na criação de uma associação (entretanto extinta) que entre outras coisas organizou palestras e constituiu um grupo de estudos sobre a pedagogia de Steiner.

Entretanto, em 1981, em Seia, cria-se um Centro Waldorf para Deficientes, a casa Santa Isabel que persiste até hoje.

---

5 Lacerda, Sónia. (2002). Reportagem “Pedagogia Waldorf: Aprender a Ser”. Revista Ambiente-agir: mudar o mundo. Fotografias de Artur Henriques. Lisboa.



Os dois únicos jardins de infância que iniciaram na década de 80 a aplicar esta pedagogia em Portugal foram o Jardim de Infância S. Jorge de Alfragide e o Jardim de Infância Internacional em Barão de S. João, em Lagos. Em 1984, Ana Abreu que acabara de chegar de um curso em Inglaterra, criou o Jardim de Infância S. Jorge, em Alfragide, o qual, em 2002, contava com 25 crianças. Quatro anos depois, em 1988, Eva Herre, com muitas dificuldades, inaugura o Jardim de Infância Internacional em Barão de S. João, em Lagos, este também, em 2002, tinha consigo 26 crianças de famílias biculturais, entre os três e os seis anos.<sup>6</sup>

Em 1998, ocorreu em Lisboa, do final de novembro ao início de dezembro, a exposição itinerante sobre a Pedagogia Waldorf, sob o tema Educar é Auto-Educar. Parte também das primeiras iniciativas para um ideal Waldorf de educação no contexto português, destaca-se o Projeto Escola Livre da Associação de Pais para o Desenvolvimento de um Ensino segundo Rudolf Steiner fundado em 1990. Esta associação, sem fins lucrativos, aberta a todas as pessoas que comungavam desses princípios pedagógicos, tinha como objetivo fundar jardins de infância e escolas, constituídas como entidades livres, económica e culturalmente.

Outro evento que contribuiu para a divulgação do modelo Waldorf foi o Fórum de Projetos, realizado na Escola Profissional de Artes e Ofícios do Espetáculo Chapatô, em Lisboa, entre 26 e 28 de janeiro de 1991. Neste, a Escola Livre, outra iniciativa de pais e professores de inspiração Waldorf,





também difundiu a Pedagogia Waldorf contextualizando-a no mundo por meio de cartazes com temas como o surgimento, a finalidade, e elementos teóricos e princípios desta, a saber: a teoria “trimembração Social do Organismo Escolar”, a teoria do desenvolvimento humano, os septénios, os seus fundamentos pedagógicos, adaptação do currículo, a escola enquanto espaço vivencial e cultural, o seu método e didática propondo ainda o *Cantinho de Época* e uma oficina de Eurytmia.

Nesta série de eventos para a difusão desta pedagogia, em Portugal, contribuíram ainda os criadores do projeto de formação continuada Aprender a Aprender - PAA que originou a Escola Jardim do Monte, conforme documentam os arquivos, a professora Leonor Malik<sup>7</sup> e o professor francês Jean Berbaum, idealizador do Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Capacidades de Aprendizagem - PADéCA em 1991. Como declara a professora Leonor:

A Harpa, juridicamente, nasceu em 1999, seguida dos estatutos dando continuidade a um projeto anterior. Concebi o PAA e aos poucos acresceram-se outros professores comigo, numa primeira tentativa de levar a pedagogia Waldorf, ou ao menos a parte antropológica dela, aos professores das escolas públicas, no âmbito da formação continuada de professores, que no princípio dos anos 90, em Portugal, começou a contar para progressão na carreira.

---

7

Entrevista realizada na sala de professores da Escola Jardim do Monte, Alhandra em 4 de abril de 2022.



Após o desenrolar do PAA durante 8 anos na educação pública em escolas dos 3 Ciclos de ensino, o grupo de professores realizadores deste, decidiu-se por fundar a Associação Recriar para Aprender, HARPA, que entre outros fins desempenhou o papel de fundadora da escola de pedagogia Waldorf destinada aos seus filhos, inicialmente a partir do Jardim de Infância Jardim do Monte, oficialmente reconhecido em 2004 e do qual, passados os três primeiros anos de existência, em setembro de 2007, nasceu a Escola Waldorf Jardim do Monte, situada na quinta São João do Monte, em Alhandra, no concelho de Vila Franca de Xira, onde funciona até hoje.

Logo a seguir a criação do Conselho Nacional Jurídico ou Pedagógico da Formação Contínua de Professores, a Malik apresentou o PAA, um projeto de formação, dentro da modalidade círculo de estudos, interescolar, primeiramente sob a tutela da Faculdade de Psicologia.

Durante o segundo ano, foi reformulado na modalidade de projeto passando ser um trabalho anual, no qual as pessoas inscritas aderiam e trabalhavam no âmbito de uma escola. Esse projeto era anualmente renovado, apresentado e aceito pelo Conselho e pela direção de regional do Ministério de Educação de Lisboa e passou a contar para a progressão na carreira. E complementa a Profa. Malik<sup>8</sup>:

Havia anos com mais escolas outros com menos escolas, mas sempre trabalhámos com milhares de professores. Inicialmente começou por ser regional - região da grande Lisboa - e sempre se



manteve assim, mas começámos a ter pedidos de outras regiões do país precisamente, não sendo perto. Estando nós muito ocupadas com as escolas da região da grande Lisboa, ajustamos a estrutura, que passou a ser mais leve porque nós chegámos a ter sessões semanais e depois passaram a ser mensais e até de dois em dois meses nestas regiões um pouco mais longe. Os projetos desenvolvidos em escolas fora da região da grande Lisboa foram anuais, enquanto nesta houve escolas que se mantiveram durante todos estes anos.

Naquela época, a ministra da Educação do primeiro governo de Sócrates, em Portugal, resolveu reformular o funcionamento das escolas e definiu como único local de aprendizagem dentro da escola e realização do trabalho docente era essencialmente a sala de aula.

Então, fora da sala de aula não havia espaços para mais nada. Como o nosso era um projeto de escolas e cada escola tinha o seu, precisávamos de um espaço físico e que os professores tivessem algum espaço no seu horário para poderem assistir às sessões, e isso com a reformulação do funcionamento pedagógico das escolas tornou-se impossível.<sup>9</sup>

Para dar continuação ao trabalho, o grupo de professoras do PAA fundou a Associação Harpa com a ideia de encontrarmos um espaço físico para prosseguir com este, uma vez que, durante os dois primeiros anos que existiam



notarialmente, as reuniões foram realizadas em suas casas. As conferências e pequenos encontros aconteciam em espaços cedidos pelas escolas, em finais de semana, pois era uma população flutuante.

Enfim encontramos um espaço abandonado, com vários edifícios, que reconstruídos tornaram-se a sede da Associação Harpa e onde hoje funciona a escola. Este foi recomeçado o PAA, já não como projetos de escolas, mas fora delas e continuou-se a dar formação aos professores. Nesta sala de fundação da Harpa nasceu e funciona até hoje o jardim da infância da Escola Jardim do Monte. Não pertencendo a uma escola, a Harpa atraiu outros profissionais, além dos professores. Os professores-fundadores ministravam a formação, os mesmos que ainda hoje estão aqui e tinham a responsabilidade na formação do PAA. Conforme afirma Malik:

Portanto basicamente eu, a Irene (formadora), a Dulce (não-formadora), a Conceição (faleceu há dois anos) e outra colega que depois reformou-se e afastou-se fundarmos a Harpa na parte reconstruída. Passámos a lançar novamente cursos e seminários, já não com o modelo do PAA, que estava integrado nas escolas mais aberto, mas com uma visão marcante de autodesenvolvimento do indivíduo compreendida em seu conteúdo por outros também não professores. Fazíamos divulgação e as pessoas vinham e escreviam-se. Tínhamos alguns seminários em continuação em áreas específicas, outros eram mesmo sobre o desenvolvimento humano.



Assim como a própria primeira escola Waldorf em Stuttgart foi um desejo dos trabalhadores e do proprietário da fábrica de cigarros Waldor-Astória com criação de R. Steiner, a gênese do Jardim de Infância Jardim do Monte, embrião da escola do mesmo nome, foi um pedido daqueles que frequentavam os cursos da Associação Harpa, professores e outros, como declara Malik<sup>10</sup>.

As pessoas que vinham sempre aos nossos seminários, cursos ou workshops tinham filhos pequenos, e começaram a pedir-nos muito para abrir um jardim de infância. RE transformamos a sede da Harpa, abrimos nela o jardim de infância e continuamos a recuperar os outros edifícios. Ao fim de três anos, quando as crianças que entraram no jardim da infância tinham idade de entrar na escola, os pais destas outra vez insistiram então sucessivamente após recuperação de edifício, então demos andamento à escola. Afirmou Malik.

Nas palavras da Malik, ao princípio era um grupo muito pequeno de alunos e os próprios professores da Harpa que respondiam a demanda, mas com o crescimento da escola houve necessidade de outros professores e com formação específica. Enquanto o jardim de infância não abria a professora Malik preparou durante um ano quatro educadoras de infância – embora nunca tenha sido educadora de infância – na perspectiva educativa antropológica, que trabalharam com esta todas as semanas para adquirir experiência. Dessas educadoras, duas ficaram no Jardim de Infância Jardim do Monte. Sobre o processo de abertura da escola afirma Malik<sup>11</sup>:

---

10 Idem ao 6.

11 Idem ao 6.



A escola abriu imediatamente no fim dos três anos dos miúdos acabarem o jardim de infância. A primeira professora foi a Conceição (falecida) porque na vida profissional era professora do primeiro ciclo, e teve com o grupo do PAA durante dois anos. Precisávamos de mais professores [...] tínhamos que desenvolver o nosso próprio curso de formação Waldorf imediatamente, pois muitas das pessoas que faziam o curso em Lisboa não tinham habilitações académicas necessárias que o Ministério da Educação exigia, isto é, haver formação inicial para o ensino e quanto a formação Waldorf era indiferente. [...] acabámos por fundar um curso de três anos. Os pré-requisitos [...] serem profissionais de ensino: educadores, professores, de qualquer grau de ensino para que paralelamente a formação académica destes, ao quando acabar a formação Waldorf possam efetivamente corresponder às exigências de uma escola reconhecida em Portugal.

A Escola Jardim do Monte, inaugurada oficialmente em setembro de 2011, é uma das duas primeiras escolas com Pedagogia Waldorf em Portugal, situada na Reserva Ecológica Nacional da freguesia de São João dos Montes, concelho de Vila Franca de Xira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações trazidas pelas fontes mencionadas neste artigo, concluímos que o PAA, inspirado no modelo pedagógico Waldorf, deu origem a Escola Jardim do



Monte, na qual foram implementadas práticas colaborativas e democráticas que envolveram toda uma comunidade local. Este processo de Apropriação da pedagogia Waldorf contribuiu a nível regional e nacional, junto à outras, apesar das resistências apresentadas, em especial pelo contexto político, para uma certa inovação do sistema educativo português.

## REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e quietudes. Porto Alegre: Porto, 2002.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DROUX, Joëlle; HOFSTETTER, Rita. Going international: the history of education stepping beyond borders. **Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education**, v. 50, n. 1-2, p. 1-9, 2014. FRIELINGS DORF, Volker. Reformpädagogik und Waldorfpädagogik. Deutung einer schwierigen Beziehungsgeschichte. In: SCHIEREN, Jost (hrsg.). **Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven**. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, 2016.

FRIELINGS DORF, Volker. **Geschichte der Waldorfpädagogik von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart**. Weinheim: Beltz Verlag, 2019.

HENRIQUES, Raquel. Jardim de Infância São Jorge: a escola dos ritmos tranquilos. In: PINTASSILGO, J.; ALVES, L. **Roteiros da inovação pedagógica: escolas e experiências de referência em Portugal no século XX**. Lisboa: IE-ULisboa, 2019. p. 509-538.



HERRE, Eva. [Entrevista concedida a] Sandra Ziegler. Lagos, 28 mar. 2022.

LACERDA, Sónia. Reportagem “Pedagogia Waldorf: aprender a ser”. **Revista Ambiente-agir**: mudar o mundo. Fotografias de Artur Henriques. Lisboa, 2002.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MALIK, Leonor. [Entrevista concedida a] Sandra Ziegler. Lisboa, 17 dez. 2019.

MALIK, Leonor. [Entrevista concedida a] Sandra Ziegler. Lisboa, 4 abr. 2022.

NÄF, P. M.; GEHEEB-CASSIRER, E. **Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d’Humanité. Deutsche, Schweizerische und internationale Reformpädagogik 1910–1961**. Weinheim; Basel: Beltz, 2006.

PINTASSILGO, J.; ANDRADE, A. N. Um olhar histórico sobre escolas diferentes: perspectivas teóricas e metodológicas (o exemplo do projeto «INOVAR»). **Historia y Memoria de la Educación**, [S. l.], v. 10, p. 175-212, 2019.

QUIROGA UCEDA, Patricia. **La recepción de la pedagogia Waldorf en Españã**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2015.

STEINER, Rudolf. Geisteswissenschaft und Soziale Frage. *In*: STEINER, Rudolf. **Lucifer-Gnosis: 1903-1908: Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte: aus den Zeitschriften «Luzifer» und «Luzifer-Gnosis»**. [S. l.: s. n.], 1987.

## FONTES

Escola Jardim do Monte. Arquivo Escolar EJM, Alhandra.





Livro Comemorativo do 25 Aniversário do Jardim de Infância Waldorf Internacional. Infância Viva, Associação Jardim de Infância Waldorf Internacional



## Capítulo 2

# “ATUAR É COMBATER”:

## a educação politécnica nos escritos de Pierre Joseph Proudhon

Leonardo Leonidas de Brito<sup>1</sup>  
Francisco das Chagas Silva Souza<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

*Qualquer pessoa faz alarde e honra-se de ser médico, engenheiro, professor, funcionário público, oficial do exército, como se qualquer dessas profissões valessem mais do que ser pedreiro, padeiro, sapateiro, agricultor etc. Não negamos a utilidade destas profissões, mas também não lhes reconhecemos nenhuma superioridade sobre os mais modestos ofícios*

(PINHO, 2012, p. 73).

**A** epígrafe acima, extraída da célebre conferência intitulada “Pela educação e pelo trabalho”, feita, em 1908, pelo educador Adelino Tavares de Pinho, anarquista português radicado no Brasil, expressa

---

1 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP-IFRN).

2 Professor do Colégio Pedro II e do PROFEPT.



a crítica que os intelectuais libertários brasileiros, já no início do século XX, faziam ao divórcio entre o trabalho intelectual e o manual. Nessa conferência, Pinho questiona a legitimidade de um diploma como prova da capacidade do profissional em realizar tarefas. Para ele, esse documento serve apenas para preservar o *status quo* de uma suposta autoridade que possui a “ciência” de realizar tal ou qual atividade, porém, não certifica uma transformação socioeconômica. Pode, assim, ser visto como um meio de ascensão social e não de transformação (AHAGON; SILVA, 2012).

A indissociabilidade entre trabalho e educação, presente nas palavras de Pinho, evidenciam a influência que este recebeu da filosofia libertária e dos ideais de uma politecnia da aprendizagem e da educação pelo trabalho amplamente divulgada entre os trabalhadores organizados no seio da Associação Internacional dos Trabalhos (AIT), na Europa Ocidental, na última quadra do século XIX. Invariavelmente, a temática e as experiências pedagógicas da classe trabalhadora no Velho Mundo desembarcaram no Brasil, naquele contexto histórico, marcando profunda influência sobre as experiências educacionais libertárias, oriundas do movimento operário, no início dos anos noventa.

No Brasil, a maior parte dos estudos que trata da politecnia como uma das características de uma Educação Profissional emancipatória, atribuem, direta ou indiretamente, a Karl Marx a criação desse termo e o tipo de formação por ele propugnado. Alguns pesquisadores são enfáticos: Rodrigues, reproduzindo o que escreveu em sua obra *A educação politécnica no Brasil* (1998), afirma categoricamente



que “É consenso, entre os pesquisadores da área de trabalho e educação, que o conceito de ‘educação politécnica’ foi esboçado inicialmente por Karl Marx [...]. Em outras palavras, ‘educação politécnica’ pode ser vista como sinônimo de concepção marxista de educação” (2008, p. 168).

Outros autores são menos taxativos embora também atribuam a Marx o que se entende por educação politécnica. Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1060) afirmam que “Essa concepção [de politecnia] foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra”.

A contrapelo, alguns pesquisadores têm salientado que a concepção de politecnia é anterior a Marx. Um exemplo destes é Bemvindo (2016a, 2016b), para quem o referido termo foi criado dentro do campo da pedagogia burguesa, a exemplo da Escola Politécnica de Paris, de 1795, sendo posteriormente reapropriado criticamente por grupos que disputavam a hegemonia no campo educacional. Com isso, o pesquisador discorda que educação politécnica é sinônimo de educação marxista e dá atenção especial às contribuições dos chamados socialistas utópicos e libertários (anarquistas) na elaboração dessa concepção educativa. Logo, para ele, “a concepção marxista de educação politécnica é subsidiária das elaborações dos socialistas utópicos e dos anarquistas” (BEMVINDO, 2016a, p. 141).

O artigo em tela tem como escopo primacial apresentar o debate sobre politecnia da aprendizagem a partir das reflexões do anarquista francês Pierre Joseph Proudhon,



pioneiro neste debate no campo do socialismo revolucionário europeu em meados do século XIX. Da mesma forma, objetivamos comentar como as experiências pedagógicas *da e pela* classe trabalhadora, no Brasil da Primeira República, foram fortemente tributárias das ideias *proudhonianas* de demopédia e politecnicidade da aprendizagem. Ensejamos, assim, trazer este debate teórico e de natureza histórico-empírica para o campo da Educação Profissional.

Este texto está dividido em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, apresentamos, de forma geral, como a educação foi vista por Pierre Joseph Proudhon; na sequência, abordaremos como esse anarquista compreendeu a relação entre trabalho e educação, contribuindo para a compreensão do que vem a ser uma formação politécnica. Importa destacar que, em função de algumas das nossas fontes bibliográficas estarem em francês e não terem sido traduzidas para a língua portuguesa, preferimos colocar em rodapé a sua forma original.

## A EDUCAÇÃO PARA PROUDHON

“[...] de todos os sistemas de educação, o mais absurdo é o que separa a inteligência da atividade e cinde o homem em duas entidades impossíveis, um abstrator (um autômato)”  
(PROUDHON, 2011, p. 2003)

Embora pareça desnecessário, pelo fato de Proudhon ser um filósofo conhecido, sobretudo nos livros de História e nos estudos mais aprofundados sobre as correntes socialistas



do século XIX, consideramos importante uma breve exposição de seus dados biográficos, visto que trataremos de suas ideias acerca da educação.

Pierre-Joseph Proudhon nasceu em Besançon, França, em 15 de janeiro de 1809, e faleceu em 19 de janeiro de 1865, em Paris. Foi um filósofo político e membro do Parlamento Francês, sendo o primeiro grande ideólogo anarquista da história para o campo libertário do século XIX, autoproclamando-se anarquista quando esse termo era visto de forma pejorativa entre os revolucionários. Foi, ainda em vida, chamado de socialista utópico por Marx e seus seguidores, rótulo sobre o qual jamais se reconheceu. No entanto, é importante destacar que a princípio, em face da publicação da obra “O que é a propriedade?”, de 1840, Proudhon recebeu a atenção de Marx, com quem chegou a trocar cartas. Porém, essa amizade chega ao fim com as duras críticas tecidas pelo filósofo alemão ao francês na obra “Miséria da filosofia”, uma ironia ao subtítulo da obra “Sistema das Contradições Econômicas ou Filosofia da Miséria” (em francês, *Système des contradictions économiques ou Philosophie de la misère*), publicada por Proudhon, em 1846.

Assim como Karl Marx, Pierre Joseph Proudhon não escreveu nenhuma obra cujo tema fosse a educação, em específico. Entretanto, o tema foi tratado em várias obras dos dois filósofos. Ansart (2020, p. 134) elabora uma boa definição sobre como o tema educação é abordado na obra do socialista francês, para quem a educação deve ser entendida como um “fenômeno social total, isto é, um conjunto de práticas na qual todos os fenômenos sociais se concentram



e se refratam”. Da mesma maneira, a educação consistiria na “totalidade do ser humano, o ser físico, intelectual, moral: seu corpo e sua alma, seus comportamentos e seu íntimo, para retomar o antigo vocabulário” (ANSART, 2020, p. 134).

A Educação, em sua dimensão revolucionária, para Proudhon, além da totalidade dos aspectos da vida humana a serem abordados, deve possuir um elemento necessariamente anticlerical, ou seja, deve ser carregada de um sentido de imanência em oposição à transcendência contida na visão religiosa (em qualquer uma delas):

Na religião, o vínculo social encontrou seu princípio e seu fundamento fora do homem, fora da humanidade. O homem não tinha controle e posse de seus próprios princípios. Por outro lado, ao estabelecer o princípio do vínculo social fora do homem, a religião tenderia a legitimar uma casta, uma autoridade supostamente competente no domínio do sagrado. Ao afirmar a transcendência do divino, ela construiu uma visão de mundo desigual - e (que) serviu como uma espécie de paradigma (modelo intelectual) para todas as desigualdades e hierarquias (ANSART, 2020, p. 135).

Da mesma forma, Proudhon atribui à revolução uma filosofia prática, pois, “uma educação verdadeira se funda sobre os princípios fundamentais que se colocam antinomicamente com o princípio religioso, mas que terão as mesmas ambições teóricas e práticas” (ANSART, 2020, p. 135). A essencialidade e a imanência do trabalho (em oposição aos princípios clericais) encontram lastro nas teses apresentadas



por Proudhon em obras como *De la Création de L'ordre dans l'humanité* (Da criação da ordem pela humanidade), de 1842 (PROUDHON, 2017) e em *De la justice dans la révolution et dans l'église* (Sobre a justiça, pela revolução e pela Igreja), de 1858 (PROUDHON, 2019). Colocam-se então os fundamentos de uma filosofia da educação revolucionária para Proudhon. “Em oposição a uma filosofia da transcendência, uma filosofia humanista segundo a qual a humanidade encontrará ela mesma os princípios práticos e teóricos de sua educação” (ANSART, 2020, p. 135).

Este não é um debate secundário para o anarquista, pois estaria na fundação de uma percepção absolutamente autoinstituída de homem, de indivíduo. Proudhon retoma esta tese no início de *De La Justice dans la révolution et dans l'église* (Da Justiça, na Revolução e na Igreja): “Nós podemos até mesmo a pensar que a filosofia pode ser encontrada inteiramente naquela parte essencial da educação popular, o ofício” (PROUDHON, s.d. *apud* ANSART, 2020, p. 136).

Segundo Proudhon, haveria um sentido para a educação na vida social: formar cidadãos para a justiça, não no sentido consagrado pelo liberalismo político do século XIX, mas uma ideia impregnada da noção de justiça revolucionária, caracterizada pela ruptura de qualquer desigualdade produzida pela propriedade e pelas formas de produção de bens e riquezas preconizadas pelo capitalismo industrial advindas das transformações sociais desde o século anterior.

A necessidade de um ensino democrático para “o povo” – palavra recorrente na obra de Proudhon ao se referir aos trabalhadores, uma alusão clara à tradição iluminista da qual





o filósofo é fortemente tributário – também está no que pode ser chamado de teses gerais que caracterizam o pensamento proudhoniano para a educação. Talvez, a dimensão mais exigente e mais ofensiva, nas palavras de Ansart (2020, p. 138), da Filosofia da Educação defendida pelo anarquista francês: A educação deve ser para todos, de uma parte ou de outra, igual para todos. Educação para todos em primeiro lugar. Esta tese é ao mesmo tempo afirmação, desejo, reivindicação, denúncia. O que Proudhon denuncia é a ignorância, a falta de formação da qual o povo é vítima, e essa divisão extrema que faz do conhecimento privilégio de um pequeno número chamado a ocupar funções de dominação. A fórmula simples da época, “educação democrática” tinha um duplo sentido: a favor da educação para todos e contra a educação elitista.

A educação democrática seria condição *sine qua non* para a superação de formas de alienação características da vida social sob a égide do capitalismo industrial. Portanto, a igualdade nas condições de ensino é peça-chave para a igualdade política e social. Três formas de alienação foram sublinhadas por Proudhon em *De la Justice...*: “a alienação econômica, assegurada pelo capital, a alienação política assegurada pelo Estado e a alienação intelectual assegurada pela Igreja” (ANSART, 2020, p. 139).

Desta forma, o ensino democrático é a democracia das inteligências, condição necessária para a emancipação do homem. Uma educação integral é, portanto, fundamental para o Homem que se quer formar. Um indivíduo que seja capaz de desenvolver todas as suas capacidades, sejam elas faculdades físicas, intelectuais e morais. A politecnia



da aprendizagem seria assim uma espécie de elemento de ligação entre o que poderíamos compreender como os três grandes “domínios da educação” para Proudhon, tal qual dito por Ansart: a Educação Filosófica, a Educação Política e a Educação Profissional (2020, p. 141).

## PROUDHON E A APRENDIZAGEM POLITÉCNICA

Como já mencionado, a educação para Proudhon possui necessariamente uma dimensão libertadora e de repulsa a toda e qualquer forma de autoridade: “Quanto mais o Homem é ignorante, maior é a sua obediência, e mais absoluta é a falta em seu direcionamento” (PROUDHON, 2002, p. 83). Portanto, é necessário libertar o Homem de todo condicionamento que não derive estritamente da necessidade. Igualmente, para o anarquista francês, o valor ontológico e educativo do trabalho é inerente à realização que este permite ao indivíduo dispor plenamente do que resulta da sua atividade laboral. O trabalho é inevitavelmente o centro econômico da vida humana.

A educação, em seu sentido revolucionário, encontra suas “normas” no trabalho, ação essencialmente humanizadora do Homem. Segundo Ansart, tal percepção marcaria a originalidade de Proudhon no conjunto de teóricos da educação da época:

De fato, para todos aqueles que desafiaram radicalmente a religião como princípio para a educação, restava refundar a Educação e para muitos era óbvio que era para a Ciência – para



o progresso do conhecimento científico – que era necessário reivindicar esses novos fundamentos [...] do “progresso do Iluminismo”. Era óbvio, para Condorcet, para Augusto Comte e tantos outros: a ciência expulsa e substitui a religião. A resposta de Proudhon é diferente e essa diferença orienta toda a sua concepção de Educação. Já o havia escrito em *De la Création de L'ordre*: “o menor dos ofícios, desde que nele haja especialidade e série, contém em substância toda a metafísica” (ANSART, 2020, p. 136).

Para ele, trabalho e movimento são inerentes a um mesmo processo do ato de “modelar” a vida social; ou seja, para esse filósofo, apenas o movimento imprimindo à matéria “não lhe dá a forma deseja, não constitui o trabalho, é preciso que esse movimento esteja em relação com o objetivo a alcançar, em equação com a sua ideia, em medida, em equilíbrio. É o que nos mostra à primeira vista o alfabeto do trabalhador” (PROUDHON, 2019, p. 116).

Trabalho e divisão (compreendida como especialização do trabalhador, tal qual defendida pela economia política liberal de Adam Smith, David Ricardo e Jean-Baptiste Say) são percebidos por Proudhon como antinomias. O efeito deste “trabalho parcelar” seria o de subjugar o homem, condenando-o ao embrutecimento (BRITO, 2020).

“O trabalho que deveria trazer a consciência a seu clímax e torná-la cada vez mais digna de felicidade, conduzindo pela divisão parcelar ao desmoronamento do espírito, diminui o homem da parte mais nobre de si, *minorat capitis* [cabeça diminuída], e o rejeita na animalidade”



(PROUDHON, 2003, p. 183). De certo, a ignorância sustenta todas as formas de alienação. O trabalhador parcelar, hiperespecializado, ignoraria as demais dimensões das técnicas e dos processos produtivos industriais, não podendo também refutar aqueles que controlam os meios de produção. O operário parcelar é também o cidadão dócil “às ilusões do Estado e não resiste aos governantes, o crente se submete aos sacerdotes e não consegue compreender as consequências da influência religiosa” (PROUDHON, s.d. *apud* ANSART, 2020, p. 139).

Para Proudhon (2019), “a força que dirige a mão do operário” e o “cérebro do filósofo” são indissociáveis, daí o porquê da denominação de “Enciclopédia ou politecnia da aprendizagem”. Segundo ele, “a primeira parte da proposição está, portanto, estabelecida: *a ideia, com suas categorias, nasce da ação*; em outros termos, a indústria é mãe da filosofia e das ciências”. Demonstrada esta relação, discorre, em seguida, sobre a segunda propositura: *a ideia se tornar ação*. A Proudhon restava dizer que “a filosofia e as ciências devem ingressar na indústria, sob pena de degradação para a humanidade”. (PROUDHON, 2019, p. 123, grifos do autor).

Dessa forma, na percepção proudhoniana de trabalho, há uma indivisibilidade entre as suas dimensões manual e intelectual. Fica evidente para o anarquista francês o fato de que:

O trabalho apresenta dois aspectos contrários, um subjetivo, o outro objetivo, fatal. Sob o primeiro aspecto, ele é espontâneo e livre em princípio de felicidade: é a atividade em



exercício legítimo, indispensável à saúde da alma e do corpo. Sob o segundo aspecto, o trabalho é repugnante e penoso, princípio de servidão e embrutecimento. Esses dois aspectos do trabalho são inerentes um ao outro, como alma e corpo: daí resulta, *a priori*, que toda fadiga e repugnância, no trabalho, não poderia desaparecer completamente (PROUDHON, 2019, p. 123-124).

É notório nos escritos do “pai do anarquismo” o papel deletério da hiperespecialização do trabalho para o operário. “Quanto mais o trabalho divide-se e as máquinas aperfeiçoam-se, menos o operário vale; conseqüentemente, menos ele é pago; portanto, por um mesmo salário, mais sua tarefa aumenta”, reafirmava Proudhon em 1858 (PROUDHON, 2019, p. 126). Vale salientar que a formulação original do autor acerca dos problemas relacionados à extrema divisão do trabalho remete ao *Sistema de Contradições Econômicas* (1846). Outrossim, importa ressaltar que este debate é retomado por Marx em sua célebre resposta a Proudhon na obra *A miséria da Filosofia*, em 1847:

A divisão do trabalho reduz o operário a uma função degradante; a esta função degradante corresponde uma alma depravada; à depravação da alma convém uma redução sempre crescente do salário. E para provar que esta redução dos salários convém a uma alma depravada, o sr. Proudhon diz, por desengargo de consciência, que é a consciência universal que assim o quer. A alma do sr. Proudhon estará incluída na consciência universal? As *máquinas* são, para



o sr. Proudhon, “a antítese lógica da divisão do trabalho”, e, com o apoio da dialética, ele começa por transformar as máquinas em *oficina*. (MARX, 1985, p. 125)

Por outro lado, de acordo com a perspectiva proudhoniana, seria esta hiperespecialização e “a monotonia do labor” as responsáveis pela aquisição da consciência pelo próprio trabalhador de sua degradação. Ser reduzido à condição de mera engrenagem da produção em geral o levaria ao desespero: “por falta de uma ciência positiva, perde o equilíbrio; o coração deprava-se, e o homem acaba nos sonhos da utopia, nas loucuras do iluminismo e nas raivas da impotência” (PROUDHON, 2019, p. 128). A lógica do capital, ao querer mecanizar o operário, teria, ao fim e ao cabo, feito pior: tornariam-no inábil e incapaz. Nota-se, de forma clara, o método dialético antinômico e serial atravessando a análise do socialista libertário. É tácito concluir que o paradoxo observado por Proudhon, ao apontar que o desenvolvimento pleno da indústria e da ciência só poderá ocorrer se o ensino a ser dado àquele que detém o controle sobre o trabalho abranja todo o seu círculo (PROUDHON, 2019, p. 129): “a indústria, não mais do que as ciências, não pode ser parcelada sem parecer: o homem cujo gênio circunscrito em uma profissão nada sabe das outras é como aquele, tendo aprendido a assinar seu nome pelas iniciais, nada sabe do resto do alfabeto”. Logo, conclui que “Todo conjunto ou nada: é a lei do trabalho bem como do saber”. Infere-se também da teorização proudhoniana a conclusão acerca da impossibilidade da realização plena da educação



politécnica na sociedade capitalista. A relação entre *revolução* e *educação* é indissociável, tendo em vista que, para a superação da “educação servil”, seria necessária a ruptura radical, uma vez que:

Fica então provado, pelo mais simples cálculo, que pelo estado atual de nossa sociedade, a educação da juventude, com exceção de uma elite privilegiada, é um sonho de filantropia; que, como o pauperismo, a ignorância é inerente à condição do trabalhador; que essa inferioridade intelectual das classes trabalhadoras é intransponível; além disso, que em um regime político hierárquico, com uma *feudalidade* capitalista e industrial, um mercantilismo anárquico, essa instrução, em si desejável, seria uma perda pura, até perigosa; e que não é sem razão que os estadistas, ao se ocuparem da educação do povo, sempre a reduziram a simples elementos. Todos eles viram que em maior grau se tornaria desarmônico e, pela sobrecarga de capacidades, seria um grave perigo para a sociedade e para o próprio trabalho (PROUDHON. 1989. p. 360, grifo do autor).

O princípio fundante da pedagogia socialista, para Proudhon, é “a igualdade de cultura pelo ensino profissional, coisa que se exprime pela expressão politécnica da aprendizagem, sistema que se traduz hoje pela escola oficina”, segundo Dommanget (1974, p. 280). Das consequências da aprendizagem politécnica é possível perceber “(...) que a condição do trabalhador muda completamente; que o tormento e a repugnância inerentes ao labor no estado atual apagam-se



gradualmente ante a deleitação que resulta para o espírito e o coração do próprio trabalho” (PROUDHON, 2019, p. 132).

Trabalho e liberdade serão categorias que convergirão, apenas, nesta nova realidade marcada pelo controle por parte daquele que realiza o labor. É o que o anarquista classificou como o “homem que passa a existir por si mesmo”, ou seja, “A ideia de fazer o trabalhador gozar, em plena civilização, da independência edênica e dos benefícios do trabalho, por uma educação simultânea da inteligência e dos órgãos [...]”. A plenitude de sua liberdade dar-se-ia dotando o trabalhador da totalidade da indústria adquirida. (DOMMANGET, 1974, p. 278).

Desse modo, os resultados desta pedagogia politécnica apagariam todos os vestígios do que o pensador anarquista chamou de “vampirismo transcendental”, em outras palavras, a exploração pelo homem, mediante uma animalização daqueles subordinados ao trabalho parcelar. De fato, para a percepção libertária de socialismo de Proudhon, a politécnica da aprendizagem é o exato oposto do trabalho parcelar, uma vez que: “Dotar os operários de uma capacidade profissional completa é, com efeito, libertá-lo da tutela dos agentes de domínio, é sapor a aristocracia do talento, que se origina, segundo Proudhon, ‘não numa superioridade real, mas na mutilação de pessoas’” (DOMMANGET, 1974, p. 283).

Se para a filosofia proudhoniana do trabalho a organização do ensino é, ao mesmo tempo, a “condição da igualdade e a confirmação do Progresso” (DOMMANGET, 1974, p. 279), a transformação social era, da mesma forma, um imperativo. Não a dimensão estritamente política da ação





da classe trabalhadora (a revolução) seria suficiente para a transformação disruptiva almejada pelo socialismo libertário. Uma educação plena, politécnica e emancipadora do Homem está necessariamente circunscrita num outro modelo de organização social:

Proudhon pensa que a instrução popular [é de uma absoluta e radical impossibilidade na ordem capitalista]. Principalmente, ele não vê remédio fora de uma ‘sociedade justiceira, mutualista e livre’, o que ele chama algures ‘a federação universal’, e que correspondia, como sabemos, ao seu ideal socialista [...]. É preciso dispensar uma educação ‘seriamente liberal, à altura do sufrágio universal, e que concorra, com as instituições de mutualidade e de segurança, com a associação operária e a federação das comunas e das províncias, para estabelecer um certo nível entre as corporações, os recursos e os meios de fortuna. (DOMMANGET, 1974, p. 279)

Vale destacar ainda que o conceito de *demopedia* (ou educação do povo) para o anarquista francês apareceria também num contexto de evidente esforço de opor o trabalhador “parcelado”, “fragmentado” ao “operário completo”, “realizado”, ou “integral”. A necessidade da aprendizagem politécnica era o “segredo” para a obtenção do pleno conhecimento e domínio dos processos produtivos, como afirma Proudhon, (PROUDHON, (qual o ano?) *apud* ANSART, 2020, p. 143): “[...] por longos e laboriosos estudos, por ensaios variados, pela aquisição de segredos caros do ofício e processos produtivos, ele não deve ter uma, mas vinte, trinta



aprendizagens diferentes [...]”. Uma educação permanente e organizadora dos conhecimentos produtivos pelas classes laboriosas é retomada no em *A ideia Geral de Revolução*, na qual Proudhon coloca em evidência aquilo que acredita ser os princípios que regem a “grande indústria” ou a “empresa dos trabalhadores”. Defende então que a educação, a instrução e a aprendizagem dos trabalhadores devem “ser dirigidas de tal maneira que os façam suportar a sua parte nas mais repugnantes e penosas tarefas (mas por outro lado) façam (também) passar por uma série de trabalhos e conhecimentos que lhes assegurem, no momento de maturidade, uma aptidão enciclopédica”. (PROUDHON, 1851, p. 281-282 *apud* ANSART, 2020, p. 143)E, finalmente, em *Da capacidade política das classes trabalhadoras*, a questão da educação profissional surge de forma bastante didática para a compreensão do que Proudhon chamou de “formação de um Homem completo”: “em vez de se limitar a uma especialidade específica, a educação profissional inclui uma série de trabalhos que, em seu conjunto, tendem a fazer cada de aluno um trabalhador completo” (PROUDHON, 1865 *apud* ANSART, 2020, p. 144).

Vale ainda retomar o sentido eminentemente político e ético deste tipo de formação educacional profissional para o “povo”, marca indelével dos propósitos ideológicos mutualistas do anarquista francês. Este, ao pôr em questão quais os “princípios fundamentais da aprendizagem numa sociedade justa, mutualista e livre”, responde que, primeiramente, “a instrução do homem deve ser, como o progresso na piedade de outrora, tão planejada e combinada que dura quase uma vida. [...]. O progresso na educação, como o progresso na



virtude, [...] é a primeira garantia de nossa dignidade e nossa felicidade”. (PROUDHON, 1989, p. 354).

A pedagogia racionalista e todas as suas experiências conhecidas, de fato, compartilharam as premissas educativas expostas acima. Robin, em seu Orfanato em Cempuis, a Ferrer Y Guardia, na Escola Moderna de Barcelona são exemplos do evidente acúmulo teórico e político da classe trabalhadora na construção de uma proposta pedagógica emancipatória e livre.

No Brasil, as ideias libertárias foram introduzidas principalmente pelos imigrantes italianos que aqui desembarcaram para o trabalho nas lavouras de café, mas que logo engrossaram as fileiras do proletariado nos grandes centros econômicos, sobretudo São Paulo e Rio de Janeiro. Após o 1º Congresso Operário Brasileiro, em 1906, os anarquistas, filiados ao sindicalismo revolucionário e anarcossindicalistas passaram a ser maioria no movimento operário (GHIRALDELLI JR, 1986). A massificação das ideias anarquistas pelas correntes revolucionárias do movimento operário no Brasil, na Primeira República, definitivamente nos faz defender a posição de que as concepções libertárias não seriam “plantas exóticas” ou restritas às comunidades de imigrantes europeus, como se fez pensar certa tradição historiográfica que não se dedicou a refletir acerca dos matizes deste campo político ideológico.

Na esteira desta profícua organização da classe trabalhadora urbana industrial, já no final do século XIX, em 1890, foram criadas as primeiras escolas operárias no Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e em outros estados brasileiros,



organizadas pelos seus Partidos Operários. “Assim, desde o início da Primeira República, as correntes libertárias passaram a introduzir uma concepção pedagógica original, inspirada principalmente no educador anarco-sindicalista Francisco Ferrer, a chamada *Educação Racionalista*” (GHIRALDELLI JR, 1986, p. 33, grifo do autor).

Valladares (2005, p. 153) comenta o porquê da importância dada à educação pelos anarquistas na Primeira República:

A preocupação singular, e até obsessiva, pela educação deve-se ao fato de que a ação pedagógica era vista como um dos instrumentos fundamentais para a efetivação da ação direta. O analfabetismo generalizado entre os trabalhadores dificultava a divulgação das idéias ácratas nas camadas trabalhadoras. Em muitas ocasiões as vanguardas anarquistas responsabilizavam a pouca instrução escolar pela fraca atuação dos trabalhadores no processo das lutas sociais. Por isso, a ênfase dada à disseminação da instrução como fundamental para a ampliação do movimento operário.

A partir dessas iniciativas, foram instituídas várias ações voltadas para a educação, como a Universidade Popular, no Rio de Janeiro, em 1904, a qual teve curta duração, mas representou um avanço nas propostas educativas da época. Em sua fundação, o militante libertário Elysio de Carvalho, em seu discurso, afirma que: “Proudhon, [...] dizia, há mais de meio século, que o povo até aquela data nada tinha feito do que rezar e pagar, e que já era tempo de fazê-lo filosofar”



(O AMIGO DO POVO, 1904 apud GHIRALDELLI JR, 1986, p. 34).

Também se destacaram a criação de Centros de Estudos Sociais ou de Cultura, com a finalidade de reunir trabalhadores, geralmente à noite, para a leitura e discussão de obras libertárias. Segundo Moraes (1999), os Centros desenvolviam uma educação informal conforme constatou nos periódicos libertários e dos sindicatos em forma de anúncios de conferências. Estas abordavam assuntos específicos, de acordo com as preocupações dos anarquistas no momento, mas também de transmitir conhecimentos a respeito de eventos históricos das lutas dos trabalhadores em determinadas datas, como o 1º de maio e a Comuna de Paris. Nesses Centros também havia cursos primários de corte e costura, desenho, oratória e produção de textos para os jornais libertários.

Segundo Rodrigues (2005, p. 190), a maioria dos anarquistas – que ele chamou de “pedreiros da anarquia” – “estudou nos sindicatos e nos Centros de Cultura Social e aprenderam (sabiam) que Revolução é antes de tudo uma ideia, um sentimento, uma vontade cultural e sociológica; é trabalho e bem-estar social distribuído equitativamente por todos, por cada um”.

Como salienta Valladares (2005, p. 155), “Os libertários conseguiam perceber com clareza que todo projeto educacional é carregado de mensagem política. As escolas atuavam como agentes de reprodução econômica e cultural de uma sociedade cindida, servindo de instrumento de difusão ideológica”. Daí a preocupação em criar um completo



sistema de ensino paralelo e em clara oposição ao sistema oficial e privado.

Uma ação merecedora de destaque foi a implantação das Escolas Modernas 1 e 2, na cidade de São Paulo. Estas, sem dúvida, foram as experiências pedagógicas mais longevas da classe trabalhadora no início do século XX. Considerada pela historiografia especializada como a mais relevante iniciativa pedagógica de militantes anarquistas no Brasil, a Escola Moderna 1 foi dirigida pelo educador João Camargo Penteado, entre 1912 e 1919 no bairro do Belenzinho, tradicional reduto industrial da capital paulista.

Linha direta de inspiração com a experiência racionalista libertária do educador catalão Francisco Ferrer y Guardia, a Escola Moderna 1 foi instalada naquele bairro na zona leste de São Paulo não por acaso. “Além das fábricas, o Belenzinho também servia como local de habitação de parcela significativa dos operários da cidade na época, à semelhança dos bairros vizinhos do Brás e da Mooca” (PERES, 2010, p. 90). Em certa ocasião, o próprio Penteado destacava a identidade do bairro, que apesar da proximidade com os centros fabris, ainda preservava certo ar bucólico, com a presença de chácaras e baixo adensamento populacional, no início do século XX. Da mesma forma, a criação de sindicatos, a circulação de anarquistas e tipógrafos pelo bairro, fez o educador tipificar o local como um espaço de sociabilidade política e intelectual destacado: “Havia muitos anarquistas, também entre os tipógrafos, que pela sua profissão, achavam-se fortemente intelectualizados” (PERES, 2010, p. 102).



O ímpeto original para a criação de estabelecimentos desta natureza surgiu não de especialistas apartados do debate político da época, mas de círculos libertários atrelados ao movimento de trabalhadores então vigente na cidade de São Paulo. A proposta era de “liberar a criança do progressivo envenenamento moral” cunhado pelas instituições de ensino oficiais e pelas escolas confessionais (PERES, 2010, p. 108).

Com base nos periódicos anarquistas *A Lanterna*, de 27/11/1909 e 04/12/1909, e *Terra Livre*, de 01/11/1910, Peres (2010, p. 9) resume a exposição pública do programa da escola moderna realizado pelo comitê pró-educação racionalista. Atentava-se para a necessidade de:

[...] angariar os recursos necessários para a concretização da iniciativa. Nesta circular publicada em diversos jornais entre fins de 1909 e início de 1910, o comitê se propôs a explicar ‘as bases fundamentais do ensino racionalista’, ao mesmo tempo em que solicitava o ‘auxílio e a solidariedade de todos os livre pensadores decididos e convictos’ para se alcançar o fim almejado. Para a arrecadação de recursos, o comitê sugeriu uma série de ações, aliás muito comum entre os círculos libertários: donativos, as festas, as quermesses e conferências a pagamento, listas de subscrições e a criação de comitês, principalmente no interior do estado (...). De imediato os comitês buscavam a criação de uma casa editora, para a publicação de livros escolares e de obras sobre educação e ensino racionalista; a aquisição de um prédio na capital paulista, para a instalação do núcleo modelo da Escola Moderna; a reunião de um



grupo de professores idôneos; e auxílio a outras iniciativas que eventualmente viessem a surgir no interior do estado de São Paulo. Afirmava-se ainda que ‘possivelmente, o ensino será integral e que ‘havendo recursos será também cultivado o ensino profissional.

Na mesma direção, o Segundo Congresso Operário Brasileiro (COB), realizado em 1913, indicava aos sindicatos e às classes trabalhadoras em geral, o esforço para a “criação e vulgarização de escolas racionalistas, ateneus, cursos profissionais de educação técnica e artística, revistas, jornais, promovendo conferências e preleções, organizando certames e excursões de propaganda instrutiva [...]” (HALL; PINHEIRO, 1979 apud PERES, 2010, p. 111). Portanto, a educação formal e não formal estavam no radar das orientações da militância anarquista presente no segundo COB. Estavam lançadas as bases para o germinar de espaços pedagógicos de inspiração racionalista como as Escolas Moderna 1 e 2.

Instalada no vizinho bairro do Brás, a Escola Moderna 2 nasceu também do esforço do comitê pró Escola Moderna. Conduzida inicialmente pelo militante anarquista Florentino de Carvalho, teve à frente o educador luso-brasileiro Adelino de Pinho, autor da conferência *Pela Educação e pelo Trabalho*, proferida em 1908. De evidente inspiração *ferretiana*, a escola se propunha a ministrar aulas nas quais meninos e meninas poderiam estar juntos, firmando o princípio da coeducação de sexos. Também eram realizadas excursões para que os estudantes tivessem contato com a realidade e com a natureza. O horário de funcionamento era organizado entre 11h e 16h para atender as crianças e jovens em ensino primário





e médio e adultos, das 19h às 21h” (AHAGON; SILVA, 2012, p. 13-14). Em que pese haver cobrança de mensalidades em ambas as escolas, os alunos sem recursos eram atendidos de forma gratuita e os educandários realizavam eventos com o fito de arrecadar fundos.

Ambas as escolas eram responsáveis pela elaboração de periódicos como o jornal *O início* – produzido pelos próprios estudantes – e o *Boletim da Escola Moderna*, que contava com a atuação direta de Penteado, Adelino de Pinho e os demais professores. Tais publicações objetivavam publicizar as atividades e o princípio educativo das escolas e, sobremaneira, servem de registro (fontes históricas primárias) para a pesquisa histórica acerca destas experiências pedagógicas libertárias e antiestatais.

As Escolas Modernas 1 e 2, fechadas em 1919, foram objeto direto da repressão que se abateu sobre os trabalhadores organizados no Brasil após a Greve Geral ocorrida em 1917. Especialmente sobre as correntes anarquistas do movimento operário a “mão pesada” das forças de coerção da Primeira República agiu com maestria. Vale dizer que, no governo Artur Bernardes (1922-1926), ocorreu o ápice da repressão a militantes anarquistas que chegaram a ser encarcerados na Clevelândia, “o inferno verde”, no Amapá, campo de prisioneiros criados especificamente para este fim.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve por fim apresentar a concepção de politécnica a partir dos escritos do anarquista francês Pierre



Joseph Proudhon. Outrossim, interessamo-nos em mostrar como as ideias libertárias ganharam espaço no Brasil nas primeiras décadas do século passado.

Quanto ao nosso primeiro objetivo, destacamos que a concepção de politecnia como uma formação integral em que o trabalho é elemento definidor do ser humano é anterior aos escritos de Karl Marx, ao contrário do que muitos pensam e escrevem em textos acadêmicos. Com isso, obviamente, não é nosso interesse diminuir ou obscurecer a importância do autor de *O Capital*, visto que reconhecemos a relevância do conjunto de sua obra para a compreensão do funcionamento do capitalismo e desvendar a realidade; entretanto, queremos mostrar que os pensadores tributários de outras correntes do movimento socialista revolucionário internacional, não só desenvolveram também essas ideias, como foram além, pondo-as em prática. Gallo (2007), um dos mais conhecidos estudiosos da pedagogia libertária, destaca a importância dada pelos anarquistas à educação integral, aquela em que pretende educar o homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, fornecida pelo capitalismo. Ora, como já argumentava Proudhon, se a sociedade é hierarquizada, não existirá uma educação que também não seja. Assim, por meio da educação, a classe dominante mantém-se no poder, devendo a classe oprimida receber uma instrução básica que lhe subsidie a realização das tarefas que lhe foi atribuída. Por conseguinte, a educação capitalista sustenta e reforça o sistema de divisão social do trabalho, fonte da alienação. Isso explica o fato de os anarquistas criarem suas próprias escolas e terem momentos de práticas educativas não formais.



No Brasil, os primeiros trabalhos com maior densidade acadêmica sobre as iniciativas educacionais anarquistas em princípios do século XX, dão-se a partir de meados da década de 1980, quando alguns pesquisadores situados no campo de estudos da História da Educação passaram a discutir a contribuição das redes de sociabilidade do movimento operário vinculadas aos militantes anarquistas na Primeira República. São merecedoras de destaque os estudos sobre as Escolas Modernas 1 e 2, em São Paulo, cujos princípios fundamentais da educação estavam inscritos na prática do trabalho. Este texto é um esforço para fomentar a reflexão e análises vindouras, no campo da Educação Profissional, acerca da contribuição dos operários organizados na Primeira República na realização de experiências pedagógicas auto instituídas, dirigidas pela própria classe, no escopo da construção de uma nova ordem a ser caracterizada pela superação radical da dicotomia entre o fazer e o pensar.

Ainda são poucas as pesquisas acadêmicas sobre a pedagogia libertária entre os estudiosos da história da educação. Este nosso esforço, ainda que merecedor de mais aprofundamento, torna-se, assim, um contributo para a ampliação das investigações sobre essas experiências em outras partes do Brasil.

## REFERÊNCIAS

ANSART, Pierre. Proudhon, philosophe de l'éducation. **Revue d'études proudhoniennes**, Courgenard, n. 6, p. 133-146, 2020.

AHAGON, V.; SILVA, R. R. Adelino de Pinho: traços biográficos e o pensamento de um educador anarquista. In: SILVA, R. R.; SKODA, A.;



AHAGON, V. **Adelino Tavares de Pinho**: pela educação e pelo trabalho e outros escritos. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2012. p. 11-24.

BEMVINDO, Vitor. A concepção socialista de educação politécnica: contribuições dos socialistas utópicos, libertários e científicos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 138-162, dez. 2016a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649213>. Acesso em: 3 jul. 2022.

BEMVINDO, Vitor. **Por uma história da educação politécnica**: concepções, experiências e perspectivas. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016b.

BRITO, Leonardo Leonidas. Politecnia da Aprendizagem e a Centralidade do Trabalho em Proudhon: alguns breves apontamentos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 19, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11235>. Acesso em: 6 jul. 2022.

CASTRO, R. **Nem prêmio, nem castigo! A escola moderna como ação revolucionária dos sindicatos operários durante a Primeira República (São Paulo, 1909-1919)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CODELLO, F. **A boa educação**: experiências libertárias, teorias anarquistas na Europa, de Goldwin a Neill. São Paulo: Imaginário: Ícone, 2007. v. 1.

CORCUFF, Philippe. Antinomias y analogías como instrumentos transversales en sociología: a partir de Proudhon y de Passeron. **Cultura y representaciones sociales**, Cidade do México, v. 10, n. 20, p. 42-58, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v10n20/2007-8110-crs-10-20-00042.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

DOMMANGET, M. **Os grandes socialistas e a educação**. Braga: Biblioteca Universitária, 1974.



GALLO, Sílvio. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 241-251, maio/ago. 2013.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3kHwzpRFfcBXb4HvKG-FgD9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jul. 2022.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da UFAM, 2007.

GHIRALDELLI JR., P. Movimento operário e educação popular na Primeira República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 57, p. 30-38, 1986. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1335/1335> Acesso em: 6 jul. 2022.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

MORAES, J. D. **A trajetória educacional anarquista na Primeira República**: das Escolas aos Centros de Cultura Social. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1999.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNcTcD9CvkMMxfq8NyQy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 jul. 2022.

PERES, F. A. **Revisitando a trajetória de João Penteado**: o discreto transgressor de limites, 1890-1940. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PINHO, A. **Pela educação e pelo trabalho e outros escritos**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2012.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Sistema das contradições econômicas ou filosofia da miséria**. São Paulo: Ícone, 2003.



PROUDHON, Pierre-Joseph. **Qu'est-ce que la Propriété? ou recherches sur le principe du droit et du gouvernement.** [S. l.: s. n.], 2002.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **De la Création de L'ordre dans l'humanité.** Faubourg-Montmartre, Paris: Librairie Internationale A. Lacroix, 2017.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Da justiça na revolução e na Igreja:** filosofia, justiça e politécnica da aprendizagem. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2019.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Da capacidade política da classe operária.** São Paulo: Intermezzo Editorial, 2019.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **De La Capacité Politique des Classes Ouvrières.** Paris: Éditions du trident, 1989.

RECLUS, É; KROPOTKIN, P. **Escritos sobre educação e geografia.** São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011.

RODRIGUES, J. **A educação politécnica no Brasil.** Niterói: EDUFF, 1998.

RODRIGUES, J. Educação politécnica. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário de Educação Profissional em Saúde.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 168-175.

RODRIGUES, E. Os pedreiros da anarquia. **Verve**, São Paulo, n. 7, p. 179-193, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5025/3567>. Acesso em: 4 jul. 2022.

SAMIS, A. **Clevelândia:** anarquismo, sindicalismo e repressão política no Brasil. Rio de Janeiro: Entremares; Intermezzo, 2019.

VALLADARES, Eduardo. A educação anarquista na República Velha. **Verve**, São Paulo, n. 7, p. 153-177, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5024/3566>. Acesso em: 4 jul. 2022.



**EIXO 2 – AGENTES  
E SUJEITOS  
DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL**



## Capítulo 3

# ACERVOS E FONTES SOBRE AS MEMÓRIAS DA GESTORA LUZIA VIEIRA DE FRANÇA E DA ESCOLA TÉCNICA DO RIO GRANDE DO NORTE

Daniella Lago Alves Batista de Oliveira Eustáquio<sup>1</sup>  
Francinaide de Lima Silva Nascimento<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A história do IFRN (identidade institucional atual) começou em 23 de setembro de 1909, quando o então Presidente Nilo Peçanha assinou o decreto de criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, entre as quais a de Natal<sup>3</sup>. Mudanças de políti-

---

1 Professora do IFRN. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1993-4386>. [daniella.lago@ifrn.edu.br](mailto:daniella.lago@ifrn.edu.br).

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP-IFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9091-8055>. [francinaide.silva@ifrn.edu.br](mailto:francinaide.silva@ifrn.edu.br).

3 Informações disponíveis em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/historico>.





cas educacionais resultaram em diversas denominações, que ocorreram desde o início da existência da Escola de Aprendizizes Artífices a Instituto Federal.

Porém, iremos destacar apenas o momento quando a instituição passa a ser chamada de ETFRN, pois é um dos nossos objetos de estudo para esta pesquisa. Dessa forma, em 1967, a escola Industrial Federal passou a ocupar as novas instalações, na avenida Senador Salgado Filho, no bairro do Tirol (*onde hoje funciona o Campus Natal-Central do IFRN*) recebendo, no ano seguinte, em 1968, a denominação de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN)<sup>4</sup>.

Com o passar dos anos, os cursos industriais básicos foram dando lugar ao ensino profissionalizante de 2º grau. Outra mudança importante foi o ingresso de estudantes do sexo feminino nos cursos regulares da Instituição, a partir de 1975.

Após esse breve contexto sobre a instituição, seguiremos com o nosso outro enlace significativo dessa pesquisa. A respeito da Profa. Luzia Vieira de França, que a partir da consulta à ficha funcional da servidora, ela possui as seguintes formações acadêmicas: cursou odontologia, em 1956, pela UFRN; e no Curso de Técnica de Ensino, em 1976, pelo Ministério do Exército (o local desse certificado é o Quartel do Forte Duque de Caxias). Foi admitida na ETFRN em 1970,

---

4 De acordo com a consulta feita no Arquivo Geral do IFRN, encontramos o ofício circular nº12/68-sDr, endereçado ao Prof. Arnóbio Pinto Fernandes, o qual era o Diretor da Divisão de Ensino e Educação (DDEE), referente à comunicação da Portaria nº 331 assinado pelo Dr. Tarso Dutra, o então Ministro da Educação e Cultura, no período entre 1967-1969. O documento foi publicado no Diário Oficial de 17 de junho de 1968, em que a instituição passava a receber a denominação de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.



como professora de Ciências. Em sua trajetória, foi Chefe do Departamento de Pedagogia e Apoio Didático (DPAD), em junho/1977; Coordenadora de Supervisão Pedagógica do DPAD (julho/1977). Em 1979, passou a exercer a função de confiança de Chefe de Departamento de Ensino. Eventualmente, substituiu o diretor Marcondes Mundim Guimarães, quando ele precisava se afastar. Nos meses seguintes, a Professora Luzia foi designada para participar de comissões, organização de regulamentos, programações de articulação entre a Escola e outras empresas, para elaborar análise de tabelas que se referiam às taxas de matrículas, para analisar a viabilidade da duração dos cursos somado ao estágio profissionalizante; participou também da comissão para elaborar o projeto de Melhoria do Ensino Industrial.

Entre os anos de 1985 a 1987, a profa. Luzia respondeu pela Direção da ETFRN, para completar “o mandato do diretor Marcondes Mundim Guimarães, convidado pelo então Ministro da Administração, o potiguar Aluízio Alves, sendo empossado na função de Secretário de Pessoal Civil do Ministério” (MEDEIROS, 2011, p. 147) (não identifiquei nas referências). E, após as eleições diretas para Direção, passaria a exercer por 4 anos a função de Diretora do estabelecimento, no período de 1987 a 1991. Em janeiro de 1991, por meio da Portaria nº 187/91, foi concedida a aposentadoria voluntária da servidora.

Diante da atuação profissional da Profa. Luzia Vieira, percebe-se que foi atuante na coordenação, supervisão e gestão, seja no exercício de cargo de confiança para substituir o Diretor, seja quando foi eleita de fato ao cargo. Um aspecto



considerado relevante é o fato de que - até o momento - foi a única mulher a ocupar o cargo como Diretora da Instituição, apesar de todas as dificuldades que seriam encontradas nesse percurso. Dessa forma, ela demonstrou o protagonismo feminino em espaços tidos como locais de “dominação masculina” (BOURDIEU, 2012) (não identifiquei nas referências). Além dessas questões, foi protagonista no gerenciamento e nas decisões de estruturação tanto nos ambientes físicos quanto nas inovações de práticas de ensino, pois foi nesse contexto que a instituição passou a ter a organização da Planta Baixa como projeto arquitetônico iniciado ainda quando era denominado ETFRN. Esse aspecto é o reflexo do financiamento e da incidência nas práticas educativas-formativas, pois foram construídos: piscina, auditório, estádio de futebol, biblioteca, o NIT - Núcleo de Incubação Tecnológica (em parceria com o SEBRAE). Portanto, nosso objetivo, neste artigo, é descrever as fontes documentais encontradas no Acervo Permanente do IFRN e no site da Hemeroteca Digital. Esse levantamento conduzirá a compreender, a partir dessas memórias, a história da ETFRN (que possuiu essa identidade institucional durante os períodos de 1968 a 1998), assim como a gestora, que se encaixa aproximadamente nessa temporalidade, a professora Luzia Vieira de França (houve dois mandatos: o primeiro, para substituir o diretor atual, no período de 1985 a 1987; e, o segundo, eleita por voto, entre os anos de 1987 a 1991). Por isso, partiu-se das seguintes questões de investigação: Qual a história da ETFRN e quais foram as contribuições da Profa. Luzia Vieira de França para a solidificação da nova identidade e desenvolvimento institucional?



## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tomemos inicialmente a fundamentação teórica de Walter Benjamin (1987) sobre o narrador. Ele nos mostra que o narrador não significa trazer o objeto narrado mais perto do leitor. Refletimos a partir dessas palavras, associando-as ao ato do pesquisador, o qual não deixa de ser também um narrador. Principalmente, quando ele tem a missão de narrar uma biografia. Benjamin (1987) nos alerta que precisamos de uma certa distância do objeto, para melhor caracterizá-lo, pois, a experiência de narrar nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação para melhor definir o objeto narrado. Afinal, a experiência do que é passado de uma pessoa para outra depende da fonte que os narradores recorrem.

Assim, o ato de contar histórias sempre foi uma arte de contá-las de novo. Aproximamos esse ensinamento à pesquisa que está em andamento. Por exemplo, ao traçar a biografia da Profa. Luzia Vieira e a construção institucional da ETFRN (*que acontece de forma arquitetônica como também nos seus processos internos formativos e educativos*), esperamos nos apoderar desse trabalho, de tal modo que possamos “adquirir espontaneamente o dom de narrá-las”, como Benjamin nos aponta (1987, p. 205).

O narrador tem o interesse de conservar o que foi narrado. Enquanto o ouvinte se interessa em conservar a memória do que escuta e/ou lê. A memória é inserida como um fator primordial para que não aconteça o desaparecimento das coisas. Para tal fato, é necessário que o pesquisador se



utilize da ideia de que “a alma, o olho e a mão estão assim inscritos no mesmo campo” (BENJAMIN, 1987, p.220) para que nada seja esquecido nessa *narração*.

Somado a isso, temos o teórico Aróstegui (2006) que nos ensina que o objeto fundamental do estudo da história é a historicidade na condição de que se deve compreender a sequência temporal dos fenômenos sociais. É importante que o pesquisador esteja atento à questão metodológica, pois é necessários avaliar quais fatos o historiador deve levar em conta e quais não. A questão é como construir o discurso histórico e não como selecionar fatos históricos.

Entende-se também que a história pode ser compreendida em dois sentidos principais inter-relacionados: a questão do espaço-tempo, em que os fenômenos ganham forma e materialidade, e a própria compreensão do que seja a história (CIAVATTA, 2015), pois “os fatos humanos são, por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática” (BLOCH, 2001, p.54).

Outro ponto importante é a análise comparativa entre os processos, sejam eles simultâneos, ou entre o processo anterior e o posterior, assim como é considerável distinguir as composições sociais em determinados momentos em relação a outros. O método histórico gira em torno de dois aspectos: estruturas das sociedades e comportamentos temporais. O autor também reforça que o método histórico deve buscar os coletivos sem esquecer os indivíduos e o processo histórico se configura sempre pela interação das estruturas e do sujeito (CIAVATTA, 2015).



A percepção sobre o conceito “fonte para a história” se amplia quando é compreendido como documentação histórica. O que de fato é, qualquer tipo de documento existente, qualquer realidade que possa aportar um testemunho, vestígio ou relíquia, qualquer que seja sua linguagem (ARÓSTEGUI, 2006).

Ou melhor, a “fonte histórica” seria, em princípio, todo material, instrumento ou ferramenta, símbolo ou discurso intelectual, que procede da criatividade humana, através do qual se pode inferir algo acerca de uma determinada situação social no tempo (ARÓSTEGUI, 2006, p. 491)

Diante disso, o autor afirma que a informação histórica é algo mais do que a mera “leitura” das fontes e a transcrição das notícias que proporcionam. A informação é um elemento permanente do método e deve ser vista à luz da ideia de “depuração da informação”.

Outro teórico que ressignifica a concepção das palavras documento e monumento é Le Goff (2013). O autor afirma que o historiador tem como dever principal a crítica do documento – qualquer que ele seja. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo suas relações de forças que aí detinham o poder. Somente a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. Le Goff (2013), ao citar Michel Foucault (1969), afirma que a história é uma certa maneira da sociedade dar estatuto e elaboração a uma massa documental de que não se separa. A história é que transforma documentos



em monumentos. O pesquisador, por sua vez, diante de uma massa de elementos, precisa isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto. Ao ampliar o conceito de documento em monumento, faz-se a ligação ao texto o poder de perpetuação. Essa reformulação constrói o direito público à história.

Convém ressaltar que há diversas perspectivas sobre a memória. Dessa forma, Maurice Halbwachs (1990) enfatiza a força dos diferentes pontos de referência que estruturam nossa memória e que a inserem na memória da coletividade a que pertencemos. Já Pierre Nora (1993) inclui que os lugares da memória nos acompanham por toda a nossa vida, as paisagens, as datas e personagens históricos de cuja importância somos incessantemente lembrados. Pollak (1989) lembra que, na abordagem durkheimiana, a memória é algo comum a um grupo e o que o diferencia dos outros fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais. Assim, Halbwachs (1990), longe de ver essa memória coletiva como uma imposição, acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, pela adesão afetiva ao grupo, que utiliza o termo “comunidade afetiva”. Pollak (1989) também nos alerta sobre a seletividade de toda memória. Em um processo de pesquisa, os processos de “negociação” para conciliar memória coletiva e memórias individuais, que podem privilegiar ou excluir grupos sociais, as memórias subterrâneas, marginalizadas e das minorias em oposição à memória dita como oficial, nacional.



Retomamos e reforçamos o conceito de Pollak (1989) sobre as memórias coletivas. Elas são fortemente constituídas, funcionam como operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar. São tentativas conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes. Essa referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo (POLLAK, 1989). Após a compreensão dos conceitos teóricos, serão expostos alguns resultados iniciais da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas (POLLAK, 1989). Ao compreender sobre isso, a pesquisa se encaminhou para três frentes de acervos: fotografia, arquivos documentais e periódicos. Os dois primeiros foram catalogados no Arquivo Geral do IFRN, localizado no Campus Natal-Central<sup>5</sup>. Já os periódicos foram coletados no sítio eletrônico Hemeroteca Digital<sup>6</sup>.

Em relação às etapas para o plano de pesquisa: inicialmente tivemos o contato com a arquivista responsável pelo setor (no caso do Arquivo Geral do IFRN). Foram feitos

---

5 Localização: Avenida Senador Salgado Filho, 1559, Tirol. Natal - RN. CEP 59015-000

6 Site de acesso: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>





agendamentos de visitas diárias ao local. A duração de tempo em cada visita era em torno de 3 horas e meia, pois, devido às questões sanitárias, resultado da condição pandêmica que passamos, o Acervo estava funcionando em apenas no turno matutino, com horário estendido até às 14h<sup>7</sup>.

Durante a coleta desses dados, foi necessário o uso de luvas e máscaras para manuseio desses tipos de fontes, e como recurso tecnológico, utilizamos nossos *smartphones* com o aplicativo *Adobe Scan* para a digitalização dos documentos impressos, agrupando-os e salvando-os diretamente no Google Drive. As digitalizações eram convertidas automaticamente em PDF<sup>8</sup> para facilitar nossa consulta posteriormente.

Em outros momentos, com o avanço da pesquisa, houve a necessidade de retornarmos ao Acervo, pois alguns documentos precisavam ser digitalizados para que fosse possível o entendimento dos demais arquivos já salvos. Concordamos com Fávero (2000) quando refere que o trabalho com as fontes possibilita aprender e dialogar com os documentos, compreender o não dito ou aquilo que foi esquecido ou silenciado.

Dando continuidade ao registro de coleta, as etapas seguintes foram: o trabalho de arquivo (conhecimento teórico e a prática na coleta dos acervos); a consulta de documentos

---

7 Durante o período de visitas ao acervo, tivemos auxílio da bolsista do projeto, Beatriz Sales de Mendonça, estudante do curso de Licenciatura em Espanhol, do IFRN, Campus Natal-Central. A aluna nos auxiliou no trabalho de digitalização. O título do projeto é “As mulheres nos cargos de gestão no IFRN: democratização dos espaços, desafios, perfis e trajetórias”, sob a orientação da Profa. Francinaide Nascimento e estou na condição de membro participante do projeto. Foi aprovado pelo Edital nº 14/2021 – PROPI-ASER/RE/IFRN. O projeto terá como término em 2022.2.

8 Do inglês, Portable Document Format (PDF), é um formato de arquivo que foi desenvolvido para representar os documentos de forma independente do sistema operacional utilizado.



e agrupamento das informações que convergem sobre a Prof<sup>a</sup> Luzia Vieira de França e sua atuação no período da institucionalidade ETFRN. Abaixo, estão os dados iniciais coletados:

**TABELA 01 – INFORMAÇÕES SOBRE ACERVOS DOCUMENTAIS**

| <b>ANO</b> | <b>TIPO DE DOCUMENTO</b>                                   | <b>SITUAÇÃO DE ATUAÇÃO DA PROFA. LUZIA VIEIRA DE FRANÇA</b>                                                            | <b>INFORMAÇÃO ADICIONAL</b>               |
|------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 1976       | Relatório                                                  | -                                                                                                                      | Diretor: Prof. Arnaldo Arsênio de Azevedo |
| 1979       | Relatório do I Encontro de Técnicos habilitados pela ETFRN | -                                                                                                                      | -                                         |
| 1978       | Relatório de atividades                                    | -                                                                                                                      | Diretor: Marcondes Mundim Guimarães       |
| 1979       | Relatório                                                  | -                                                                                                                      | -                                         |
| 1979       | Plano de Ação                                              | Órgão coordenador: Departamento de Pedagogia e Apoio Pedagógico; Órgão executor: Coordenação da Supervisão Pedagógica. | -                                         |
| 1979       | Plano de ação integrada educação-ensino-administração      | Não há informações no documento                                                                                        | Diretor: Marcondes Mundim Guimarães       |
| 1979       | Relatório de gestão                                        | Coordenadora de Supervisão Pedagógica: Luzia Vieira de França                                                          | -                                         |



|        |                                                                              |                                                                |                                                                      |
|--------|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 1986   | Solicitação para capacitação docente                                         | Diretora: Luzia Vieira de França                               | -                                                                    |
| 1990   | Relatório de gestão                                                          | Diretora: Luzia Vieira de França                               | -                                                                    |
| 1988   | Plano de trabalho                                                            | Diretora: Luzia Vieira de França                               | Coordenador de Planejamento: Francisco das Chagas de Mariz Fernandes |
| 1990   | Plano de Ação                                                                | Diretora: Luzia Vieira de França                               | -                                                                    |
| 1981   | Plano Geral de Atividades                                                    | CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO: Profa. Luzia Vieira de França | Diretor: Marcondes Mundim Guimarães                                  |
| 1981.1 | Relatório da avaliação das atividades da supervisão pedagógica               | Não há informações no documento                                | Não há informações no documento                                      |
| 1981.2 | Relatório de gestão                                                          | CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO: Profa. Luzia Vieira de França | Diretor: Marcondes Mundim Guimarães                                  |
| 1982   | Ação supervisora: um perfil definido ou busca de novas perspectivas de ação? | CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO: Profa. Luzia Vieira de França | Diretor: Marcondes Mundim Guimarães                                  |
| 1982.1 | Relatório de gestão                                                          | CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO: Profa. Luzia Vieira de França | Diretor: Marcondes Mundim Guimarães                                  |
| 1982.2 | Relatório de gestão                                                          | CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO: Profa. Luzia Vieira de França | Diretor: Marcondes Mundim Guimarães                                  |



|           |                                                                             |                                                                |                                                                 |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| 1982      | Relatório 1º Semestre                                                       | CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO: Profa. Luzia Vieira de França | Diretor: Marcondes Mundim Guimarães                             |
| 1982      | Relatório 2º Semestre                                                       | CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO: Profa. Luzia Vieira de França | Diretor: Marcondes Mundim Guimarães                             |
| 1986      | Solicitação para a Coordenação de Estradas                                  | Diretora: Luzia Vieira de França                               | -                                                               |
| 1986      | Projeto de Aperfeiçoamento do Ensino da ETEFRN + Ofício nº. 523/86-GD/ETFRN | Diretora: Luzia Vieira de França                               | -                                                               |
| 1986      | Proposta Pedagógica dos Serviços Técnicos                                   | Diretora: Luzia Vieira de França                               | -                                                               |
| 1987      | Portaria nº 0104/87-GD/ETFRN                                                | Diretora: Luzia Vieira de França                               | -                                                               |
| 1987      | Plano de Trabalho                                                           | Diretora: Luzia Vieira de França                               | -                                                               |
| 1988      | Ofício nº 0370/88-GD/ETFRN                                                  | Diretora: Luzia Vieira de França                               | -                                                               |
| maio/1988 | Relatório Técnico-Administrativo do Programa EDUTECH/Convênio nº 079/87     | Diretora: Luzia Vieira de França                               | -                                                               |
| 1989      | Relatório de avaliação ETEFRN                                               | -                                                              | O documento é assinado pelo Prof. José Dionísio Gomes da Silva. |



|           |                                                  |                                                              |                                                  |
|-----------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| 1989      | Calendário de Atividades                         | Diretora: Luzia Vieira de França                             | -                                                |
| 1990      | Plano de Ação                                    | Diretora: Luzia Vieira de França                             | -                                                |
| 1990.1    | Calendário de Atividades                         | Diretora: Luzia Vieira de França                             | -                                                |
| 1990      | Relatório de gestão                              | Diretora: Luzia Vieira de França                             | -                                                |
| 1970-1991 | Ficha Funcional da Profa. Luzia Vieira de França | Informações da servidora                                     | -                                                |
| 1988/1991 | Plano de Metas                                   | Diretora: Luzia Vieira de França                             | -                                                |
| 1993      | Plano de ação                                    | Diretor geral: Prof. Francisco das Chagas de Mariz Fernandes | -                                                |
| 1977-1986 | Sinopse Estatística                              | Diretora: Luzia Vieira de França                             | -                                                |
| 1996      | Plano de atividades                              | -                                                            | Diretor: Francisco das Chagas de Mariz Fernandes |

Fonte: elaboração pela autora

Essa Tabela 01 é o demonstrativo inicial dos resultados do acesso às fontes. Até o presente momento da pesquisa (2022.1), são 36 documentos escolares, inteiramente digitalizados: planos de metas, relatórios de gestão, ficha funcional, documentos estatísticos, solicitações de capacitação, ofícios, entre outros. Esses materiais fazem parte de uma das etapas de análise documental. Para etapas posteriores, serão associadas a outras fontes a fim de compor o corpus de análise para a pesquisa.

Essas fontes documentais que verificamos são, na verdade, considerados acervos escolares, pois funcionam como facilitadores para o uso, seja pedagógico ou historiográfico.



Conforme Moraes e Zaia (2013), o acervo arquivístico de uma escola é decorrente de suas atividades administrativas e pedagógicas, nas quais vários setores de uma escola produzem materiais relacionados à situação de ensino-aprendizagem, materiais didáticos, técnicos, registros de turmas, alunos, etc.

Como iremos também compreender a atuação da Professora Luzia Vieira, juntamente ao progresso da ETFRN, catalogamos as situações de função de coordenadora ou de gestora, como forma de compreender suas participações nas decisões para a instituição.

Mais adiante, com o avanço das análises, iremos constatar como se deram as relações entre poder e gênero no âmbito da organização da Escola. É fato que essas relações abarcam as questões de gênero vivenciadas no espaço de interação social, em que podemos perceber uma simples polarização entre o masculino e o feminino, na qual o homem desempenha o papel de “dominador” e a mulher atua como “dominada”. Modificar essas relações de poder e de gênero nas organizações nos permite ampliar as interpretações que são dadas às diferentes possibilidades de interação entre homens e mulheres (CAPPELLE; MELO; M. BRITO; J. BRITO, 2004).

Guaracira Louro (2004), por uma perspectiva foucaultiana, expõe que a rede de poder permeia a seguinte questão: os gêneros se produzem “na” e “pelas” relações de poder. Constatamos, por esse levantamento, que a Professora Luzia ocupava funções próximas às decisões de poder, ora como Chefe do Departamento de Ensino, ora como substituição



ao Diretor Marcondes Mundim; e, por fim, como Diretora eleita por voto direto.

Quanto aos arquivos, alguns são infelizmente denominados de “inativos” ou “mortos”, que revelam o limite de sua importância, seja para a administração ou para o conhecimento científico; inclusive, a eliminação de arquivos gera, por vezes, lacunas significativas; porém, dependendo como serão utilizados, podem conter valor inestimável para a compreensão do funcionamento de uma instituição (ANDREOTTI, 2005).

Os documentos consultados funcionam como ponto de partida para conhecermos a história da ETFRN e a atuação da única diretora da instituição (cargo este que, na estrutura administrativa atual, funcionaria como Reitora), Prof<sup>a</sup>. Luzia Vieira de França. Todo o material que compõe um acervo de documentos nas suas várias formas, papéis, iconografias, fotografias, objetos, entre outros, são fontes de consulta que nos trazem informações e somente se constituem em fontes de pesquisa a partir da indagação do pesquisador (ANDREOTTI, 2005).

Compreendemos que os documentos revelam a realidade como “síntese consensual do passado” (NORONHA, 1998, p. 33). Neles, há também expresso os conflitos, os aliados e os adversários dos sujeitos envolvidos (alunos, servidores, governo), assim como é possível analisar o contexto político, econômico, social do período pesquisado.

Saviani (2004) observa que as fontes históricas não são a origem do fenômeno histórico, não são as fontes da história, mas documentos que nos fornecem informações



para a compreensão de dado fenômeno. Tudo caberá na necessidade de o pesquisador selecionar o material, a intenção e o conhecimento prévios, reunir essas informações (que por muitas vezes estão fragmentadas), fundamentá-las e construir as possíveis conexões (ANDREOTTI, 2005).

FIGURA 01 – PLANO DE METAS 1988/1991, COMPOSTO POR 21 PÁGINAS, REFERENTE À GESTÃO DA DIRETORA PROFA. LUZIA VIEIRA DE FRANÇA



Fonte: Arquivo Geral do IFRN





A exemplo disso, temos o documento acima (Figura 01), assinado pela Diretora Luzia Vieira, que apresentava as diretrizes básicas norteadoras das ações da ETFRN, no período de 1988-1991. Após esse período, a instituição publicou outro documento, o Plano de ação (1992), que avaliava as interações que se manifestaram na Instituição.

Após essa coleta de documentos escolares, foram incorporados fotografias e periódicos do período temporal de 1968 a 1998, a fim de que cruzassem os objetos envolvidos sobre a construção da institucionalidade da ETFRN e a gestão da Prof<sup>a</sup>. Luzia Vieira de França. Conforme Nora (1993), tudo que é chamado de memória não é. A memória já é história. Logo, a memória arquivística se apoia no material, no vestígio, no registro concreto, na imagem. Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, é preciso criar arquivos.

É preciso adotar critérios que sejam necessários para o uso de fontes documentais: cruzar fontes, cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências (PINSKY, 2008). Ao organizar e integrar os períodos temporais e os objetos de estudo, organizamos em uma trama sequencial, cronológica, para que assim os documentos fossem nos proporcionando a sua própria lógica. Conforme já pensava Aróstegui (2006, p. 480), “sem fatos não há história, sem documentos não há fatos”.

Dando continuidade na observação das fontes, seguiremos para as fotografias, pois compreendemos que, metodologicamente, são como fontes históricas. Identificamos nas



imagens informações preliminares para situar o “contexto de sua produção, de seu tempo, das condições político-sociais e educativas da época” (CIAVATTA, 2002, p. 46). Conseguimos coletar 238 fotos<sup>9</sup> para incorporar à pesquisa, conforme a distribuição das fotografias encontradas pelos períodos da década de 70 a 90:

**TABELA 02 – INFORMAÇÕES SOBRE AS FOTOGRAFIAS COLETADAS**

| LOCAL DO ACERVO                     | TIPO DE FONTE | TEMPO-<br>RALIDADE | QUAN-<br>TIDADE | PERSO-<br>NAGENS<br>PRINCI-<br>PAIS |
|-------------------------------------|---------------|--------------------|-----------------|-------------------------------------|
| Arquivo Geral do IFRN Natal-Central | Fotografias   | Década de 70       | 47              | Diretora, alunos, professores       |
| Arquivo Geral do IFRN Natal-Central | Fotografias   | Década de 80       | 150             | Diretora, alunos, professores       |
| Arquivo Geral do IFRN Natal-Central | Fotografias   | Década de 80       | 3               | Fachada do prédio principal         |
| Arquivo Geral do IFRN Natal-Central | Fotografias   | Década de 90       | 38              | Diretora, alunos, professores       |

Fonte: elaboração pela autora

As fotografias selecionadas estão situadas em contextos de solenidades, cerimônias de colação de grau, visitas de figuras políticas da época, inaugurações de ambientes para estudos como também registros de construções de

9 A quantidade de fotografias consultadas pode ser um número superior, pois os envelopes tinham entre 6 a 11 fotos. Porém, nem todas as fotos foram digitalizadas, pois não dialogavam com o recorte em estudo. Resultando, o quantitativo exposto na Tabela 02.



laboratórios e espaços esportivos. Além disso, contemplam a direção que precedeu a gestão da Profa. Luzia como também quem a sucedeu.

Sabemos que a fotografia, como todas as linguagens, não se esgota na ação do fotógrafo, ela estabelece um diálogo com o leitor, que faz a sua leitura sobre aquilo que vê (KOSSOY, 2012).

As fontes iconográficas originais referem-se às fotografias de época. Assim como qualquer documento original, constituem uma representação plástica (forma de expressão visual), incorporada ao seu suporte e resultado de procedimento tecnológico que a materializam. Dessa maneira, Kossoy (2012) considera que a fotografia original é um “objeto-imagem”, um artefato que se pode detectar em sua estrutura as características típicas da época em que foi produzido. Ele afirma que toda fotografia é um resíduo do passado e um testemunho visual.

Como método dessa fonte, é importante registrar com exatidão a existência, o conteúdo e suas caracterizações. Kossoy (2012) chama isso de “determinação científica do achado”. Portanto, fizemos a catalogação das fotografias encontradas no Arquivo Geral do IFRN: qual o cenário que as fotos foram produzidas, as personagens que estão presentes, o ano e local, qual o evento (público; privado), localização da fonte no Acervo. Conforme Ciavatta (2002, p. 56), esses planos servem para compreender os espaços: “fotográfico, geográfico, do objeto (tema da foto); da figuração (pessoas retratadas); da vivência (atividades retratadas)”.



Apesar da aparente credibilidade, estamos cientes de que podem ocorrer omissões intencionais, acréscimos e manipulações de toda ordem. Além disso, devemos lembrar que a fotografia é um fragmento *selecionado* da realidade passada. Cabe ao pesquisador fazer “arqueologia do documento fotográfico”, ou seja, reconstituir o processo que gerou o artefato; como foram determinados os elementos icônicos que compõem o registro visual, o conteúdo da representação (KOSSOY, 2012).

Benjamin, citado por Ciavatta (2002, p. 50), explica sobre as “doutrinas das semelhanças”. Veremos que a fotografia é uma produção de semelhanças (ou uma interpretação da realidade), engendrada pelo homem “que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças”. Sua leitura requer uma capacidade ampliada de percebê-las, pois elas estão além do mundo das aparências (Idem). Abaixo, algumas ilustrações dessa coleta:



**FIGURA 02 – POSSE DA DIRETORA LUZIA VIEIRA DE FRANÇA**



Fonte: Arquivo Geral do IFRN

Na Figura 02, temos o registro da posse da Diretora Luzia Vieira de França, datado em 13 de maio de 1987, na Delegacia do Ministério da Educação<sup>10</sup> – DEMEC/RN. Como personagens, estão: Diretora Luzia Vieira de França, Marcondes Mundim Guimarães, professores João Faustino Ferreira Neto e outros.

---

10 Órgão Público, de natureza jurídica do Poder Executivo Federal, criado em 06/05/1982 e com as atividades encerradas em 20/09/2000. Funcionava na Avenida Nascimento de Castro, 1540, Bairro Lagoa Nova, em Natal (RN) (DIRETÓRIO BRASIL, 2022).



**FIGURA 03 – REUNIÃO DA DIRETORA LUZIA VIEIRA DE FRANÇA COM PAIS DE ALUNOS<sup>11</sup>**



Fonte: Arquivo Geral do IFRN.

---

11 Registro de Abril de 1988, na Sala de Projeções. Durante a reunião, a Diretora Luzia Vieira de França encontra-se à frente, na presença dos professores Reginaldo Araújo Falcão e Leila Dias.



**FIGURA 04 – CONSTRUÇÃO DO  
LABORATÓRIO DE ESTRADAS (1988)**



Fonte: Arquivo Geral do IFRN.

**FIGURA 05 – INAUGURAÇÃO DO LABORATÓRIO DE ESTRADAS**



Fonte: Arquivo Geral do IFRN.



Na Figura 05, temos o registro da inauguração do Laboratório de Estradas, em 18 de outubro de 1989. A Diretora Luzia Vieira de França está acompanhada dos professores Carlos Guedes Alcoforado, José Eurico de Queirós, Francisco Mariz, Aécio Flávio, Francisco Bernardino de Souza, Antônio Fernandes e alunos.

Durante sua gestão, além da atividade apontada acima, destacamos outras que também foram relevantes para a Escola, como: a assinatura de convênio da ETFRN com o Departamento de Relações Empresariais; a instalação do Conselho Superior da ETFRN; a construção do Auditório; o acordo com o terreno onde seria construída a UNED/ Currais Novos (que inicialmente seria a Unidade de Ensino Descentralizada da ETFRN), proporcionando a interiorização dos Cursos Técnicos Profissionalizantes.

Percebemos ainda que as mudanças educacionais eram acompanhadas pela construção de espaços compartilhados (biblioteca, auditório, sala de estudos, sala dos professores, quadra de corrida etc.). Moreira (2005) afirma que a representação deste espaço escolar resulta do equipamento urbano no processo de modernização da cidade e do modelo educacional pautado pelos interesses do Estado.

Portanto, o processo de modernização da sociedade reflete nas inovações do ensino. A conjuntura econômica, social e política é determinante nas intervenções públicas empreendidas pelos governos (MOREIRA, 2005).

As fotografias aqui sequenciadas (Figuras 03 a 05) nos serviram para demonstrar um pouco desses progressos pelos quais a ETFRN passava por aquele momento. Reiteramos que





a fotografia é artefato produzido pelo homem e possui uma existência autônoma, na qual o objeto integra um sistema sógnico que pode ser privado ou público (CIAVATTA, 2002), a mensagem transmitida por elas possuem significados relativos à própria composição da imagem fotográfica. Com isso, a análise fotográfica resulta do ponto de vista social dos significados que o fotógrafo tira da realidade.

Na continuidade, para adicionar outras fontes de informação sobre a ETFRN e a Diretora Prof<sup>a</sup>. Luzia Vieira, a pesquisa se estendeu às buscas de outras fontes no site Hemeroteca Digital Brasileira. Repositório vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, onde se disponibiliza aos pesquisadores a consulta ao seu acervo digital de periódicos, jornais, revistas e outros documentos de forma livre e gratuita. A disponibilidade desses periódicos constitui a importância desse espaço digital de fontes para a História da Educação (AZEVEDO; PESSOA; MEDEIROS NETA, 2019).

Os periódicos são todos os tipos de publicação impressa que são postos a circular, publicamente, com algum tipo de periodicidade, seja esta diária, semanal, anual ou qualquer outra. Eram vendidos ou distribuídos livremente, expostos em bancas de jornal ou disponibilizados em circuitos mais específicos, conforme Barros (2021). O autor conceitua que os periódicos são caracterizados pela periodicidade de circulação, abrangência de assuntos e público leitor, formado por um conjunto de textos (polifonia dos textos), o que também proporciona a produção multiautoral (*traço positivo tendo em vista que os textos eram distribuídos em diferentes seções e*

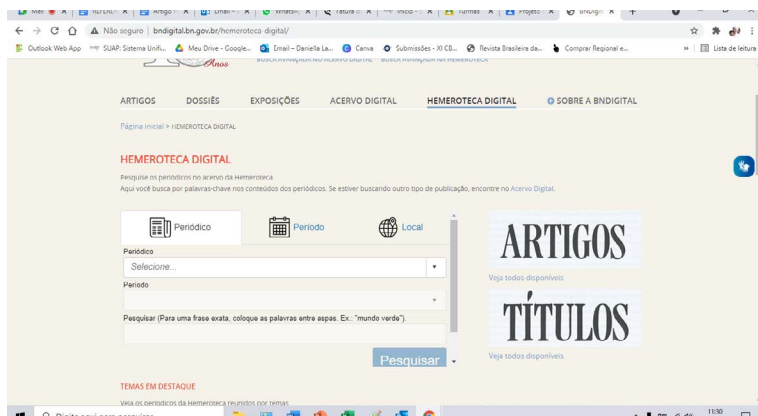


*escritos por uma variedade de autores e redatores*) que resultam na alternância de muitas vozes e diferentes agentes discursivos.

Além disso, os múltiplos ambientes sociais ou culturais nos quais cada um destes tipos de periódicos pode circular e os modos como eles podem ser disponibilizados ao seu público (ou segmento de população) torna-se uma fonte de pesquisa muito peculiar. Por isso que os periódicos são fundamentais para a análise historiográfica (BARROS, 2021).

Portanto, a pesquisa feita na Hemeroteca Digital foi organizada da seguinte maneira: na página inicial da Biblioteca Nacional Digital do Brasil, seguimos na aba “Hemeroteca Digital”, depois na aba “Local”, ao definir o local, no caso “RN”, aparecem 17 períodos temporais, que são escalonados pelo próprio site. Para nossa pesquisa, fizemos 3 etapas temporais: 1960-1969; 1970-1979; 1980-1989, segue a interface da página consultada:

**FIGURA 06 – PÁGINA HEMEROTECA DIGITAL**



Fonte: disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.



Após a consulta no site da Hemeroteca Digital, em conformidade com o recorte temporal que nos interessa para a presente pesquisa, conseguimos chegar ao seguinte montante:

**TABELA 03 – QUANTIDADE DE PERÍODOS  
PARA O RECORTE TEMPORAL**

| QUANTIDADES<br>DE PERIÓDICOS<br>ENCONTRADOS | PERIÓDICOS                                                                                       | TEMPORA-<br>LIDADE |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| 02                                          | Diário de Natal (RN)<br>O Poti (RN)                                                              | 1960-1969          |
| 03                                          | Diário de Natal (RN)<br>O Poti (RN)<br>Correio de Araxá: o<br>triângulo do Novo<br>Mineiro (RN)* | 1970-1979          |
| 02                                          | Diário de Natal (RN)<br>O Poti (RN)                                                              | 1980-1989          |

Fonte: elaboração pela autora

Durante a pesquisa, entre o recorte de 1970 a 1979, aparece o jornal “Correio de Araxá: o triângulo do Novo Mineiro (RN)”<sup>12</sup>; porém, após o levantamento das notícias, não há informações diretamente relacionadas sobre a ETRN ou sobre a Diretora Luzia Vieira. O Diário de Natal teve produção jornalística no período entre 1939 a 2009<sup>13</sup>. O jornal

12 Não foram encontradas informações de quando foi inaugurado, quais os responsáveis pelo jornal e por quanto tempo circulou.

13 Fundadores: Djalma Maranhão, Rivaldo Carvalho, Romualdo Carvalho e Valdemar Araújo (Diário de Natal).



O Poti foi criado em 29 de Julho de 1954 e teve a última edição em 2012<sup>14</sup>.

No site da Hemeroteca Digital (Figura 06), mais especificamente na caixa para “Pesquisar”, utilizamos a frase exata, com as palavras entre aspas e com operadores de adição e de alternância entre as expressões pesquisadas (“e/ou”): “Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte”, “ETFRN” e “Luzia Vieira de França”. O que resultou na seguinte análise quantitativa:

**TABELA 04 – INFORMAÇÕES SOBRE OS PERIÓDICOS CONSULTADOS**

| LOCAL DO ACERVO    | TIPO DE FONTE     | NOME DO PERIÓDICO | TEMPORALIDADE | OCORRÊNCIAS | QTD DE NOTÍCIAS SELECIONADAS | ASSUNTO VINCULADO             |
|--------------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|------------------------------|-------------------------------|
| Hemeroteca digital | Periódicos locais | Diário de Natal   | 1969-1989     | 1164        | 54 notícias                  | ETFRN                         |
| Hemeroteca digital | Periódicos locais | O Poti            | 1969-1987     | 476         | 19 notícias                  | ETFRN                         |
| Hemeroteca digital | Periódicos locais | Diário de Natal   | 1979-1987     | 61          | 56 notícias                  | Profª. Luzia Vieira de França |

Fonte: elaboração pela autora

14

Informações disponíveis em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1rio\\_de\\_Natal](https://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1rio_de_Natal)



Nos periódicos consultados, ao todo, foram encontradas 1.701 ocorrências de busca. Com a leitura e análise, foram selecionadas 129 notícias que foram consideradas relevantes para a pesquisa. Conforme Luca (2005), é importante que o pesquisador se atente para os aspectos que envolvem a materialidade dos impressos e seus suportes. Pois, ao historicizar a fonte, requer analisar também as condições técnicas de produção vigentes e a averiguação do que foi escolhido e por quê. O historiador, de sua parte, dispõe de ferramentas provenientes da análise do discurso que problematizam a identificação imediata e linear entre a narração do acontecimento e o próprio acontecimento. A seguir, exemplificamos com a notícia dos 70 anos da ETFRN:

FIGURA 06 – IMAGEM DA NOTÍCIA DO DIÁRIO DE NATAL (1987) SOBRE A COMEMORAÇÃO DOS 70 ANOS DA ETFRN



Fonte: Hemeroteca Digital. Diário de Natal, 1987, Edição 00180



Na notícia acima (Figura 06), a Diretora Profa. Luzia Vieira de França afirmou que a ETFRN era o orgulho da rede de escolas técnicas federais, por ser uma das mais sólidas instituições de ensino profissionalizante do Estado. A ETFRN havia diplomado cerca de 500 profissionais, gerados dos sete cursos (estrada, edificações, saneamento, mecânica, eletromecânica, geologia e mineração) que até então eram ministrados. Outros cursos eram previstos no segundo semestre de 1988, como Técnico em Segurança do Trabalho, e, para 1989, Técnico em Informática Industrial. A diretora afirmou que os cursos davam instrumentos para que o aluno concorresse ao mercado de trabalho e que a Escola tinha convênio com diversas empresas do Estado para a prática do estágio de 850 horas. Ela também lembrou que até 1970 funcionava o Ginásio Industrial, depois passou à criação dos cursos técnicos a nível de 2º grau, incluindo a ampliação de suas instalações físicas. Em 1976, a ETFRN recebeu a primeira aluna, transferida do Centro Educacional Federal do Rio de Janeiro. Esse fato é apontado como sendo marco importante para que a Escola se estruturasse melhor para receber alunas, em todos os cursos ali ministrados.

Le Goff (2013) explica que os materiais da memória se apresentam sob duas formas: os *documentos*, escolha do historiador e, os *monumentos*, herança do passado. Ele sinaliza que as fontes enquanto *documentos-monumentos* é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Por fazer parte de uma construção histórica, os discursos nos documentos perpassam por interesses e relações de poder. Diante disso, a



imprensa deve ser percebida como uma construção fruto do esforço, voluntário ou involuntário, para perpetuar sobre a memória futura de uma determinada imagem, um modo de compreender o mundo e seus acontecimentos (AZEVEDO; PESSOA; MEDEIROS NETA, 2019).

Com o avanço da pesquisa, estamos em análise para identificar cuidadosamente o grupo responsável dos periódicos encontrados, para nos atentarmos para a escolha do título, uso de imagens, localização de onde a notícia foi publicada, entre outras questões que forem interessantes para dar conta das intenções comunicativas, além de fornecer pistas a respeito dessa leitura de passado.

Para fazer o enlace da institucionalidade da ETFRN e a atuação da Profa. Luzia Vieira de França como gestora nesse período, a pesquisa se encaminha em 3 níveis de compreensão: o que se quer conhecer, como conhecer e a comprovação do conhecido, conforme assinala Aróstegui (2006). Por isso, que foram considerados 3 tipos de fontes históricas (arquivo documental, fotografias e periódicos), a fim de organizá-las em relação às informações, às tipologias de fontes e a outras pesquisas; em concordância de que a “observação da história é a observação das fontes” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 480).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem-se percebido o estímulo pela renovação de pesquisa em história da educação brasileira, assim como uma “parcela significativa da produção na área está hoje direcionada para a preservação de arquivos escolares e a exploração de fontes



primárias”, conforme Moraes e Zaia (2013, p.47). Trata-se de pesquisas interessadas na salvaguarda e organização de arquivos escolares, na preservação material de seus acervos documentais textuais, iconográficos e museológicos (ibidem).

No que tange sobre as pesquisas documentais e fotográficas feitas no Acervo Permanente do IFRN, Campus Natal-Central, percebemos que existe um esforço organizacional dos documentos, os quais se encontram muito bem conservados, com acesso ao público-pesquisador, mediante aos agendamentos de visitas; além da assessoria da arquivista do local, a servidora Arilene de Medeiros.

Outra maneira de também preservar a memória da Educação Profissional, é o uso de sites que comportem documentos digitais. Dessa forma, consideramos que o site da Hemeroteca Digital oportuniza também a guarda dessas memórias. Por ser uma consulta eletrônica, isso diminui as fronteiras de acesso e democratiza as informações.

Entendemos que a digitalização dos periódicos, facilita a vida do pesquisador, mas também é importante considerar que as instituições, cada vez mais, pensem numa equipe (historiadores, pesquisadores, arquivistas, profissionais da área tecnológica, entre outros) para a salvaguarda desses documentos a fim de que pesquisas futuras e interessados sobre a História da Educação Profissional e sobre as instituições escolares, de uma maneira geral.

## REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Azilde Lina. **Acervo de fontes de pesquisa para a história da educação brasileira**: características e conteúdo. [S. l.: s.





n.], [2005]. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Azilde\\_Andreotti2\\_artigo.pdf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Azilde_Andreotti2_artigo.pdf). Acesso em: 24 jun 2022.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Tradução Andréa Dore. Revisão técnica José Jobson de Andrade Arruda. Bauru, SP: Edusc, 2006. 592 p. (Coleção História).

AZEVEDO, Laís Paula de Medeiros Campos; PESSOA, Lígia Silva Pessoa; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. A hemeroteca digital brasileira: fontes e possibilidades para a pesquisa em história da educação. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, v. 2, n. esp., p. 39-55, out. 2019.

BARROS, José D'Assunção. Sobre o uso dos jornais como fontes históricas: uma síntese metodológica. **Revista Portuguesa de História**, [S. l.], v. 52, p. 397-419, 2021. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rph/article/view/8691>. Acesso em: 27 jun 2022.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p.197-221. (Obras escolhidas, v. 1). BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL DO BRASIL. **Hemeroteca digital**. c2021. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 21 set. 2021.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; BRITO, Maria José Menezes; BRITO, Mozer José de. Uma análise da dinâmica do poder e das relações de gênero no espaço organizacional. **RAE Eletrônica**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 1-17, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/raeel/a/nsLHqmgg5fsc-Tb56XmNZwpH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2022.



CIAVATTA, Maria. A historicidade da pesquisa em Educação Profissional: questões teórico-metodológicas. *In*: CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**: a historicidade da Educação Profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. p. 32-53.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens**: a fotografia como fonte histórica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DIRETÓRIO BRASIL. **Delegacia do MEC no Rio Grande do Norte - Ministério da Educação**. [2000?]. Disponível em: <https://www.direto-riobrasil.net/empresa/?id=00394445025783>. Acesso em: 27 jun. 2022.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Pesquisa, memória e documentação: desafios de novas tecnologias. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias**: questões para a história da educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

IFRN. **De Escola de Aprendizizes Artífices a Instituto Federal**. Natal: IFRN, [201-]. Disponível em <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/historico>. Acesso em: 5 set. 2021.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUCA, Tania Regina. Fontes impressas: história dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. 3 v.



MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ZAIA, Iomar. Arquivos escolares e pesquisa histórica: novas fontes para o estudo do ensino técnico no Estado de São Paulo. *In*: NASCIMENTO, Adalson; CHAMON, Carla Simone. **Arquivos e História do Ensino Técnico no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. p. 47-74.

MOREIRA, Ana Zélia Maria. **Um espaço pioneiro de modernidade educacional**: Grupo Escolar “Augusto Severo” – Natal/RN (1908-13). Natal: [s. n.], 2005. 165 p. NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, dez. 1993.

NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro. Campinas, SP: Alínea, 1998.

PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. Trad. Dora Rocha Flaksman. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1993.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DIÁRIO de Natal. [S. l.]: Wikipedia, [2021?]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1rio\\_de\\_Natal](https://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1rio_de_Natal). Acesso em: 27 jun. 2022.



## Capítulo 4

# A FEMINIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE:

problematizações para  
uma outra história

Larissa Maia de Souza  
Avelino Aldo de Lima Neto  
Jacques Gleyse

## INTRODUÇÃO

Quando falamos da Educação Profissional (EP) em Saúde, especialmente no domínio da Enfermagem, há um entrelaçamento entre a história da formação de profissionais da área e a história das mulheres. O ponto de encontro dessa interface se daria por meio da feminização das práticas de cuidado, cujo foco se estendeu do trabalho doméstico e reprodutivo para as outras atividades a ele associadas, como o cuidar em geral. Segundo Federici (2019c, p. 334),



O trabalho doméstico foi uma criação do capitalismo do final do século XIX construído no auge da industrialização, tanto para pacificar os trabalhadores do sexo masculino quanto para apoiar a mudança da indústria têxtil para a pesada [...], que exigiu uma exploração mais intensiva de trabalho. Como consequência, houve um salto no investimento feito em sua reprodução.

Federici (2019a) ainda sustenta existir no cuidado uma combinação de investimentos físicos e afetivos ausente em formas mecanizadas de produção, constituindo-se numa extensão do labor da dona de casa em suas variadas dimensões: “Nos tornamos [sic] enfermeiras, empregadas domésticas, professoras, secretárias – todas as funções para as quais fomos treinadas dentro de casa” (FEDERICI, 2019b, p. 50).

Com Foucault (2001), propomos pensar a feminização do cuidado enquanto um aglomerado de processos sociais, econômicos e políticos que, em um dado momento, entrou no campo do pensamento por gerar um conjunto de dificuldades, apontadas notadamente pelas teorias feministas no curso do século XX. Em uma entrevista concedida a Paul Rabinow em 1984, o filósofo menciona as diversas soluções dadas para certas questões ao longo da história, como os tratamentos para a doença mental e as modalidades de punição penal no século XVIII, ou as técnicas de si concernentes aos comportamentos sexuais na época helenística. Para Foucault (2001, p. 1417), “o trabalho de uma história do pensamento seria o de reencontrar, na origem dessas soluções diversas, a forma geral de *problematização* que as tornou possíveis”. (grifo nosso)



Na tentativa de ensaiar uma *problematização* apta a entender as respostas para a feminização do cuidado na EP em Saúde, especificamente na Enfermagem, nos restringiremos a esboçar notas sobre duas noções centrais: a de *Divisão Sexual do Trabalho* e de *Formação Humana Integral*. Fazemo-lo porque ambas se cruzam no problema em foco: a primeira por incidir mais diretamente na organização das práticas; a segunda por emergir como práxis capaz de rabiscar possíveis soluções. Ao nos determos nesses conceitos, buscamos elaborar “as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas”, bem como definir “os elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder” (FOUCAULT, 2001, p. 1417). As relações que instituíram não só a formação técnica, mas a área da Enfermagem, podem ser analisadas sob a ótica do gênero, categoria já estabelecida como apta para analisar a história (SCOTT, 1995). Apesar de possuírem amplas discussões no âmbito da Educação, esses estudos ainda são recentes no campo mais amplo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (RAMOS, 2021), bem como no domínio mais restrito da EP em Saúde. Nesse sentido, o referencial teórico adotado para a problematização irá articular simultaneamente autores da EP (ARAÚJO, 2014; RAMOS, 2009) com teóricos das relações de gênero e/ou dos processos de subjetivação enraizados na história (FEDERICI, 2019a; 2019b; 2019c; FOUCAULT, 1979; 1987; 2001; SAFFIOTI, 2004; SCOTT; 1995).

Isso posto, o texto se organizará da seguinte forma: na seção seguinte, apresentamos a metodologia adotada. Posteriormente, delimitamos algumas condições e elementos



que lançam bases para a problematização aqui em foco. Por fim, apresentamos em linhas gerais alguns desdobramentos possíveis para a continuidade do trabalho de problematização da feminização da Enfermagem.

## METODOLOGIA

A composição metodológica deste capítulo sustenta-se na abordagem de natureza qualitativa, cujo objetivo é aprofundar-se no mundo dos significados, das ações e relações humanas (MINAYO, 2014). A fim de proporcionar uma maior familiaridade com o problema e torná-lo mais explícito, assumimos a construção de um estudo exploratório apoiado em procedimentos técnicos bibliográficos (GIL, 2010), inspirados no modo de problematizar proposto por Michel Foucault (2001). O material bibliográfico utilizado concentrou-se na literatura acerca dos estudos de gênero e dos processos de subjetivação na história, em diálogo com teóricos da EP, conforme anunciado na seção precedente.

### NOTA 1: A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO OU AS CONDIÇÕES DE PROBLEMATIZAÇÃO

As primeiras tentativas de formação profissional da Enfermagem, no Brasil, estão ligadas ao trabalho e ao ensino de Enfermagem nos hospitais em 1890. Inicialmente, o tratamento de enfermos foi feito por ordens religiosas prioritariamente femininas, sendo aos poucos substituída por mão



de obra remunerada. Apesar dessa mudança, a profissão continuou feminizada e herdou algumas características que a acompanham até hoje, tais como a desvalorização salarial e a estigmatização do serviço manual.

Submetidas a uma educação cujo escopo era torná-las dóceis, cordatas e apaziguadas, as mulheres tornaram-se “amputadas” no que concerne ao uso da razão e ao exercício do poder (SAFFIOTI, 2004). Os diversos apagamentos sofridos pelas mulheres traduziram-se inclusive na negligência de sua presença em fontes históricas. Sendo minimamente descritas nessas fontes, há poucos vestígios diretos, escritos ou materiais acerca delas. Com acesso tardio à escrita e à escola, suas produções, inclusive domésticas, foram rapidamente consumidas ou facilmente extraviadas. Se seus afazeres domésticos têm pouca visibilidade e valor, isso se repetirá por extensão nos trabalhos e profissões ditas femininas.

Sem o trabalho doméstico das mulheres, a sociedade não pode sobreviver, se reproduzir e se desenvolver (PERROT, 2007; FEDERICI, 2019). Existe uma linha tênue a separar o trabalho feminino entre as esferas pública e privada. Ainda hoje, se impõem “filtros vinculados às responsabilidades a elas atribuídas na esfera privada e à construção de sentidos do feminino que ainda guardam relação com a noção de domesticidade” (BIROLI, 2018, p. 10). Segundo Meconi, Freitas e Bonini (2015, p. 64), “a mulher estaria vinculada ao símbolo da natureza por ser a provedora da vida e a cuidadora do lar. Colocam-na em papéis sociais que são considerados inferiores aos dos homens no processo cultural e nas relações de poder”.





Esse cenário engendra não apenas a *Divisão Social do Trabalho*, mas também uma *Divisão Sexual do Trabalho*. Tal divisão é marcada tanto pelo *princípio da separação* – segundo o qual existem trabalhos a serem desenvolvidos por homens e outros por mulheres –, quanto pelo *princípio da hierarquização* – para o qual o labor do homem é superior ao da mulher (KERGOAT, 2003) (não identifiquei nas referências).

O trabalho do cuidado, por exemplo, tem sido efetuado principalmente pelas mulheres sob a justificativa de ser uma qualidade “natural” ou “inata” (HIRATA; GUIMARÃES, 2012). Segundo Federici (2019b), contudo, há uma socialização que desvia as mulheres para profissões conectadas a práticas de cuidado, como a atividade doméstica, a enfermagem ou a docência. As mulheres são ensinadas a cuidar dos filhos, do marido ou de algum parente adoecido. A profissão da Enfermagem parece permitir a continuidade dessas atividades, tornando-se, por isso, um valioso objeto de problematização para discutir a história das mulheres a partir do século XVIII, com a expansão do poder disciplinar e a constituição do saber médico e da figura do “enfermeiro” (FOUCAULT, 1963).

A Enfermagem se origina de instituições femininas e religiosas cujo papel nos cuidados dos doentes foi significativo, nomeadamente durante períodos de guerra e, mais tarde, na formação dos hospitais. A historiografia da Enfermagem enfatiza a importância do trabalho missionário na constituição da memória da área. Certos atributos supostamente profissionais, como a moralidade e o misticismo, na verdade são experiências próprias da vida religiosa das



irmãs de caridade, as quais exerciam e ainda exercem, em muitos espaços, a Enfermagem.

A esse cenário, soma-se uma repartição de tarefas: de um lado, um trabalho que supostamente requer pouca qualificação (representado pelo cuidado), exercido geralmente pelas técnicas de Enfermagem; de outro lado, um trabalho especializado, mais intelectualizado (de controle, de coordenação, de interlocução), como aquele exercido pelo médico (RAMOS, 2009). O legado da gratuidade – herdado em grande parte da associação com a Igreja – e a compreensão de ser uma extensão de atividades ditas domésticas e femininas produz e retroalimenta a subordinação da profissão com base no gênero.

Mais especificamente, o técnico de Enfermagem tornou-se um exemplo paradigmático do trabalho na perspectiva do gênero, reforçando a conexão entre o cuidado e o papel social da mulher. Nessa perspectiva, é interessante notar que os homens, embora numericamente minoritários no exercício da carreira, aparecem com grande frequência em níveis de gestão e supervisão. Empurra-se, portanto, o gênero para o sexo biológico e reduzem-se as práticas sociais a “papéis sociais” sexuais, os quais remetem ao destino natural da espécie (KERGOAT, 2003). Caetano (2009) aponta que a segmentação do mercado de trabalho enuncia desigualdades nas relações de gênero e cria locais e profissões que se tornaram eminentemente femininas, marcadas pela precariedade das condições de trabalho e do crescente desprestígio social.

Fica nítido um processo de hierarquização de trabalho e de saberes no interior da EP em Saúde, potencializando



inclusive uma disputa entre o profissional técnico mediante outras profissões. Esse processo se dá principalmente pela fragmentação do processo de cuidar e propõe a separação entre a concepção e a execução do trabalho. A hierarquização das atividades atribui diferentes remunerações à força de trabalho, resultando na tensão entre os agentes e desvalorização de atividades manuais (PIRES, 2009).

Outrossim, persiste uma presença fortemente centralizada no papel do médico nos serviços de saúde, processo ainda mais agudizado nos hospitais. Essa hierarquização dos saberes e fazeres materializa o exercício do poder sobre o corpo dos pacientes e, igualmente, sobre a equipe de saúde. Ao buscarmos a origem dessa centralização, direcionamos o olhar para a genealogia do hospital e da clínica moderna, conforme aponta Foucault (1979b; 1987). A instituição, inicialmente, tinha por objetivo principal a assistência aos pobres, desvalidos e doentes, sendo comumente conduzida por ordens religiosas. A partir do século XVIII, porém, o hospital torna-se instrumento de intervenção sobre o doente, e a doença e a medicina ocupam um novo lugar. Nesse contexto, o poder se transfere para as mãos do médico e uma das suas funções torna-se responder pela própria organização hospitalar.

Evidencia-se, portanto, uma dicotomia entre o fazer e pensar, reforçada pela Divisão Sexual do Trabalho. O cuidado, considerado manual e de menor valor, é realizado pela classe desfavorecida, enquanto a parcela hegemônica assume posições de comando. Essas considerações sobre contextos históricos e sociais, malgrado bastante propedêuticas, são



essenciais para entender as relações de poder no interior da profissão, fortemente assinalada por um trabalho manual e feminino e pelas consequências daí provenientes.

## NOTA 2: A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL OU ELEMENTOS PARA SOLUÇÕES

Formalmente, o técnico em Enfermagem é a única profissão a lidar direta e diariamente com o paciente a partir de um cuidado contínuo, experimentando processos intimamente associados ao corpo, tais como o envelhecimento, a doença e a morte. Cabe ao técnico, inclusive, estabelecer a conexão entre os pacientes e outros profissionais da equipe de saúde. Deve-se lembrar, então, que “se a atuação da enfermagem ocorre muitas vezes em uma parte menos visível, brilhante e gloriosa dentro do sistema de saúde, é também a única atividade técnica indispensável, em especial na assistência institucional” (OGUISSO; FREITAS, 2014, p. 257).

Ao refletir sobre esses processos, nota-se o quanto a Enfermagem é atravessada pela dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Essas disputas ocorrem tanto com a divisão técnica entre profissões – como na relação entre médico e enfermeiro, por exemplo – quanto na própria profissão – na relação entre enfermeiro graduado e enfermeiro técnico.

Em contraposição a essa paisagem e com base nos pressupostos epistêmicos, filosóficos e pedagógicos da EP, assume-se que uma formação profissional balizada pelo



princípio da Formação Humana Integral poderia mitigar esses processos. Essa perspectiva, materializada em um itinerário formativo que põe em funcionamento espaços, atores e práticas pedagógicas integradoras, pode proporcionar a emancipação dos sujeitos implicados no cuidado por meio da superação da dicotomia entre o pensar e o fazer.

O *Ensino Integral* parte da concepção segundo a qual o pensar e fazer estão integrados na aprendizagem de qualquer disciplina, seja referente às artes, ao esporte ou ao domínio de um conteúdo específico para a esfera do trabalho (ARAÚJO, 2014). Há uma preocupação em situar o sujeito no centro do processo educativo e buscar desenvolver suas dimensões sociais, físicas, culturais, emocionais e intelectuais – isto é, todas as dimensões de sua existência.

Historicamente, a EP em Saúde voltou-se para uma visão tecnicista do cuidado, centrada principalmente na cura e nos aspectos específicos das doenças, desconsiderando a realidade social, cultural e subjetiva dos assistidos, exercício que empobrecia a relação entre as necessidades de saúde do indivíduo e a integração de práticas nos diversos níveis de atenção (SILVA; SANTANA, 2014). Nesse sentido, o Ensino Integrado em Saúde parece se mostrar enquanto estratégia para o desenvolvimento de um cuidado contraposto à mera operacionalidade.

Para Araújo (2014), as práticas integradoras devem se traduzir em um Projeto Político-Pedagógico (PPP) e em projetos de curso cujas ações sejam capazes de possibilitar a autonomia e ampliar horizontes dos sujeitos (ARAÚJO, 2014). As práticas pedagógicas, independentemente de sua natureza,



precisam atentar à integralidade do sujeito em formação, a fim de que ele consiga, posteriormente, ter elementos para realizar uma assistência também integral.

Dessa forma, os trabalhadores técnicos em enfermagem não deveriam restringir sua prática a um mero adestramento, incorrendo no perigo de desumanizarem a assistência ao indivíduo. Para Mortari (2018), tratar um recém-nascido sem delicadeza negligencia sua integridade; prescrever um medicamento sem fazer a escuta ativa do paciente objetifica o outro; manejar o corpo de um idoso com dureza pode maltratar o íntimo de seu Ser (MORTARI, 2018). Ou seja, caso o tratamento seja racionalizado e reducionista, não será tratada a pessoa, mas tão somente a enfermidade.

Nessa perspectiva, a formação de trabalhadores para área da Enfermagem deveria romper com a organização do conhecimento fragmentado, imposta pelo capitalismo, o qual distribui os trabalhadores entre os que executam e os que concebem as atividades. Essa separação entre labor técnico e intelectual, denunciada por Marx, provoca desigualdades e a desumanização do ser humano.

A efetividade dessa proposta se funda na compreensão ontológica sobre o trabalho. A compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico permite ao indivíduo desenvolver tanto potencialidades produtivas quanto criativas. Uma formação atenta a todas as dimensões do fenômeno humano – isto é, à sua *omnilateralidade* – consistiria em apreender as determinações históricas da realidade, mediada pelo próprio trabalho, e propõe uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista



(RAMOS, 2009; 2021; SOUZA JÚNIOR, 2011). Essa ruptura exige, certamente, a aproximação com a noção acima aludida do *trabalho afetivo*, uma das formas de trabalho imaterial intimamente vinculada às profissões do cuidado.

### NOTA 3: DO TRABALHO AFETIVO OU OS DESDOBRAMENTOS PARA A HISTÓRIA DO PENSAMENTO

Transformando-os em questões, voltamos aos objetivos anunciados no início deste capítulo para balizar a problematização proposta: quais são as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas ao problema da feminização do cuidado na Educação Profissional em Saúde? Quais seriam os elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder?

Nesse sentido, ao pensar a aplicabilidade da problematização proposta por Foucault, Revel (2011, p. 124) afirma que o termo implica um “verdadeiro exercício crítico do pensamento”. E complementa:

[a problematização] se opõe à ideia de uma pesquisa metódica da “solução”: a tarefa da filosofia não é resolver – inclusive substituindo uma solução por outra –, mas “problematizar”, não reformar, mas instaurar uma distância crítica, [...] redescobrir os problemas.

Pela conjugação entre a *Divisão Sexual do Trabalho* e da *Formação Humana Integral*, o campo da EP tem proposto o Ensino Integral enquanto estratégia para alargar a dimensão



cuidadora de forma a preparar profissionais com qualidade técnica. Aí parece residir a forma geral de problematização. Pesquisas recentes, como as reunidas por Lima Neto, Gleyse, Cavalcante e Thomas (2021) chamam atenção às dinâmicas de assujeitamento das mulheres nos variados contextos de formação profissional feminina, mas não diretamente no campo da EP em Saúde ou, mais especificamente, na Enfermagem. Ainda haveria algo de mais específico nesse ofício?

Fundamentando-se nas noções anteriormente apresentadas, com vistas a romper o tecnicismo, a EP em Saúde deveria estabelecer uma prática capaz de propor um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. Essa conexão é apresentada, pelos autores da área, na relação entre Educação e Trabalho. Para Fontes (2014), as dinâmicas aí imbricadas não se ligam apenas ao treinamento profissional. Contrariamente, trata-se de uma abordagem teórica e prática vinculada aos fundamentos científicos dos processos de produção, inteiramente atravessados pela divisão sexual do trabalho.

A enfermagem é um exemplo paradigmático da Divisão Sexual do Trabalho na perspectiva dos estudos marxistas e de gênero. Problematizar o trabalho feminino, considerando a importância da omnilateralidade, enfatiza a construção coletiva do conhecimento do corpo, da afetividade, das emoções e das relações. É aí que surge um possível desdobramento para, no conjunto das condições de possibilidade do problema em foco, impulsionar o pensamento além do já posto. Pensamos que isso é possível ao trazer à baila a





noção de *trabalho afetivo* em sua relação com a *degenerificação do trabalho*, tal como discute Federici (2019c).

A autora estabelece uma crítica a Hardt e Negri, para quem o *trabalho afetivo* –aquele que põe em jogo interatividade, auto-organização e reconhecimento nas relações laborais – se expandiria das ocupações ditas feminizadas para todas as outras. Deixaria, portanto, de estar diretamente conectado à reprodução de seres humanos e da força de trabalho, característica própria do labor feminino. Para Federici (2019c, p. 344), “a teoria do trabalho afetivo não pode explicar a *dinâmica que conduz à socialização da reprodução* e à nova divisão internacional do trabalho reprodutivo”.

Por que, então, trazemos ao debate uma noção já criticada? Porque ela nos auxilia a complexificar a história do pensamento acerca da feminização do cuidado, com uma atenção especial às interpretações que obliteram ou dissimulam os marcadores de gênero. Elas colaboram para a permanência do cuidado no domínio do trabalho não-remunerado e culpabilizam profissionais do cuidado pela recusa em assistir as pessoas de quem cuidam (FEDERICI, 2019c).

Essa parece ser uma maneira possível de recolocar o problema em foco. A EP em Saúde, para continuar a escrever a sua história, precisa estar atenta a dois fatos fundamentais da organização capitalista: “a acumulação do capital se alimenta de uma imensa quantidade de trabalho não-remunerado” e “da desvalorização sistemática do trabalho reprodutivo que se traduz na desvalorização de grandes setores do proletariado mundial” (FEDERICI, 2019c, p. 353). A Formação Humana



Integral, nutrida desses pressupostos, pode se fortalecer enquanto projeto contra-hegemônico.

O trabalho feminino enquanto objeto, portanto, exige uma história do pensamento atenta às transformações do tempo presente, num diagnóstico contínuo dos ultrapassamentos possíveis relativamente às categorias das quais lançamos mão. Resta, assim, fazer o cruzamento da “história desta imensa ‘ginecologia’, no sentido amplo do termo” (FOUCAULT, 1979a, p. 234) com a “história dos cuidados no Ocidente” (FOUCAULT, 1979b, p. 101). Nesse contexto, a conversão do afeto, do corpo e das emoções das mulheres em mercadoria não pode ser desprezada. Uma arque-genealogia do trabalho afetivo, portanto, mostra-se necessária para esboçarmos uma outra história acerca da feminização do cuidado.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

BIROLI, F. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

CAETANO, E.; NEVES, C. E. P. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 251-263, maio-, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639539>. Acesso em: 11 jun. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Lei nº 7.498/86, de 25 de junho de 1986**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem e dá outras providências. Brasília, DF, 5 jun. 1986. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/>



lei-n-749886-de-25-de-junho-de-1986\_4161.html. Acesso em: 12 jun. 2022.

FEDERICI, S. A reprodução da força de trabalho na economia global e a revolução feminista inacabada. *In*: FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019a. p. 194-232.

FEDERICI, S. Salários contra o trabalho doméstico. *In*: FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019b. p. 40-54.

FEDERICI, S. Sobre o trabalho afetivo. *In*: FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019c. p. 324-353.

FONTES, S. D. A formação humana em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jun. 2022.

FOUCAULT, M. Não ao sexo rei. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979a.

FOUCAULT, M. O nascimento do hospital. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979b.

FOUCAULT, M. O nascimento da clínica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1963.

FOUCAULT, M. Polémique, politique et problématisations. *In*: FOUCAULT, M. **Dits et Écrits II**: 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.



HIRATA, H. **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Ed. SENAC, 2007.

KERGOAT, Danièle. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. Tradução: Míria Nobre. [S. l.: s. n.], 2003. Disponível em: [https://polignu.org/sites/poligen.polignu.org/files/adivisaosexualdotrabalho\\_0.pdf](https://polignu.org/sites/poligen.polignu.org/files/adivisaosexualdotrabalho_0.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.

LIMA NETO, A. A.; CAVALCANTE, I. F.; GLEYSE, J.; THOMAS, J. (org.) **Sexo, sexualidade e gênero na educação profissional no Brasil e na França: estudos exploratórios**. Natal: IFRN; Paris: L'Harmattan, 2021.

MECONI, M. C. C., FREITAS, G. F., BONINI, B. B. Formação em Enfermagem na Cruz Vermelha Brasileira na década de 1940: uma abordagem Foucaultiana. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 60-67, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342015000800060&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342015000800060&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 19 jul. 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.) **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORTARI, L. **Filosofia do cuidado**. São Paulo: Paulus, 2018.

NASCIMENTO, F. L. S. **A Escola Normal de Natal**: Rio Grande do Norte, 1908-1971. Natal: IFRN, 2018.

OGUISSO, Taka; FREITAS, G. F. Memória e história na construção da identidade profissional da enfermagem. In: OGUISSO, Taka. (org.). **Trajetória histórica da enfermagem**. Barueri, SP: Manole, 2014.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: contexto, 2007.

PIRES, Denise Elvira. Divisão técnica do trabalho em saúde. In: DICIONÁRIO de Educação Profissional em Saúde. Manguinhos, RJ: Fundação Oswaldo Cruz: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/divtectrasau.html>. Acesso em: 21 mar. 2022.



RAMOS, M. Concepções e práticas pedagógicas nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde: fundamentos e contradições. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, Supl., p. 153-173, 2009.

RAMOS, M. Prefácio. In: LIMA NETO, A. A.; CAVALCANTE, I. F.; GLEYSE, J.; THOMAS, J. (org.). **Sexo, sexualidade e gênero na educação profissional no Brasil e na França**: estudos exploratórios. Natal: IFRN; Paris: L'Harmattan, 2021.

REVEL, J. Problematização. In: REVEL, J. **Dicionário Foucault**. Tradução de Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, V. O.; SANTANA, P. M. M. A. Conteúdos curriculares e o Sistema Único de Saúde (SUS): categorias analíticas, lacunas e desafios. **Interface**, Botucatu, v. 19, n. 52, p. 121-132, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/sWFCMFRRpbGKprtyrzVRSjq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2022.

SOUZA JÚNIOR, J. Educação profissional e luta de classes: um debate em torno da centralidade pedagógica do trabalho e do princípio educativo da práxis. In: ARAÚJO, Ronaldo M.; RODRIGUES, Dorielson S. (org.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.



**EIXO 3 – HISTÓRIA E  
MEMÓRIA DE PRÁTICAS  
EDUCATIVAS,  
REPRESENTAÇÕES,  
CULTURA E SABERES  
INSTITUCIONALIZADOS  
DA E PARA A EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL**



## Capítulo 5

# A CULTURA ESCOLAR DO COLÉGIO DAS FÁBRICAS E DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA (SÉCULOS XIX E XX)

Antonio Max Ferreira da Costa<sup>1</sup>

Maria Adilina Freire Jerônimo de Andrade<sup>2</sup>

José Mateus do Nascimento<sup>3</sup>

## TECENDO AS REFLEXÕES INICIAIS

**A**s palavras que tecemos nesse manuscrito são advindas de pesquisas historiográficas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do

---

1          Doutor em Educação pelo PPGEP-IFRN. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2586-9349>. <http://lattes.cnpq.br/6446532208962557>.

2          Doutoranda PPGEP-IFRN. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5557-9625>. <http://lattes.cnpq.br/1754953938247812>.

3          Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP-IFRN). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4964-5216>. <http://lattes.cnpq.br/9176401714554967>.



Norte (IFRN), na linha de pesquisa 3: História, historiografia e memória da educação profissional.

A investigação historiográfica se volta para a cultura escolar do Colégio das Fábricas (século XIX) e da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira (século XX), instituições que se cruzam na proposição de oferecerem formação profissional para os filhos da classe-que-vive-do-trabalho<sup>4</sup>. A primeira instituição foi fundada na cidade do Rio de Janeiro-RJ, em 1º de abril de 1809, no reinado do Príncipe Regente Dom João. A outra instituição é a Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, fundada em 1973 na cidade de Natal-RN, durante o Governo de José Cortez Pereira de Araújo e do Secretário de Educação Dalton Melo de Andrade.

Como se pode visualizar, as instituições escolares anunciadas aqui possuem objetivos semelhantes, que é ensinar uma profissão às pessoas das classes populares da sociedade, mas será que o Colégio das Fábricas e a Escola Estadual Professor Anísio Teixeira instituíram uma cultura escolar específica para as profissões? Para tentar responder essa questão, tecem-se, no item 2, reflexões sobre a cultura e a história dessas instituições, buscando, lendo e interpretando os documentos à luz do referencial teórico-metodológico teorizado por Julia (2001), Viñao Frago (2006) e Magalhães (2004).





# TECENDO REFLEXÕES SOBRE A CULTURA ESCOLAR E A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DO COLÉGIO DAS FÁBRICAS (SÉCULO XIX) E DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA (SÉCULO XX)

## O Colégio das Fábricas (século XIX)

O Colégio das Fábricas foi fundado em 1809 pelo Príncipe Regente D. João VI na cidade do Rio de Janeiro. A vinda da Família Real para o Brasil traz grandes realizações no campo da economia, educação e da cultura.

Salienta-se que esse colégio era:

Uma instituição exemplar foi o Colégio das Fábricas, criado em 1809 no Rio de Janeiro para abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa, trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil. Eles aprendiam diversos ofícios com artífices que vieram na mesma frota. (CUNHA, 2020, p.91).

Interpretando as ideias de Cunha (2020), deduz-se que esta instituição foi criada dentro de um projeto econômico e educacional da época do estabelecimento da corte no Brasil que visava o desenvolvimento da cidade do Rio de Janeiro e por extensão do Brasil. Sendo assim, com o intuito de historiar sobre esta instituição criada no período joanino no Brasil, busca-se fazer o exercício que Magalhães aborda como sendo o de



[...] compreender e explicar os processos e os “compromissos” sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos de sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto. (MAGALHÃES, 2004, p.58).

Neste sentido, traz-se à tona um pouco do contexto político e econômico em que esta instituição foi criada com vistas a atender as demandas da força de trabalho da época. Conforme Fonseca (1961, p. 91), “Até então, o funcionamento de estabelecimentos industriais entre nós estava proibido pelo Alvará de 5 de janeiro de 1785, que obrigara o fechamento de todas as Fabricas”. Por esse alvará, então, estava proibido por extensão o ensino das profissões, uma vez que a aplicação destas estava justamente no fazer nas indústrias. Para pôr fim a essa proibição, o príncipe regente cria o Alvará de 1 de abril de 1808 que libera o estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil.

Com vistas à formação para o trabalho, no ano seguinte à liberação do estabelecimento de indústrias, D. João VI, manda estabelecer o Colégio das Fábricas por meio do Decreto de 23 de março de 1809, que funcionaria sob as expensas da Real Fazenda. Todo esse arranjo tinha a finalidade de mudar a forma de pensar e operacionalizar a economia da época com vistas a estabelecer conexões que pudessem impulsionar seu projeto de desenvolvimento para economia brasileira.

O Decreto de instituição do Colégios das Fábricas indica que essa instituição já nasce com a designação de alguns membros que serão responsáveis por gerir sua



administração: Sebastião Fabregas é nomeado diretor e o Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Brasil foi designado para contabilidade e expedição dos negócios. Ainda para cuidar do funcionamento tem-se mais quatro “funcionários burocráticos”, no dizer de Belchior (1993), sendo eles, o recebedor e fiel, o escriturário, o apontador e o porteiro.

De acordo com Fonseca (1961), essa instituição inaugura a primeira implantação de um estabelecimento público em ordem cronológica com a finalidade de ensinar, “uma espécie de reservatório de artífices e casa de ensino de aprendizes”. A princípio, o Colégio das Fábricas tinha a finalidade de atender os artistas vindos de Portugal encantados com as possibilidades que a permissão de indústria criara no Brasil.

Assim sendo, apresenta-se o Colégio das Fábricas como uma instituição educativa que está permeada de intenções políticas e econômicas, no dizer de Magalhaes (2004), como “organismos vivos” que possuem uma estrutura, com autores que determinam e dão sentido ao seu fazer. Ainda conforme esse autor,

O século XIX ficou marcado por movimentos cruzados da educação e da escolarização, como projeção e construção de políticas, cumplicidades, identidades, territorialidades. Foi um período em que a parte mais significativa das tradições, das culturas e representações foram postas em questão no plano das relações de produção e de poder, sendo a cultura escolar interpretada como meio e um fator de tecnologização e institucionalização da nova realidade. (MAGALHÃES, 2004, p. 22).



Foi, então, pensando na cultura escolar que vai se estabelecendo nas instituições educativas a partir do momento em que são criadas, que se analisa o Colégio das Fábricas, tendo como premissa central o seu decreto de criação, com o intuito de entender como foi se constituindo a organização e o funcionamento deste estabelecimento.

Magalhães (2004) diz que:

A institucionalização da educação escolar como processo histórico se desenvolve em várias fases, culminando no momento em que a realidade educativa deixa de ser pensada na ausência do marco escolar e em que a estrutura escolar apresenta uma internalidade complexa e indenitária, associada a uma influência determinante na realidade. (MAGALHÃES, 2004, p. 39).

Desta forma, a marca significativa do Colégio das Fábricas é a formação para o trabalho, sua institucionalização se dá em decorrência da intencionalidade política e econômica de D. João VI em fomentar o desenvolvimento da indústria no Brasil. De acordo com o Decreto de 31 de outubro de 1811, esse Colégio possuía uma estrutura para o desenvolvimento da aprendizagem de um ofício, uma vez que consta no referido Decreto que a guarda dos utensílios cabia ao “Conselho de Estado, Ministro e Secretários dos Negócios do Brasil o inventário das máquinas e utensílios e demais gêneros existentes no Colégio” (BRASIL, 1811).

De acordo com Belchior (1993), “o Colégio compreendia várias oficinas ou fábricas, com seus respectivos mestres e aprendizes”. Ainda de acordo com esse autor, no ano de 1811 o estabelecimento possuía a quantidade de 57 alunos nos



mais diversos ramos industriais, sendo o ramo da indústria têxtil o que apresentava o maior número de aprendizes, em um total de 14 alunos. Os mestres que atuavam no Colégio vieram de Portugal.

Percebe-se pela análise da organização e funcionamento do Colégio das Fábricas que essa instituição implementava um fazer que pode ser considerado precursor da cultura do ensino de ofícios, cultura essa que, no dizer de Julia (2001, p. 10), era “[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos [...]”.

Com este entendimento, O Colégio das Fábricas é criado com vistas a receber um grupo de pessoas específicas, com finalidades definidas, com o objetivo de inculcar e a desenvolver nesses aprendizes uma formação para o trabalho e com práticas a partir do ensino dos mestres para o desenvolvimento de um ofício. Sendo assim, um espaço no qual o aprendiz tinha uma dupla finalidade estudar e aprender uma profissão.

O movimento desenhado no âmbito do Colégio das Fábricas, no contexto do século XIX, demonstra que a cultura escolar materializada nessa instituição se assemelha à cultura escolar da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, objeto de reflexão do próximo do subitem 2.2.

### A Escola Estadual Professor Anísio Teixeira (século XX)

Antes de iniciar a escrita sobre como se deu a gênese da fundação da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira,



concebe-se a partir de Magalhães (2004) que o elemento fundacional, assim como a memória e as práticas são aspectos preponderantes para a (re) construção de uma instituição escolar.

Com essa motivação em delinear a história dessa escola, anuncia-se: a instituição Escola Estadual Professor Anísio Teixeira teve sua fundação no ano de 1973<sup>5</sup>, anteriormente chamada de Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, vindo a trocar de nome na década de 1990. Essa escola se localiza na rua Trairi, nº 480, bairro de Petrópolis, Natal, Rio Grande do Norte, tendo como ponto de referência a Praça Cívica.

O Anísio Teixeira inaugurou suas ofertas de ensino tendo como intenção a formação de estudantes para as habilitações profissionalizantes, nos cursos técnicos de Assistente em Administração, Contabilidade e Técnicas Bancárias, seguindo a materialização da legislação que reforma o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, a Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, conforme expõe Costa (2017) em seu trabalho de dissertação.

O ideário da Lei Nº 5.692/71 era tornar o ensino nas escolas públicas e privadas de 2º grau, “[...] profissionalizante para todos, objetivando formar quadros técnicos para imediata inserção no mercado de trabalho”. (SILVA; NASCIMENTO & RAMOS, 2020, p. 5). Percebe-se que o ensino nesse período do século XX era abastecer o mercado capitalista e desse modo ter mão de obra barata e qualificada,

---

5 A primeira Diretora do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira foi Maria Célia Lopes Andrade, e o Secretário de Educação Dalton Melo.



no cenário das políticas ditatoriais, tendo como Presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974).

Por trás desse objetivo evidenciado pela Lei Nº 5.692/71 citada acima, entende-se que formar estudantes no contexto do ensino técnico profissionalizante era barrar a ida do filho da classe trabalhadora para o ensino superior, dando um sentido de terminalidade, como analisa Germano (2011).

Germano (2011) tece reflexões afirmando que o fracasso do ensino técnico profissionalizante de 2º grau no Brasil, se deve em grande medida à falta de investimentos dos governos nessas escolas, é tanto que, nos anos de 1982, o governo federal revoga a legislação de 1971, substituindo pela Lei Nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. A afirmação de Germano (2011) possibilita-nos pensar que esse tipo de ensino era fragmentado, dual e precarizado.

A fragmentação do ensino técnico profissionalizante de 2º grau, em especial na Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, se materializa na cultura escolar dessa instituição, primeiramente na grade curricular das habilitações de Assistente em Administração, Contabilidade e Técnicas Bancárias. Observamos que num curso com duração de 3 anos, o estudante no primeiro ano estudava disciplinas propedêuticas, sendo essas definidas como de base geral: Português, Matemática, História, Geografia, Educação Artística, Educação Física, Biologia, Física, Química, Inglês, Organização Social e Política Brasileira (O.S.P.B) e Educação Moral e Cívica.

Nesse movimento havia as disciplinas da base técnica, que eram cursadas no segundo e terceiro ano, acompanhadas



apenas das disciplinas de Português e Matemática, como indicam Costa e Nascimento (2018).

Ainda de acordo com esses autores, os professores da base geral eram formados nas licenciaturas, diferenciados do corpo de professores da base técnica, pois eles eram bacharéis nas áreas do Direito, Administração, Contabilidade, Estatística, Processamento de Dados e atuavam no mercado de trabalho em seus respectivos campos.

Costa (2017) mostra em suas pesquisas sobre o Anísio Teixeira que na década de 1970 e 1980 existia uma oferta de estágios para o exercício da prática profissional dos conteúdos repassados em sala de aula, mas ouvindo as narrativas das cartas dos agentes-sujeitos (Professores e Diretores) que atuaram nessa escola, o autor observa que após 1982, os estudantes que desejassem realizar estágios nas habilitações profissionalizantes deveriam se cadastrar nos órgãos competentes (IEL e CIEE<sup>6</sup>), pois os bancos e as empresas enviavam poucas ofertas para a escola, sendo a demanda maior que a oferta.

Nesse sentido, compreende-se que a escola não formava em sua plenitude para o mercado de trabalho e nem para a continuidade no ensino superior. Diz-se isso porque não existia prática de estágio na grade curricular como obrigatória, e a fragmentação dessa grade quanto aos conteúdos das disciplinas era reduzido, se comparado aos estudantes que estudavam nas escolas privadas com fins a prestar vestibular para o nível superior.

---

6 IEL e CIEE são as siglas, respectivamente, do Instituto Euvaldo Lodi e do Centro de Integração Empresa Escola.





As reflexões suscitadas por Saviani (2010) sugerem que o ensino nessa época do tecnicismo era pragmático, racional, utilitarista, reducionista e visava treinar os estudantes para alguma atividade, ou seja, o que mais importava era o produto final.

Mesmo sendo um ensino com essas características sinalizadas por Saviani (2010), a Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, desde sua implantação em 1973 até a década de 1990, tinha um perfil de estudantes pertencentes à classe média, alterando-se apenas após meados de 1990, porém a escola continuava com a fama de melhor escola técnica profissionalizante de 2º grau, na área do ensino comercial, afirma Costa (2017).

Recuperando a ideia de produto final, refletida no primeiro parágrafo dessa página, questiona-se: como era a metodologia e os instrumentos de avaliação usados na Escola Estadual Professor Anísio Teixeira? Esses elementos corroboravam para instituir uma cultura escolar específica para formar o estudante para o trabalho?

Os escriturários tecidos em cartas de memória das práticas pedagógicas construídas e analisadas por Costa (2017) demonstram que a metodologia empregada pelos professores “[...] consistia em aulas expositivas, além de aulas práticas no escritório/laboratório” (Professor R. C., 2016). Essa representação de metodologia se complementa à concepção escrita pelo Professor A. C. (2016) “Não havia livro didático, usava-se giz e um quadro-negro, em que se copiavam os textos e depois explorava”.



Nota-se, com base nas representações tecidas pelos professores entrevistados por Costa (2017), que na Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, quanto à metodologia usada no ensino

[...] não havia a preocupação em empregar a combinação da exposição dos conteúdos com a discussão reflexiva dos mesmos. Pelo contrário, na metodologia de ensino tecnicista, o fio condutor das práticas pedagógicas estava no condicionamento do comportamento do aluno que emitia respostas desejadas pelo professor. (COSTA; NASCIMENTO, 2020, p.11).

Visualiza-se que a metodologia, assim como os conteúdos transmitidos pelos professores do ensino técnico profissionalizante do Anísio Teixeira, mantinha-se ligada às ideias da teoria behaviorista de Skinner, em que o professor transmitia os conteúdos e esperava do estudante uma resposta, em um processo de verdadeira materialização do comportamento condicionando, ou seja, para cada ação, esperava-se uma reação.

Ora, se os conteúdos e a metodologia eram focados no tecnicismo e na abordagem de ensino tradicional, hipoteticamente os instrumentos de avaliação deveriam estar nessa mesma perspectiva. De acordo com Costa (2017), os instrumentos citados pelos professores entrevistados eram as provas escritas, os testes e os trabalhos individuais, tendo por finalidade saber o que o aluno aprendeu na sala de aula, resultando numa nota final.

Em tese, a cultura escolar enraizada no cerne da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira traduz-se por Viñao Frago



(2006), no argumento de que cada instituição escolar tem, mais ou menos apontado, uma cultura própria, algumas características particulares.

No hay dos escuelas, colegios, institutos, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos. Al igual que cada centro docente tiene su propia cultura, también existen rasgos culturales, estables y persistentes, que caracterizan y distinguen, por ejemplo, los centros de enseñanza primaria de los de secundaria y, al mismo tiempo, la cultura – mentalidad, prácticas, etc.- de los maestros de primaria de la cultura – mentalidad, prácticas, etc.- de los profesores de secundaria. (VIÑAO FRAGO, 2006, p.64-65).

No raciocínio desse teórico, não existem duas escolas, duas faculdades, dois institutos, duas universidades exatamente idênticas, embora possam ser estabelecidas semelhanças entre essas instituições.

Seguindo a defesa de Viñao Frago (2006), sustenta-se que as escolas analisadas nesse manuscrito, mesmo formando estudantes para o trabalho em contextos históricos diferentes, com clientelas distintas, ambas possuem uma cultura escolar semelhante, pois elas contribuíram veementemente para o desenvolvimento da educação dada à classe trabalhadora.



## TECENDO AS REFLEXÕES FINAIS

Ao se analisar historicamente a constituição e o funcionamento do Colégio das Fábricas e da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira percebem-se que apesar de seus momentos históricos serem tão distantes, elas guardam objetivos e fazeres que se assemelham.

Como ponto de intercessão principal, destaca-se a formação para o trabalho. No que diz respeito ao fazer das relações de ensino pontua-se a figura do mestre e do aprendiz no Colégio das Fábricas, muito bem traduzida na figura do professor e do aluno na Escola Estadual Professor Anísio Teixeira. Outras funções que se destacam nas duas instituições escolares são a do diretor e do porteiro, ainda presentes na estrutura atual das instituições. No que tange aos ramos industriais presentes no Colégio das Fábricas, faz-se uma analogia com os vários cursos que eram ofertados na Escola Estadual Professor Anísio Teixeira.

Quanto às divergências, o Colégio das Fábricas é fundado na região Sudeste do Brasil, e a Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, na região do Nordeste. A primeira instituição tem sua gênese idealizada pela Coroa Portuguesa, no cenário do século XIX, destinado a formação dos artífices, imigrantes da classe baixa de Portugal. A segunda escola é fruto da Lei Nº 5.692/71, idealizada pelos governos militares, no contexto do século XX, com fins à formação de estudantes da capital potiguar, em sua maioria advindos de famílias da classe média, que desejavam trabalhar em empresas, lojas



de familiares e nos bancos (Brasil, Caixa Econômico Federal, Bradesco, Banderne, Banco do Nordeste).

Para concluir, adverte-se que essas duas instituições escolares tinham intenção em ensinar uma profissão ao estudante e abastecer o mercado capitalista com uma mão de obra barata e qualificada, características que marcaram a cultura escolar instituída tanto no Colégio das Fábricas como na Escola Estadual Professor Anísio Teixeira.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BELCHIOR, Elysio de Oliveira. O Colégio Real de Fábricas do Rio de Janeiro. **Revista do IHGB**, Rio de Janeiro, v. 154, n. 380, p. 1-22, jul./set. 1993.

BRASIL. **Decreto de 23 de março de 1809**. Dá providências a bem do serviço da casa denominada Collegio das Fabricas. Rio de Janeiro: Presidência da República, 23 mar. 1809.

BRASIL. **Decreto de 31 de outubro de 1811**. Commette à Real Junta do Commercio do Estado do Brazil a inspecção do Collegio das Fabricas. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1811.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 12 ago. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da lei 5.692/71, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 19 out. 1982. Disponível em:



[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7044.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm). Acesso em: 28 set. 2020.

COSTA, Antonio Max Ferreira da. **Ensino técnico profissionalizante no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira: uma análise histórica das práticas pedagógicas (1974-1985)**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

COSTA, Antonio Max Ferreira da; NASCIMENTO, José Mateus do. O centro de ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira (1974-1985): notas históricas e pedagógicas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 15, p. e7274, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7274>. Acesso em: 18 jun. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 14, p. 89-193, maio/ago, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpbSgwNPGb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 de jun. 2022.

COSTA, A. M. F. da; DO NASCIMENTO, J. M. História do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira (1974-1985). **Pesquisa e Ensino**, Barreiras, BA, v. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/713>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1961. v. 1.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.



MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, J., NASCIMENTO, S.; RAMOS, M. A educação profissional na rede estadual do Rio Grande do Norte: em busca da consolidação. **Revista Holos**, Natal, n. 4, p.1-17, 2020.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**: continuidades y cambios. Madri-Espanha: Ediciones Morata, 2006.



## Capítulo 6

# A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL ANTES DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES:

projetos para disciplinar  
as *classes perigosas* entre o  
Império e a República

Renato Marinho Brandao Santos<sup>1</sup>  
José António Martin Moreno Afonso<sup>2</sup>

## PALAVRAS INICIAIS

**E**m sua clássica obra *História do Ensino Industrial no Brasil*, o engenheiro-educador Celso Suckow da Fonseca destaca que o regime republicano, com seu “espírito renovador”, alterou “profundamente” o

---

1 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP-IFRN). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8187-7140>.

2 Professor da Universidade do Minho/UMinho. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7061-306X>.





panorama da Educação Profissional no Brasil (FONSECA, 1986, p. 160). De fato, o decreto nº 7.566/1909, lançado no governo de Nilo Peçanha, representou um novo tempo nesse campo educacional, visto que, pela primeira vez na história do país, foi possível falar em uma oferta do ensino profissional em rede, sustentada pelo governo federal em todos os estados do país.

Os termos do decreto deixavam claro o que o Estado brasileiro queria com as denominadas Escolas de Aprendizizes Artífices: “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual”, fazendo-os “adquirir hábitos de trabalho profícuo” para que se afastassem da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Se os objetivos das Escolas de Aprendizizes Artífices eram, podemos assim dizer, arcaicos, ligados a uma mentalidade elitista típica do século XIX, como tentaremos demonstrar, a experiência era, em si, inovadora. Isso porque as iniciativas tomadas em períodos anteriores no campo da Educação Profissional, com destaque para o Segundo Império (1840-1889), eram esparsas e, muitas vezes, organizadas pela iniciativa privada, como foi o caso dos Liceus de Artes e Ofícios das cidades do Rio de Janeiro (1858) e São Paulo (1873).

Mas essa dita experiência inovadora tem, claro, sua historicidade. A concepção de uma escola voltada para educar pelo trabalho os filhos de uma classe denominada de *desfavorecidos de fortuna* nos remete à segunda metade do século XIX. Ali, o lento processo de abolição da escravização alimentou ideias e projetos destinados a esses sujeitos que eram vistos



e tratados pela elite brasileira como uma ameaça. Com a República, tais projetos avançam, visto que se mantinha, no novo regime, a velha ideia de controle desses sujeitos. Nosso objetivo é compreender, em sua historicidade, esses projetos que antecedem as Escolas de Aprendizes Artífices, observando como a instituição escolar foi pensada, entre fins do século XIX e início do XX, como espaço de controle e regeneração sociais.

## O QUE FAZER COM AS CLASSES PERIGOSAS?

Antes de adentrarmos no período republicano para analisarmos os olhares do novo regime sobre o ensino profissional, cremos ser necessário explicar o que se passava no Brasil nos últimos tempos do Império. Esse recuo no tempo é de fundamental importância para compreendermos o que desejavam os dirigentes republicanos, no início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices.

Nos meados do século XIX, em boa medida por conta da pressão inglesa (CASTRO, 2000, p. 62), o governo imperial, comandado por Dom Pedro II, deu início ao processo de abolição da escravização no Brasil, com a Lei Eusébio de Queiroz, responsável por proibir o tráfico negreiro no país. O processo foi concluído, ao menos em parte, em 13 de maio de 1888, data em que a princesa Isabel, como regente do Império brasileiro, assinou a Lei Áurea. Na mente daqueles que compunham a elite brasileira restava, porém, um grande



ponto de interrogação: o que fazer com os negros libertos pela Lei Áurea e com sua prole?

Mas de que elite tratamos? Referimo-nos a um grupo social marcado, segundo J. M. de Carvalho, por uma “homogeneidade ideológica e de treinamento” (2008, p. 21) que reduzia os conflitos intraclasse e fornecia a “concepção e a capacidade de implementar determinado modelo de dominação política” (Idem, *ibid.*), marcado pela exclusão das classes populares da política institucional. Carvalho afirma, ainda, que “essa homogeneidade era fornecida sobretudo pela socialização da elite [...] por via da educação, da ocupação e da carreira política” (CARVALHO, 2008, p. 21). Nesse sentido, o pesquisador lembra que muitos desses membros da elite tinham formação jurídica em Coimbra, eram avessos a “doutrinas revolucionárias” (CARVALHO, 2008, p. 39), costumavam passar pela magistratura e circulavam por “vários cargos políticos e por várias províncias” (CARVALHO, 2008, p. 39). Em síntese, tinha-se uma “elite cosmopolita voltada para o modelo de civilização europeu”, a dirigir uma “sociedade agrária e analfabeta” (CARVALHO, 2008, p. 417).

Na virada do século XIX para o XX, esse grupo social continua a mirar no “modelo de civilização europeu”, mas passa a usar com mais frequência também o exemplo americano. A faculdade de Direito continua a ser a preferida desses homens, mas já não saem tanto para Coimbra, tendo em vista que podem ter sua formação no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, São Paulo ou no Recife, por exemplo, para onde ia parte razoável dos membros da elite norte-rio-grandense (SANTOS, 2012) (não identifiquei nas referências). Com a



República, as elites locais passaram a ter maior força, tendo em vista que a adoção do federalismo, mesmo com suas limitações, permitiu a esses grupos o domínio dos governos estaduais. Eram, contudo, em essência os mesmos nomes que se via no período imperial (BUENO, 2002), com formação muito parecida e ainda, como dissemos, tomando como referência o modelo europeu e, por vezes, o americano.

A descrição a seguir traz mais algumas características dessa elite no Rio Grande do Norte. Compunham tal grupo

literatos ou técnicos, com formação em agronomia, engenharia ou medicina. Mas em geral eram bacharéis, na maior parte das vezes formados na Faculdade de Direito do Recife. Podemos delinear [...] o perfil do indivíduo integrante dessas elites: a política para ele é uma grande tentação, há uma forte probabilidade de em algum momento desempenhar um cargo na administração pública, é professor do Atheneu, escreve nos jornais, publica em livro ou nos poucos jornais da terra, participa de iniciativas de natureza progressista que se organizam na cidade, com a Liga de Ensino do Rio Grande do Norte [...] (ARRAIS; ANDRADE; MARINHO, 2008, p. 74).

Sebastião Fernandes, primeiro diretor da Escola de Aprendizes de Natal, encaixa-se bem na descrição acima. Mas um dos exemplos mais significativos desse grupo social foi Manoel Dantas: bacharel em Direito formado na Faculdade do Recife, professor de Geografia do Atheneu Norte-riograndense, secretário do Partido Republicano Federal no Rio Grande do Norte, jornalista do jornal *A Republica* e um



dos fundadores da Liga de Ensino. É de Dantas uma rica crônica que retrata a festa de encerramento do ano letivo de 1913 na Escola de Aprendizizes de Natal. Seu entusiasmo presente nas linhas do texto revela que os membros dessa elite acreditavam que a construção de um novo país, na virada do século XIX para o XX, da Monarquia para a República, passava pela educação.

Em fins do século XIX, esses homens tinham algo a resolver: tratar de controlar o espaço do negro na sociedade pós-escravidão e, em âmbito maior, das classes populares. A lei imperial nº 601, lançada em 18 de setembro de 1850, já resolvia uma parte do problema, na medida em que ajudava a constituir a “moderna propriedade territorial” (SILVA, 2008, p. 18), tendo interditado a aquisição de terras devolutas por qualquer outro meio que não fosse a compra<sup>3</sup>. Na prática, a lei dificultava bastante, para não dizer que impossibilitava, o acesso à terra aos negros beneficiados pela abertura do processo de abolição da escravatura naqueles meados do século XIX. Dificultava não só a eles, mas a todos aqueles que não fossem homens de posses e rendas, aos que não pertenciam, enfim, à elite brasileira.

Com o 13 de maio, esses despossuídos passaram a ser donos de sua força de trabalho. E era justamente nesse ponto, na visão da elite, que residia o problema capaz de obstar o desenvolvimento e pôr em xeque a ordem nacional. A Lei

---

3 Também inserida no contexto de abolição do sistema escravocrata no Brasil está a lei eleitoral de 1881 (Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881), pela qual ficaram proibidos de votar aqueles que não soubessem ler e escrever, o que impedia a participação de quase todos os libertos e, em geral, dos membros das classes populares, da política eleitoral. Ver J. M de Carvalho (2007, p. 24).



Áurea não resolvia, nem de longe, “o problema social da escravidão, o problema da incorporação dos ex-escravos à vida nacional” (CARVALHO, 2007, p. 23-24), à nova sociedade pós-abolição. Em especial, os membros da elite imperial se viam incumbidos da difícil missão de tornar esse liberto um trabalhador, para o que “medidas que obrigassem o indivíduo ao trabalho” eram indispensáveis, mas não de todo suficientes. Isso porque esses homens perceberam que essas medidas só seriam verdadeiramente frutíferas se fossem acompanhadas por um significativo “esforço de revisão de conceitos, de construção de valores” capazes de constituir uma “nova ética do trabalho” (CHALHOUB, 2001, p. 65).

Nessa perspectiva, cerca de um mês depois da abolição da escravatura, o ministro da Justiça, Ferreira Vianna, apresentava aos parlamentares do Império um projeto que combatia a “mãe de todos os vícios” (ANAIS do Senado do Império do Brasil, 3, 1888, p. 309): a ociosidade. O Código Criminal do Império do Brasil, de 1830, já tinha um capítulo específico, o de número IV, dedicado aos “vadios e mendigos” (1830, p. 32-33). Contudo, para Vianna, as penalidades impostas a esses sujeitos não vinham se mostrando eficazes<sup>4</sup>, o que tornava necessário o estabelecimento de uma nova lei, que se voltasse especificamente para os casos de vadiagem e mendicância.

---

4 Para o crime de vadiagem, a pena imposta era de prisão com trabalho por oito a vinte e quatro dias. Para aqueles que fossem pegos a mendigar, podiam ser penalizados com prisão simples, ou com trabalho, por oito dias a um mês (Código Criminal do Império do Brasil, 1830, p. 32-33).



A questão era vista com urgência. A partir da Lei Áurea, milhares de homens que antes viviam no regime da escravidão tornaram-se libertos, sem terem, na visão dos que dirigiam o Império, condições de viver harmonicamente em sociedade. Isso porque, de acordo com essa visão, “a escravidão não havia dado a esses homens nenhuma noção de justiça, de respeito à propriedade, de liberdade” (CHALHOUB, 2001, p. 68), o que poderia facilmente levá-los, na visão dos que comandavam o Império brasileiro, ao mundo da vadiagem, dos vícios e dos crimes.

O Código Criminal de 1830 não se mostrava eficiente, pois não bastava apenas reprimir. Era preciso educar. Educar para o trabalho. Mostrar aos libertos que o trabalho era o “valor supremo da vida em sociedade” (CHALHOUB, 2001, p. 69). Era nessa linha que seguiam as palavras de Ferreira Vianna. O ministro ressaltava que os pensadores modernos já não mais viam a pena como simples castigo, mas sim, fundamentalmente, como elemento capaz de educar, de formar um novo sujeito, um “cidadão útil” (ANAIIS do Senado do Império do Brasil, 6, 1888, p. 152). Esse “cidadão útil” seria forjado por meio de um árduo esforço de educar o povo, e os exemplos a serem seguidos, de acordo com a fala do deputado Manoel Rodrigues Peixoto, eram claros: os Estados Unidos e a Inglaterra.

Peixoto, porém, se colocava contra a proposta de Vianna, pois avaliava que o Brasil estava ainda muito distante dos melhores exemplos a serem seguidos e entendia que os frutos da educação popular demorariam a ser colhidos. Até lá, o governo precisaria adotar medidas mais fortes do



que as presentes no projeto do ministro para combater a ociosidade. Pela proposta de Vianna, deveriam ser criados estabelecimentos de correção para aqueles que infringissem o “termo de bem viver”, ou seja, que vivessem na ociosidade, vadiagem e mendicância (ANAIIS do Senado do Império do Brasil, 3, 1888, p. 310).

A correção, é claro, viria pelo trabalho. Os apenados seriam levados a estabelecimentos de correção em ilhas marítimas ou noutros pontos indicados pelo governo, onde realizariam trabalhos no campo ou em oficinas, de acordo com sua aptidão ou conveniência do estabelecimento. Fosse no campo ou em oficinas, os infratores deveriam compreender o valor do trabalho como elemento fundamental para a organização da vida em sociedade. Por isso, parte do produto dos apenados seria destinada a eles mesmos após saírem do estabelecimento de correção, pelo que poderiam perceber, na perspectiva apresentada no projeto do ministro Vianna, o significado de ganharem a vida com o suor do próprio rosto, de maneira digna e honesta.

Essa tomada de consciência, na visão de Vianna e dos que apoiavam seu projeto, não era algo simples de acontecer entre o povo brasileiro, pois nas terras de cá – diziam os parlamentares, como que parafraseando Pero Vaz de Caminha – o que se via era a riqueza do solo e a abundância por toda a parte. Nas palavras do deputado Rodrigues Peixoto, “o indivíduo entre nós, para subsistir, tem facilidade de obter a carne, o peixe, o fruto [...]; não experimenta grandes necessidades, nem tem (...) o mesmo incentivo dos países pobres” (ANAIIS do Senado do Império do Brasil, 6, 1888, p. 152).





Nesses países, completava o deputado, o trabalho era uma grave necessidade; aqui, porém, a facilidade da vida levava à proliferação de ociosos, vadios e viciados. E se mesmo na Europa e Ásia, sendo clara a necessidade do trabalho, adotavam-se, ainda assim, medidas coercitivas para evitar a vadiagem, por que não o fazer no Brasil?

Reprimir a ociosidade manifestada em boa parte da população era tarefa daqueles que vigiavam a ordem nacional e queriam ver o Brasil confirmar para o mundo o seu estatuto de país civilizado. Na visão da elite imperial, essa era uma tarefa hercúlea. Com constância, os parlamentares se referiam às “classes perigosas” que compunham o povo brasileiro. O termo foi retirado da literatura europeia da época, em especial dos autores franceses. Mas no Brasil a expressão teve seu sentido bastante alargado: “classes perigosas” passou a ser sinônimo de “classes pobres” para os legisladores do Império. Sem receio, podemos dizer também que, na República, terá sido sinônimo de “desfavorecidos de fortuna” (CHALHOUB, 2001, p. 76).

No discurso dos que dirigiam o Império, os pobres apresentavam “maior tendência à ociosidade”, eram “cheios de vícios, menos moralizados” (Idem, p. 48) e podiam, muito facilmente, se entregar ao mundo do crime. Isso significava que recorrer aos imigrantes europeus para substituir os escravos libertos poderia atenuar o problema, na medida em que os homens vindos do Velho Continente, além de serem racialmente mais puros, na visão dos que dirigiam o Império, tinham bem incorporada a cultura e a ética do trabalho, servindo como bons exemplos aos trabalhadores



nacionais. Mas não resolveria a questão, ao menos em curto e médio prazo, já que não seria suficiente para transformar os tão numerosos integrantes das ditas “classes perigosas” em legítimos trabalhadores, em cidadãos úteis à nação. O uso de medidas coercitivas, em um horizonte mais curto, e a educação das classes populares, a médio e longo prazo, eram os caminhos a serem trilhados.

É válido reforçar que essa tal ociosidade das ditas classes perigosas e sua tendência à vadiagem, ao mundo do vício e dos crimes, são elementos que fazem parte de uma construção da elite que dirigia o Brasil no Império e que, em boa medida, permanecerá firme na condução da República, ao menos até 1930. A hipótese defendida por Chalhoub é de que o discurso desse grupo social “justifica os mecanismos de controle e sujeição dos grupos sociais mais pobres” (Idem, p. 80). Os mitos da preguiça, da promiscuidade e da tendência natural ao crime e vícios daqueles que o decreto nº 7.566/1909 trata como “desfavorecidos de fortuna” foram usados pelos que comandaram os destinos da nação como elementos de justificativa para o controle desses sujeitos. A escola vai ser uma das instituições usadas por essa elite para estabelecer esse controle.

## A INVENÇÃO DA ESCOLA E SEUS USOS COMO ESPAÇO DE REGENERAÇÃO SOCIAL

Inventada na segunda metade do século XIX, a instituição escolar tem a capacidade de “estabelecer padrões



comuns de comportamentos e valores” (HOBSBAWN, 2002, p. 301). Esses padrões, devemos dizer, são definidos por um centro de poder no qual se encontram a elite ou os grupos dirigentes. A Escola, mais do que estabelecer, difunde-os, (im)pondo-os como regras a serem seguidas, quase dogmas, sem questionamentos. Não queremos negar a existência desses questionamentos, das resistências às autoridades escolares: entre a letra fria da norma e sua recepção pelos grupos aos quais ela é destinada, há uma distância que não pode ser desconsiderada. Mas tais autoridades valem-se dos diversos mecanismos disciplinares, alguns dos quais previstos nas leis e regulamentos relativos às instituições escolares, para controlar e punir aqueles que procuram resistir. É possível que essa seja uma das razões para os índices elevados de evasão vistos na Escola de Aprendizizes de Natal, bem como nas congêneres.

A invenção da tradição escolar, identificada a partir da Terceira República Francesa (1870-1940) (HOBSBAWN, 2002), estabelece a escola primária como uma “equivalente secular da igreja”. A comparação entre Escola e Igreja parece-nos, de fato, bastante pertinente quando analisamos aquela instituição entre fins do século XIX e as primeiras décadas do século XX. A Escola doutrina, disciplina, define ou referenda o certo e o errado, os comportamentos aceitáveis e aqueles reprováveis. Em um livro de catecismo muito provavelmente adotado pela Escola de Aprendizizes de Natal, escrito pelo padre Spirago<sup>5</sup> e publicado pela primeira vez em 1902,

---

5 Uma análise do papel desse e de outros manuais escolares na formação dos alunos das Escolas de Aprendizizes Artífices pode ser visto em SANTOS, R. M. B.;



vemos comparações explícitas entre as duas instituições, responsáveis, juntamente com a família, por preparar o cidadão útil à nação.

A Escola, enquanto instituição, pode ser concebida também como espaço dedicado a combater o “pecado da ociosidade” – tão temido pelos dirigentes republicanos no Brasil – e impedir que a mocidade tenha uma “vida lastimosa” (AFONSO, 2014, p. 93-94). A referência vem de um estudo sobre um projeto pedagógico alternativo de educação em Portugal, na transição do XIX para o XX, liderado por correntes do Protestantismo. Em nosso caso, analisamos um projeto centralizado pelo governo federal brasileiro e que se quer hegemônico. Mas ambos os casos se inserem, seja em Portugal ou no Brasil, em momentos de transição: do século XIX para o XX, da Monarquia para a República; e nesse contexto de transformações a Escola aparece como o espaço de “regeneração”, capaz de contribuir significativamente para o ordenamento social.

De um ou de outro lado do Atlântico, mantém a crença que a escola pode esculpir “o caráter, declinado como um conjunto de atributos morais (dever, força de vontade, honestidade, trabalho, comportamento respeitável e econômico)” (AFONSO, 2014, p. 97) (nas referência consta o ano de 2009). Os espaços referidos – Brasil e Portugal – e a origem dos projetos – um de matiz religiosa e o outro engendrado pelo

---

AFONSO, J. A. M. M. Leituras higienizadas: análise dos manuais adotados nas Escolas de Aprendizes Artífices (1909-1937). *History of Education in Latin America - HistELA*, v. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/16374>. Acesso em: 06 jun. 2022.



Estado brasileiro – são distintos, mas o pensar a Escola como espaço de regeneração, capaz de afastar o jovem do perigo da vadiagem e da ociosidade e transformá-lo em cidadão ordeiro e útil à nação, aproxima os dois projetos. Por fim, cabe também à Escola moderna “determinar a estratificação social” (HOBBSAWN, 2002, p. 301). Especificamente em relação à escola primária, no caso brasileiro, devemos dizer que essa instituição reafirma tal estratificação social. As Escolas de Aprendizes Artífices e os grupos escolares espalhados pelos estados brasileiros a partir dos últimos anos do século XIX, já na vigência do regime republicano, deveriam educar uma massa de homens, pobres, para compreenderem os valores que marcavam a vida em sociedade, entre os quais o do trabalho. Não se tratava, aqui, de permitir a esses homens, por meio da educação, um “salto” social. Tratava-se, sim, de mostrar-lhes que espaço deveriam ocupar nessa sociedade: o de submissos aos padrões – morais, comportamentais, de ordem – já instituídos.

O projeto de Ferreira Vianna foi elogiado por alguns parlamentares do Império brasileiro justamente pela preocupação em educar por meio do trabalho. Os estabelecimentos de correção defendidos por Vianna deveriam, seguindo os preceitos dos pensadores modernos, ensinar e não apenas punir. As ações não eram antagônicas, mas o punir só faria sentido se tivesse como fim o ensinar. E as escolas, nesse contexto, não seriam elas também estabelecimentos de correção? Elas apareciam, para os que dirigiam o Império e depois a República, como o primeiro espaço capaz de corrigir aqueles que tendiam aos vícios e aos crimes, de retificá-los. Os



presídios eram, talvez, o último caminho para esses homens. Educar a juventude apresentava-se como meio viável para evitar que aqueles que compunham as classes perigosas tivessem tal fim. O pensamento de que abrir uma escola era fechar uma prisão, atribuído a Victor Hugo (CHESNAIS, 1999, p. 5) (não encontrei nas referências), se difundia nas últimas décadas do século XIX, especialmente porque nos jovens em idade escolar se poderia inculcar mais facilmente as normas sociais valorosas para a manutenção da ordem.

Não sabemos exatamente que fim tomou o projeto de Vianna. O Império vivia seus últimos momentos. Pouco mais de um ano depois, a República era instaurada sob a simbólica liderança do marechal Deodoro da Fonseca, um antigo aliado da Monarquia. Relativamente à estrutura social, nenhuma mudança significativa se processou nesses tempos. Os dirigentes da recém-instaurada República temiam, como aqueles do “arcaico” Império, as tais classes perigosas. De maneira assertiva, podemos dizer que o “universo ideológico das classes dominantes brasileiras” não é alterado com a instauração da República, em 1889 (CHALHOUB, 2001, p. 78).

O regime republicano nascia desligado, apartado por completo das classes populares. Estava longe de representar o “ideal da coisa pública”, a “tradição republicana popular” voltada para a “participação do povo na vida administrativa”, como dizia o historiador Câmara Cascudo, ao tentar definir o conceito de República em sua *História do Rio Grande do Norte* (1984, p. 203). Esse povo, na verdade, continuava a causar medo e repulsa na elite dirigente. A expressão *classes populares* permanecia como sinônimo de *classes perigosas*.



O Brasil pode ser entendido como um “país exportador de matérias-primas e importador de ideias e instituições” (CARVALHO, 2009, p. 18). Dos modelos importados pelos republicanos brasileiros – o americano, o francês e o positivista (Idem, p. 22) –, prevaleceu o positivista de viés ortodoxo, responsável por definir os símbolos e, por conseguinte, a identidade que deveria marcar o novo regime. O lema escolhido para compor a bandeira nacional, *Ordem e Progresso*, deixava claro o modo de pensar e agir daqueles que passaram a governar o Brasil a partir de 1889. Esses homens desejavam superar o que chamavam de “arcaísmo” do Império, elevar o Brasil ao nível das nações mais civilizadas e progressistas do mundo. Mas, para tanto, era necessário manter a ordem social intacta. O povo deveria assistir à República. Os dirigentes do novo regime tutelariam a massa popular, incapaz de agir por conta própria, de acordo com a já expressa visão da elite brasileira (CARVALHO, 2014).

Essa necessidade urgente de exercer domínio sobre as classes tidas como perigosas para a ordem nacional levou a um fato um tanto quanto inusitado na recém-criada República brasileira: antes mesmo de o regime lançar uma nova Constituição, a qual seria responsável, entre outros aspectos, por regular o funcionamento do Estado republicano brasileiro, decretou um novo código penal, o qual apresentava um capítulo inteiro voltado aos vadios e também aos capoeiros.

O *Código Penal de 1890* trouxe novidades em relação ao Código anterior, de 1830. O vadio passava a ser não só aquele que não tinha ocupação, mas, de maneira explícita, também



aquele que tinha ocupação proibida por lei ou “manifestamente ofensiva da moral e dos bons costumes” (1890, p. 53). Os jovens maiores de 14 anos também poderiam ser apanhados e punidos pelo crime de vadiagem. A pena imposta a esses desafortunados era o recolhimento a estabelecimentos disciplinares industriais (Idem, *ibid.*). Valia a lógica defendida por Vianna do educar pelo trabalho. Tais estabelecimentos, contudo, não chegaram a ser criados. Passados cerca de vinte anos, as Escolas de Aprendizes Artífices eram inauguradas nas capitais dos estados brasileiros, para o mesmo público e com o mesmo fim: disciplinar e educar pelo trabalho uma massa de jovens desafortunados.

Ainda em relação ao Código Penal de 1890, o capítulo XIII, que tipificava o crime de vadiagem, referia-se também aos estrangeiros, justamente em um momento em que muitos deles chegavam ao Brasil para substituir os libertos. Para esses homens, vindos normalmente da Itália, Portugal, Espanha e Alemanha, além da prisão, o Código estabelecia ainda a deportação após o cumprimento da pena. Por fim, no mesmo capítulo XIII dava-se especial atenção aos capoeiros: aqueles negros libertos que fossem flagrados a fazer “exercícios de agilidade e destreza corporal” (Idem, *ibid.*) em lugares públicos seriam punidos com até seis meses de prisão. Um agravante era a realização desses exercícios em grupo, pelo que seria imposto ao líder a pena em dobro.

Fica evidenciado pela documentação analisada que, entre fins do século XIX e início do XX, a elite brasileira tinha como principal questão de ordem o controle das ditas “classes perigosas”. Essa busca pelo controle de homens que,





na visão da elite dirigente, tendiam naturalmente à vadiagem e ao mundo dos vícios e dos crimes, não sofreu alterações significativas entre a derrocada do Império e a instauração do novo regime, nem tão novo para os republicanos românticos que sonhavam com um governo para o povo.

É possível perceber também que o termo “classes perigosas” tinha no Brasil sentido e uso bem mais amplos do que o que se via na Europa, em especial na França e na Inglaterra. Embora houvesse grave preocupação com os negros libertos a partir da segunda metade do século XIX, não eram só eles que causavam medo entre os grupos que dirigiam os destinos do país. Aqueles que eram pobres, miseráveis, citados em boa parte da documentação analisada por nós como “desfavorecidos de fortuna”, também entravam no discurso da elite como homens sem uma moral rígida, sujeitos vacilantes que, tanto quanto aqueles negros libertos, podiam igualmente se tornar vadios, viciados e criminosos. Os pincéis dessa elite pintavam um cenário caótico, sobre o qual era necessário intervir com firmeza e rapidez.

Nesse contexto, a educação escolar começa a aparecer como um instrumento de reforma social, capaz de transformar os membros das classes perigosas em cidadãos úteis à nação brasileira. Já no projeto de Ferreira Vianna, ficava claro que apenas a repressão não seria suficiente para exercer o controle sobre os que ameaçavam o bom funcionamento da sociedade. As instituições escolares poderiam, de uma maneira mais efetiva, impregnar nos desafortunados os valores e comportamentos que deveriam guiar a vida em sociedade, com destaque para o trabalho. Além disso, elas



poderiam preparar esses homens para o mercado de trabalho, o que colaboraria para o progresso nacional. Mas, é claro, em primeiro lugar viria a ordem.

## PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA OS DESAFORTUNADOS DO IMPÉRIO À REPÚBLICA

O Decreto nº 7.566/1909 marcou o início da criação das Escolas de Aprendizizes Artífices, espalhadas pelas capitais brasileiras. Uma obra ligada à República. Sem dúvida, o novo regime, estabelecido em 1889, inaugurou no Brasil uma nova era nesse campo de ensino, mas não devemos deixar de lado algumas iniciativas tomadas nessa área durante o período imperial.

Foram várias as instituições de ensino profissional criadas no governo do imperador D. Pedro II. Eis aí, de início, uma diferença marcante entre o Império e a República: na era imperial as iniciativas eram difusas; não havia uma ação centralizada por parte do governo que pudesse ser sentida em todo o território nacional. As ações partiam de sociedades formadas por particulares; por vezes, nasciam no interior dos governos provinciais, ou, em outros casos, do entrecruzamento de associações civis com o Estado (CUNHA, 2000, p. 109).

Entre as instituições de ensino profissional criadas no Império, estavam as casas de educandos artífices<sup>6</sup>. A primeira

---

6 Usamos “casa de educandos artífices” por ser esse o termo mais comum encontrado na literatura sobre o tema. Mas as denominações variavam de lugar para



dessas Casas foi instalada no Pará, em 1840. A ela, se seguiram as do Maranhão (1842), São Paulo (1844), Piauí (1849), Alagoas (1854), Ceará (1856), Sergipe (1856), Amazonas (1858), Rio Grande do Norte (1859) e Paraíba (1865<sup>7</sup>). Essas instituições não formaram, efetivamente, uma rede, na medida em que a iniciativa de criação de cada uma delas partiu dos governos provinciais, eventualmente com o apoio de particulares, e com uma distância de 23 anos entre a primeira e a última. Contudo, a pesquisa de doutorado em andamento da historiadora Camila Alves Duarte indica que havia “circularidade de pessoas e modelos pedagógicos entre essas instituições”, contatos, diálogos – ao menos entre as Casas de Educandos do Norte – que podem ser identificados na leitura do jornal *Diário de Pernambuco*. Esses contatos, defende Duarte, faziam com que as instituições apresentassem “práticas educativas semelhantes” (por exemplo, uso do método Lancaster) e adotassem regulamentos que guardavam a mesma essência (DUARTE, 2022, p. 51-52).

O Colégio de Educandos Artífices do Rio Grande do Norte foi criada no ano de 1858, através da Lei Provincial nº 376/1858, na gestão do presidente Antonio Marcelino Nunes Gonçalves. A instituição começou a funcionar com vinte alunos desafortunados, com idade entre 10 e 15 anos. Contava com as oficinas de alfaiate, sapateiro, carpina e pedreiro, ofícios voltados para as classes populares, de natureza

---

lugar, como afirma Cunha (2000, p. 113). No caso do Rio Grande do Norte, usava-se a denominação “Colégio de Educandos Artífices”.

7 Os anos entre parênteses indicam o início de funcionamento das instituições, havendo, por vezes, lapso temporal de um ou dois anos entre a criação, feita por meio de lei provincial, e o início das atividades da Casa ou Colégio.



artesanal ou que exigiam trabalho braçal. Além disso, os educandos artífices tinham aulas de primeiras letras – posto que a maioria deles não sabia ler nem escrever –, princípios religiosos, geometria, mecânica, mecânica aplicada às artes e música. No ano de início das atividades, 1859, Gonçalves mostrava otimismo quanto ao futuro da instituição (1860, p. 9).

O começo, porém, não foi dos mais promissores. O Colégio funcionava de maneira improvisada, em prédio alugado no centro da cidade. Rita Gurgel, ao tratar desse momento, afirmou que “as condições físicas do estabelecimento não eram próprias para um abrigo, pois, além de poucos cômodos que oferecia, tinha uma altura de 12 palmos do pavimento ao forro de todas as salas”, o que tornava quente esses espaços, de modo a possibilitar com maior frequência o “surgimento de doenças de pele e também nos olhos dos alunos” (2007, p. 40). O plano era de que, com mais recursos, fosse construído um prédio próprio, adequado às demandas do estabelecimento. Mas ali, no prédio alugado na Rua Nova (hoje denominada Rio Branco, localizada no centro da cidade), permaneceria até o seu fechamento, o que não tardaria a acontecer.

O próprio presidente da província afirmava que eram acanhadas as condições, tanto materiais quanto de pessoal, em que se achava o estabelecimento. O professor de música, por exemplo, José Leão de Melo Açucena, trabalhava como voluntário. Boa parte das oficinas planejadas ainda não estava em funcionamento, pois o número de alunos que o governo podia sustentar no Colégio era pequeno. As oficinas que funcionavam começam já a produzir, mas produção ainda



acanhada, destinada para uso próprio dos educandos. Apesar dos pesares, o presidente Nunes Gonçalves, além de elogiar a disciplina do estabelecimento, ressaltava sua importância para pôr a província nas “vias do progresso” (1860, p. 10).

O futuro da instituição de ensino foi diferente, porém, do que imaginava Gonçalves. Nos relatórios do governo da Província do Rio Grande do Norte dos anos de 1860 e 1861, não vemos uma referência sequer ao Colégio. Em 1862, ele volta a aparecer em um documento oficial. O presidente da província, Pedro Leão Veloso, tratava do encerramento das atividades da instituição, referida por ele como asilo para meninos desvalidos, por ter se tornado um “foco de imoralidades” (1862, p. 25). As razões devem ter sido outras (CASCUDO, 1980, p. 180) e, certamente, envolviam a falta de recursos nos combalidos cofres da província. Mas as palavras do presidente deixavam claros dois pontos significativos para nossa análise: a educação voltada para os desafortunados visava, antes de tudo, a reforma moral desses homens, e era pensada como obra de caridade, como se refere mesmo Leão Veloso (1862, p. 25) (não encontrei nas referências). Ficou evidenciado, ainda, que o mito da promiscuidade das classes populares está presente no discurso do presidente da província, que põe a culpa do fracasso do Colégio na própria natureza dos alunos, imorais e cheios de vícios (Idem, *ibid.*). Ao fim do processo, a instituição criada em 1859 não conseguiu formar um único educando.

Não sabemos bem as razões que levaram as demais Casas ao fim. Certamente, as dificuldades econômicas das províncias, que normalmente viviam com poucos recursos, e a



falta de apoio do Império ajudaram tais Casas a não durarem muito. De um modo geral, elas dependiam das iniciativas dos governos provinciais e não faziam parte de um projeto nacional, muito embora circulasse nos diferentes cantos do Brasil o discurso que pregava a necessidade de um cuidado especial com as ditas classes perigosas.

Acontecia que o governo imperial parecia ter demandas mais urgentes a resolver do que a da educação dos desafortunados. Era preciso lidar com o processo de abolição, com a oposição dos grandes proprietários de escravos, com a questão de terras e o equilíbrio político entre liberais e conservadores, entre outros pontos de pauta do governo. Além disso, a educação como caminho para lidar com as classes perigosas apareceu mesmo como uma possível solução de ordem mais para o fim do século XIX, momento em que começou a se construir uma tradição escolar no Ocidente, sendo a escola vista como o espaço de conformação social e de transmissão, para os jovens escolares, dos valores e comportamentos que normatizam uma dada sociedade.

Nessa perspectiva, também levando em conta as demandas por formação profissional técnica, foram criados diversos Liceus pelo Brasil<sup>8</sup>, entre os anos de 1858 e 1886. Eram eles mantidos por associações privadas que contavam costumeiramente com membros da burocracia estatal, o que, sem dúvida, ajudou tais instituições a angariar verbas governamentais para seu sustento material. Apesar disso, não se pode dizer que houve um apoio firme e uniforme

---

8 Cunha (2000, p. 122) cita os Liceus do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886).



do governo imperial aos Liceus. O do Rio de Janeiro, por exemplo, interrompeu suas aulas entre 1864 e 1867, por não terem chegado as verbas prometidas pelo governo. O Liceu da capital imperial dependia bastante do trabalho de seus professores, que lecionavam, todos, gratuitamente (CUNHA, 2000, p. 123). O Liceu de São Paulo, inaugurado em 1882, foi fundado, de acordo com o discurso dos membros da Sociedade Propagadora de Instrução Popular, para suprir uma “carência do Estado” (GORDINHO, 2000, p. 21) (não encontrei nas referências). Sua função, ainda segundo seus fundadores, era formar o bom, consciente e útil cidadão (Idem, ibid.). Para isso, os alunos, em sua maioria de origem humilde, eram inseridos em um “culto ao trabalho” (Idem, p. 24), tendo em vista a correção de uma natureza que tenderia justamente ao contrário.

Os liceus do Rio de Janeiro e de São Paulo permaneceram vivos com a instauração da República. Na verdade, de acordo com Cunha, o Liceu de São Paulo passou a viver tempos de mais prosperidade, posto que boa parte dos sócios que o mantinham eram adeptos do movimento republicano. Mas o Estado republicano não chegou a assumir essas instituições, embora as subvencionasse. Elas seguiram caminhos distintos, mesmo que tivessem finalidades próximas. Não havia articulação entre elas para a definição de processos de seleção, cursos ofertados ou currículo praticado. O ensino profissional no Brasil ainda estava distante de alcançar alguma uniformidade nesses termos.

De resto, tivemos ainda, no período imperial, o surgimento de diversos estabelecimentos militares voltados para



a educação dos desfavorecidos de fortuna. As experiências desenvolvidas nesses espaços foram, inclusive, anteriores à criação de Liceus e casas de educandos artífices. Tais estabelecimentos – entre os quais, os Arsenais de Guerra da Marinha e Exército e as Companhias de Aprendizes Marinheiros – foram “os primeiros a explicitarem a utilização no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, de menores órfãos, pobres ou desvalidos, como matéria-prima humana para a formação sistemática da força de trabalho [...]” (CUNHA, 2000, p. 112). Esses estabelecimentos uniam a rigidez das atividades e exercícios militares ao aprendizado de um ofício, sem abrir mão, ao menos em alguns desses espaços (Idem, p. 110), das práticas religiosas, ingredientes que eram fundamentais para o disciplinamento dos jovens desafortunados. Em Natal, a Companhia de Aprendizes Marinheiros foi inaugurada em 1873 e fechou doze anos depois, em 1885, em função de um processo de reagrupamento das Companhias empreendido pela Marinha (BRASIL, 1885, p. 15). As funções dessa instituição são exploradas por Soares Jr. e Cury, os quais afirmam que as ditas Companhias tinham o papel de adestrar crianças tanto no que concerne à educação daquelas enviadas pelos pais (...), como daquelas **crianças desvalidas, sem casa, sem família, em condição de vulnerabilidade, realizando uma higienização de possíveis delinquentes e vadios nas ruas das vilas e cidades (...)**. (SOARES JR.; CURY, 2019, p. 115, grifo nosso). Essas crianças, lembram os pesquisadores, eram frequentemente “conquistadas no ‘laço’, à força de justiça”. Um exemplo do uso dessa força pode ser visto em nota intitulada “Correio”, do jornal *A Republica*, a qual informa que um jovem





órfão e desvalido, de nome João Gonçalves Germano, após ter sido preso pela prática de roubo no mercado público da cidade, foi entregue ao capitão do Porto de Natal, que deveria fazê-lo seguir para a Escola de Aprendizizes Marinheiros do Rio de Janeiro (“Correio”, 02 fev. 1899). Naquele momento, lembremos, a Companhia de Aprendizizes Marinheiros já não funcionava mais na cidade de Natal.

Se o jovem desafortunado João foi mesmo para o Rio, não sabemos dizer. Não vimos mais nenhuma referência a ele nos jornais locais. Na verdade, raramente esses desafortunados apareciam nesses periódicos, senão em relatos de crimes e vadiagem. Mas a matéria do jornal mostra, com clareza, que essas instituições comandadas pelos militares se destinavam, de fato, àqueles jovens que pertenciam às classes populares e que precisavam ser reformados moralmente, na visão da elite dirigente. A matéria revela, ainda, um tom de caridade na ação das autoridades locais. Em 1889, viria a República. Mantinha-se a preocupação com as classes perigosas, o que pode ser evidenciado pelo já referido Código Penal de 1890. A Constituição, promulgada no ano seguinte, era bastante vaga ao se referir ao papel do Estado republicano na educação. Afirmava a laicidade do ensino praticado nos estabelecimentos públicos e definia atribuições das unidades federativas (CONSTITUIÇÃO da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891). Não citava o ensino técnico-profissional. Não significava isso que não houvesse, por parte dos líderes republicanos, preocupações com a educação das ditas classes perigosas. Mas, também naquele momento, as prioridades eram outras. A Constituição deveria



dar ordem, esboçar o novo Estado republicano e cuidar para que justamente essas classes não tivessem acesso ao poder, o que se fez em parte com as graves restrições ao voto.

O ano-chave para o ensino profissional no Brasil foi mesmo o de 1906. Neste ano, a Câmara dos Deputados propôs a inclusão de um crédito de até 100:000\$000 (cem contos de réis) no orçamento do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, destinado à instituição de escolas técnicas e profissionais nos estados brasileiros.

Apesar de ser notada uma maior preocupação do governo federal e do Congresso com o campo da educação, deve-se observar que este não representava uma pasta específica, estando integrado ao referido Ministério. Isso revela, como apontamos anteriormente, que a educação – incluso, é claro, o ramo profissional – era vista essencialmente como meio para manter a ordem social. Apenas em 1930, com a chegada de Vargas ao poder, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1937, passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde. Antes disso, houve o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criado no governo provisório da República (1890) e inicialmente dirigido por Benjamin Constant, mas já em 1891 essa pasta deixara de existir.

Observe-se, ainda, que a proposta da Câmara era lacônica quanto à implantação dessas escolas. Além de definir valores a serem gastos, ela apenas dizia que o Presidente da República deveria se entender com os governos dos estados para tal realização. Diante disso, podemos dizer que não



estava de fato claro como se desenvolveria o ensino profissional no Brasil naquele início de século XX.

Por outro lado, vemos pela discussão nos Anais do Senado que os dirigentes republicanos começavam a apresentar maior preocupação com o desenvolvimento desse ramo de ensino, o que pode ser percebido pela emenda proposta pela Comissão de Finanças daquela casa legislativa, pela qual a verba destinada para a implantação das ditas escolas técnicas e profissionais passaria de cem contos de réis para quinhentos (ANAIS do Senado Federal, 1906, p. 901-902). Nem todos, porém, mostravam-se satisfeitos com a proposição de mudança feita pela Comissão.

O senador Barata Ribeiro, do estado do Rio de Janeiro, apresentava-se como defensor da instrução pública e afirmava a necessidade de dar-lhe um cunho prático. Contudo, alegava que não estava claro na proposta o que se queria dizer com escolas técnicas e profissionais. A dúvida era pertinente. O senador destacava que essa falta de clareza poderia levar ao aumento da “possibilidade de erros” e “sacrificar o interesse público” (ANAIS do Senado Federal, 1906, p. 901-902) e temia, ainda, que o governo usasse a amplitude da expressão “escolas técnicas e profissionais” para criar profissões, de maneira arbitrária, sem considerar as demandas da economia nacional.

Não seria ainda naquele momento que o governo republicano despenderia seus esforços no desenvolvimento do ensino profissional no Brasil. Mas, de qualquer modo, vemos que naquele ano de 1906 começava a tomar corpo e a se fixar a ideia da necessidade do governo federal intervir



na questão, razão pela qual pode-se dizer que a proposta da Câmara dos Deputados pode ser tomada como um marco significativo para a história do ensino industrial no Brasil.

Ainda no referido ano, o então candidato à presidência, Afonso Pena, tratava em seu manifesto da criação de escolas de ensino técnico e profissional como meio para desenvolver a indústria nacional (Idem, p. 172). Pouco tempo depois, Pena tornou-se o primeiro presidente a se referir a esse ramo de ensino no seu discurso de posse de 1906, enfatizando que “a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (PENA Apud BONFIM, 2004, p. 97) (não encontrei nas referências) e auxiliando as escolas de comércio já existentes.

É também de 1906 o Decreto nº 1.606, pelo qual é criado o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Caberia a essa nova pasta, entre outras atribuições, o desenvolvimento do ensino agrícola e profissional, compreendendo este os estabelecimentos voltados para a indústria. Mas o ano de 1906 estava já em seus últimos dias e nada mais se fez naquele momento.

No ano seguinte, concluído o primeiro ano de seu mandato, o presidente Afonso Pena falava ao Congresso sobre suas ações no governo e os problemas a serem enfrentados pela nação brasileira. Dentre esses, destacava a Instrução Pública, que vivia, segundo o presidente, “num regime de vacilações e incertezas”, de modo a necessitar de “uma reforma séria e capaz de satisfazer as exigências do



ensino moderno”, a qual deveria ser guiada pelos exemplos praticados em países da Europa ocidental e nos Estados Unidos. Por fim, Pena dava ênfase ao ensino profissional e técnico, destacando, como fizera em seu discurso de posse, sua importância para o “progresso da lavoura, do comércio, indústria e artes” (PENA, 1907, p. 17).

Em 1908, Afonso Pena nem chegou a proferir palavras novas sobre a Instrução Pública. Apenas pedia, mais uma vez, atenção do Congresso para o problema enfrentado pelo Brasil nessa área, retomando a passagem do relatório anterior em que clamava por uma reforma. No ano de 1909, nenhuma surpresa. Ao citar reformas das quais o Brasil precisava para seu desenvolvimento, destacou o “problema do ensino”, que reclamava uma “solução inadiável” (PENA, 1909, p. 17). É, sem dúvida, um discurso repetitivo, quase uma ladainha. Mas revelava um novo olhar do Estado republicano sobre a Instrução Pública, com uma ênfase que não se via antes no ensino profissional e técnico.

## ÚLTIMAS PALAVRAS

A “solução inadiável” referida por Pena (1909, p. 17) chegou em 1909, com a instituição das Escolas de Aprendizizes Artífices por meio do decreto nº 7.566. Mas não nos enganemos. Não estamos nos referindo a uma solução definitiva. O decreto abre caminho para a formação da primeira rede de Educação Profissional no Brasil. Mas não traz receita de como será efetivada essa rede. A partir daí, essas instituições vão seguir caminhos tortuosos: faltavam-lhe, de início, prédios



adequados; os profissionais não estavam devidamente preparados para o ensino nas oficinas; os currículos não estavam claramente delineados; havia sérias dificuldades para manutenção do público nas Escolas... E isso não era tudo. Estamos apenas nos referindo aos problemas mais apontados nas fontes que pesquisamos, com destaque para os relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, ao qual às Escolas de Aprendizes Artífices estavam vinculadas.

Na década de 1920, com a atuação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, soluções são construídas para alguns desses problemas, como a uniformização do currículo das Escolas, a preparação da mão de obra a atuar nas oficinas, a adoção de manuais didáticos para apoiar as práticas de ensino e as reformas em alguns prédios escolares<sup>9</sup>.

Neste ponto reside, certamente, a diferença marcante entre as Escolas de Aprendizes Artífices e outras instituições similares, como as Casas de Educandos Artífices, criada em momento anterior: no caso das Escolas, se os problemas citados eram comuns a todas – ou, ao menos, à maioria – as soluções elaboradas a partir do Serviço de Remodelação também atingiram todas elas, em rede. Já as Casas de Educandos Artífices eram fruto de iniciativas das províncias e, por mais que houvesse algum diálogo entre essas Casas (pelo menos aquelas localizadas no Norte, como vimos), não havia uma articulação em rede que permitisse a elaboração de estratégias conjuntas para resolução dos problemas enfrentadas por

---

9 Ver, a respeito da atuação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, a obra *Entre a Ordem e o Progresso: A Escola de Aprendizes Artífices de Natal e a Formação de Cidadãos Úteis (1909 – 1937)* (SANTOS, 2019, P. 66-75; 108-129).



tais instituições. Certamente também por isso, tiveram vida relativamente curta.

Em comum, essas instituições escolares modernas, criadas entre a segunda metade do século XIX e anos iniciais do XX, tinham um propósito: conformar uma massa de homens genericamente denominados de *desfavorecidos de fortuna*, tidos como perigosos, a um ideal de ordem social estabelecido pela elite brasileira. Certamente, esses sujeitos ofereceram resistências diversas a essa tentativa de enquadramento social. Mas essa é já uma outra história.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, José António Martin Moreno. **Protestantismo e Educação: história de um projecto pedagógico alternativo em Portugal na transição do séc. XIX**. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, 2009.

ARRAIS, Raimundo; ANDRADE, Alenуска; MARINHO, Márcia. **O corpo e a alma da cidade: Natal, entre 1900 e 1930**. Natal: EDUFRN, 2008.

BRASIL. **Anais do Senado do Império do Brasil**, v. 3, 1888. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1888. Disponível em: [http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais\\_Imperio/1888/1888%20Livro%206.pdf](http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Imperio/1888/1888%20Livro%206.pdf). Acesso em: 03 fev. 2016.

BRASIL. **Anais do Senado do Império do Brasil**, v. 6, 1888. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1888. Disponível em: [http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais\\_Imperio/1888/1888%20Livro%206.pdf](http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Imperio/1888/1888%20Livro%206.pdf). Acesso em: 27 jun. 2016.

BRASIL. **Anais do Senado Federal**, v. 4, 1906. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1906. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/publicacoes/>



anais/pdf/Anais\_Republica/1906/1906%20Livro%204.pdf. Acesso em: 29 jun. 2016.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (24 de fevereiro de 1891)**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 24 fev. 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm). Acesso em: 9 fev. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, 23 set. 1909. Disponível em: [portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 1 mar. 2015.

BRASIL. **Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na primeira sessão da vigésima legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Marinha, Alfredo Rodrigues Fernandes Chaves**. [S. l.: s. n.], 1885. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/142/?c=0&m=83&s=0&cv=1&r=0&xywh=-482%2C124%-2C2535%2C1788>. Acesso em: 1 fev. 2022.

BUENO, Almir de Carvalho. **Visões de República**: idéias e práticas políticas no Rio Grande do Norte (1880-1895). Natal: EDUFERN, 2002.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CARVALHO, J. M. de. **A construção da ordem e Teatro de sombras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, J. M. de. **Os bestializados**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da cidade do Natal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Natal: EDUFERN, 1980.

CASTRO, H. M. M. de. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. São Paulo: Zahar, 2000.





CHALHOUB, S. **Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro belle époque. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

CORREIO. **A Republica**, Natal, 2 fev. 1899.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

DUARTE, Camila Alves. **Entre escola e oficina**: Casas de Educandos Artífices nas províncias no Norte e a institucionalização de estabelecimentos públicos provinciais de Ensino Profissional (1840 -1919). Trabalho de qualificação (Doutorado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal. 2022.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Senai, 1986. v. 1.

GONÇALVES, A. M. N. **Relatório à assembleia provincial do Rio Grande do Norte**. 1860. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/848/>. Acesso em: 11 out. 2015.

HOBSBAWN, E. J. E. A produção em massa de tradições. *In*: HOBSBAWN, E. J. E; RANGER, T. (org.). **A Invenção das tradições**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 271-316.

PENA, Afonso Augusto Moreira. Discurso de posse (1906). Transcrito em: BONFIM, João Bosco Bezerra. **Palavra de Presidente**: os discursos presidenciais de posse, de Deodoro a Lula. Brasília: Editora do Senado Federal, 2004.

PENA, Afonso Augusto Moreira. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional**. 1907. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1296/>. Acesso em: 1 nov. 2015.

PENA, Afonso Augusto Moreira. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional**. 1909. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1298/>. Acesso em: 05 nov. 2015.



SANTOS, Renato Marinho Brandão. **Natal, outra cidade!:** o papel da Intendência Municipal no desenvolvimento de uma nova ordem urbana na cidade de Natal (1904-1929). Natal: EDUFRN, 2018.

SILVA, L. O. **Terras devolutas e latifúndios.** Campinas: Ed. Unicamp, 2008.

SOARES JUNIOR, A. dos S.; CURY, C. E. “Para formar o viveiro de bons marinheiros”: as companhias de aprendizes marinheiros da Parahyba e do Rio Grande do Norte (1871 – 1890). **Educação & Formação**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. 112-130, 2019.

VELOSO, P. L. **Relatório à assembleia legislativa do Rio Grande do Norte.** 1862. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/851/>. Acesso em: 31 dez. 2015.



## Capítulo 7

# FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO GINÁSIO NORMAL DE ASSÚ:

conexões entre ideários políticos e  
práticas educativas desenvolvidas  
entre os anos de 1970 e 1971

Sara Raphaela Machado de Amorim<sup>1</sup>  
Letícia Crislaine Tavares Nogueira<sup>2</sup>  
Alcivânia de Oliveira Menezes<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

*História não é bula de remédio nem produz  
efeitos rápidos de curta ou longa duração. Ajuda,  
porém, a tirar o véu do espanto e a produzir  
uma discussão mais crítica sobre o nosso  
passado, nosso presente e sonho de futuro.*

(Lília Moritz Schwarcz)

---

1 Professora da UERN. orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2845-674X>. saraamorim@uern.br.

2 Graduada em Pedagogia. orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7360-2668>. leticia.cris2702@gmail.com.

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC - UERN. orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9468-8269>. alcivaniamenezes@mestrado.uern.br.



**N**a contextura das reflexões que emergem do tempo presente, nos deparamos a necessidade de observação, em perspectiva histórica, dos processos que compõem o tecido social ao qual estamos enredados. Nesse sentido, pensar sobre o campo da educação a partir dos processos de profissionalização da docência nos conduz à constatação de que estes têm sido, historicamente, atravessados por elementos das mais diversas ordens. Erguem-se, dos diferentes contextos históricos, demandas socioeconômicas, políticas, culturais, de gênero e etc. Cientes do estabelecimento de relações entre as instituições de formação profissional e os aspectos acima elencados, nos propusemos, para a construção deste estudo, a perscrutar as conexões entre ideários políticos e práticas educativas desenvolvidas no Ginásio Estadual de Assú (1970-1971).

Compreendemos que o campo da educação no território brasileiro apresenta claros contornos de suas conexões com os projetos de sociedade pretendidos pelos diferentes governos nas diferentes temporalidades que compõem a história nacional, independente da época analisada. Nesse sentido, centramos nossos olhares para um período no qual foram efetivadas profundas mudanças nos mais diversos setores sociais. O recorte proposto para este manuscrito compreende o período de criação do dito Ginásio Estadual, em substituição ao antigo Ginásio Normal de Assú, se caracteriza por ser o intervalo temporal que abriga a realização de eventos expressivos sobre as conexões com aspectos políticos referentes ao ideário formativo requerido pelo regime ditatorial militar.



Percorrendo a historicidade da instituição ora analisada, entre as muitas perspectivas investigativas que poderiam ser elaboradas no contato com seu vasto acervo, uma questão, em específico, nos inquietou: quais impactos são exercidos pelos princípios políticos em vigor no interior das instituições de formação profissional? Na busca por aproximações e entendimento do passado, ensejamos construir uma discussão sobre a dialética de uma instituição pública e os fundamentos de suas práticas educativas, frente à existência de um governo antidemocrático e suas aspirações para a organização da sociedade sobre a qual se instala.

A observação de propostas e atividades desenvolvidas no seio do referido momento histórico, nos remete à reflexão de como os saberes e fazeres constituídos no interior de uma instituição profissional podem, ou não, dialogar com o ideário político ensejado pelo governo que assume a liderança do país no aludido cenário. Diante da complexidade própria da organização social, dialogamos com Mogarro (2006, p. 73) percebendo que as instituições formadoras são, também,

[...] estruturas complexas, universos específicos, onde se condensam muitas das características e contradições do sistema educativo. Simultaneamente, apresentam uma identidade própria, carregada de historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e das pessoas a ela ligadas), na sua multidimensionalidade, assumindo o seu arquivo um papel fundamental na construção da memória escolar e da identidade histórica [...].



Dentre os inúmeros documentos de livros de pontos, livros de matrículas, registros de professores, etc., nos deparamos com duas fontes históricas que retratam eventos realizados no citado âmbito institucional. Trata-se da “Semana do Normalista” (1970) e de uma comemoração alusiva ao sexto aniversário da “Revolução Democrática Brasileira” (1971), conforme inscrito na fonte histórica consultada durante a pesquisa.

Voltando-nos à compreensão do contexto político atípico, derivado de um golpe de estado efetivado no ano de 1964 e que se estendeu até o ano de 1985, pensamos sobre quais seriam os objetivos de realização destes eventos e quais possíveis ligações estabeleciam-se entre as práticas educativas para a formação de professores e o ideário político. Entendemos que

empreender um estudo sobre acontecimentos sucedidos em *diferentes presentes* (o passado) significa adentrar um terreno bastante tortuoso. Afinal, tal esforço envolve perscrutar as maneiras como determinadas características passaram a se configurar como necessidades, possibilidades e exigências sociais de uma delimitação populacional e territorial. [...] para discorrer sobre alguns dos desafios relacionados à problematização de outros presentes, torna-se operatório sublinhar, preliminarmente, aquilo que acreditamos que deva ser evitado por aqueles que se dispõem a construir tal empreitada. A alusão, neste ponto, é para a insuficiência de se pensar o ontem como um domínio homogêneo, regido pela linearidade dos fatos e pelos posicionamentos sociais com pouca (para não



dizer nenhuma) mobilidade e passível de ser “resgatado” através do realce esquemático do “contexto ou pano de fundo históricos”. (SILVA; LEMOS, 2013, p. 61-63; grifos dos autores).

A partir das questões do tempo presente, pensar no processo histórico formativo docente exige cuidados sobretudo pela compreensão de que a profissionalização docente, assim como os currículos que a constroem, não se configura enquanto território neutro. É, na verdade, um “campo de conflitos, território contestado [...] sempre articulado às demandas sociais, econômicas, culturais e, especialmente, às tramas políticas. É algo mutável, construído social e historicamente [...]”. (LOPES, 2013, p. 87). Cada sociedade constrói, em diálogo com os seus condicionantes, referenciais que tendem a determinar os saberes elaborados e conhecimentos legitimados à ocupação dos espaços escolares. Ao estudarmos sobre o recorte temporal em destaque, perseguimos as matizes que compunham o ideário de formação do professorado, as conexões políticas e as práticas educativas então desenvolvidas em suas respectivas finalidades.

## POR ENTRE OS CORREDORES DO ARQUIVO: PESQUISA HISTÓRICO-DOCUMENTAL E SUAS POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS

Quais sentidos ou significados podem ser construídos a partir do contato com fontes históricas pertencentes ao



acervo de uma instituição? Esta foi uma dentre as tantas interrogações que nos ocorreram quando pusemos os olhos sobre o vasto acervo documental da Escola Estadual Juscelino Kubitschek. Grande parte das dificuldades relatadas por historiadores que se dedicam a investigar o passado e a escrever uma possível história através dos vestígios encontrados nos documentos, estão circunscritas à dificuldade no aspecto da salvaguarda de tais materiais. Infelizmente, tais narrativas se encontram na identificação de ausências materiais em inúmeras escolas do território brasileiro.

No nosso caso, felizmente, o espaço educacional possui um acervo documental preservado e acessível à comunidade. No ano de 2017, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) estreitou ainda mais a parceria com a escola através do estabelecimento de uma parceria entre os departamentos de História (DHI) e Educação (DE), ambos do Campus Avançado de Assú. Ambos os cursos contavam no semestre de 2017<sup>1</sup> com ofertas de estágios supervisionados obrigatórios, oportunizando as idas de graduandos aos espaços escolares localizados no município e oferecendo possibilidades formativas e aprendizagens nas mais diversas dimensões: desde o trabalho com arquivos ao conhecimento da relevância da atuação da gestão escolar para a preservação do patrimônio constituído ao longo do tempo no espaço escolar.

Os professores responsáveis pelos estágios supervisionados nos dois cursos uniram-se na formulação de uma proposta que abrangesse aprendizados necessários à formação dos dois perfis de licenciandos. Desta parceria





nasceu a proposta de trabalho intitulada “O gestor como corresponsável pela produção documental e conservação da memória institucional”, considerando a importância de apresentar aos graduandos a gama de documentos que são diariamente produzidos numa instituição escolar destacando os mecanismos de produção e conservação das fontes que colaboram para a composição da memória educativa institucional, salientando que os documentos são fontes de pesquisa e de dados, compreendendo que sua confecção não deve ser interpretada como apenas mais uma das funções burocráticas do gestor enquanto assume tal função. Lück (2008, p. 22) indica que os gestores educacionais devem ser “mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente”. Desse modo, unindo os conhecimentos necessários às formações dos pedagogos, bem como dos historiadores, foi realizada uma ação de higienização, catalogação e digitalização do acervo documental pertencente à escola.



## FIGURA 01 – REGISTRO DE PARTE DO TRABALHO DE CATALOGAÇÃO DO ARQUIVO DA ESCOLA ESTADUAL JUSCELINO KUBITSCHEK



Fonte: acervo documental do Núcleo de Pesquisa em Educação/NUPED  
- UERN.

Diante das preocupações levantadas para o desenvolvimento da ação, ratificamos a discussão empreendida por Mogarro (2006, p. 71) ressaltando que os arquivos escolares



[...] constituem o repositório das fontes de informação diretamente relacionadas com o funcionamento das instituições educativas, o que lhes confere uma importância acrescida nos novos caminhos da investigação em educação, que colocam essas instituições numa posição de grande centralidade para a compreensão dos fenómenos educativos e dos processos de socialização das gerações mais jovens.

Culturas escolares, práticas educativas, atuações e trajetórias profissionais docentes, aspectos relacionados aos estudos de cultura material, são apenas algumas possibilidades investigativas em potencial quando tratamos das fontes documentais que podem vir a ser encontradas no interior das escolas. Aos olhos dos pesquisadores, estes materiais se convertem de velhos documentos desgastados pelo tempo à ricas fontes de informação sobre os mais diversos aspectos que se possam analisar e que, ao passo que nos abrem perspectivas investigativas, também limitam os elementos que, a partir do seu uso, conseguimos apreender. Concordamos com Karnal e Tatsch (2013, p. 24) quando elucidam que

[...] documento histórico é qualquer fonte sobre o passado, conservado por acidente ou deliberadamente, analisado a partir do presente e estabelecendo diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita. [...] Podemos supor que o grande limite da função do historiador seja o limite do documento. Dócio ao arbítrio quase absoluto, o documento é, igualmente, senhor de quem o quer submeter. Na sobreposição de centenas de subjetividades e acasos, ele



encerra a chave de acesso ao conhecimento do passado. Reafirmando seu senhorio dialético, criador/criatura, o documento, em si, torna-se uma personagem histórica, com a beleza da contradição e da imprevisibilidade, com marcas do humano.

Tratamos as fontes documentais com o cuidado de entender que, conforme ilustram os mesmos autores, atrás de cada documento conservado, existem milhares que foram destruídos. Salientamos que as possibilidades aqui apresentadas, identificam-se com as conexões entre os pressupostos teóricos da Nova História Cultural e da História da Educação. No diálogo estabelecido entre as perspectivas teóricas e investigativas dos dois campos, outros objetos, realidades e fenômenos tornam-se passíveis de interpretação. Corroboramos com Chartier (1989, p. 77) ao enfatizar a importância da compreensão dos lugares de produção, pois

[...] cada série de discursos deve ser compreendida em sua especificidade, isto é, inscrita em seus lugares (e meios) de produção, e em suas condições de possibilidade, relacionada aos princípios de regulação que a ordenam e a controlam, e interrogada em seus modos de abonação e de veracidade.

Nosso trabalho foi realizado com base no cotejamento de informações, como aponta Bacellar (2008, p. 71) operando com o exercício de “justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências e produzir um trabalho de História”. O contato com tais fontes históricas nos fez levantar uma série



de incertezas, próprias de quem se aproxima do tempo não vivido por meio de fontes documentais produzidas no referido tempo. Os eventos documentados representavam parte do ideário de formação da instituição? Como foi a recepção do público docente e discente em face às propostas de organização? Conseguimos perceber alguma postura dissonante? Há um silenciamento sobre algum posicionamento contrário? Estas são perguntas que nos moveram em busca da apreensão de informações e dados, mas, com a ciência de que a produção historiográfica deriva de interpretações, conjecturas, suposições e poucas ou quase nenhuma certeza sobre o que se deseja conhecer.

## FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: POLÍTICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM PERSPECTIVA

No cerne das discussões que permeiam a história da profissionalização de professores no país, a literatura versa sobre inúmeras disputas em torno do que ensinar e a quem ensinar. Desde o período colonial, quando se tem conhecimento sobre a estruturação de um sistema escolar no Brasil, as discrepâncias pautaram as possibilidades educativas oferecidas aos diferentes públicos, em atendimento às diligências dos interesses daqueles que compunham as elites dirigentes nos mais diferentes contextos.

Diante das especificidades históricas observadas na realidade educacional do município de Assú, através de estudos realizados na linha de pesquisa Instituições e Práticas



Educativas, no Núcleo de Pesquisa em Educação/CNPq, surge a ideia de, considerando as adversidades políticas enfrentadas no período que oferece sustento para esta análise, discutir sobre as práticas educativas realizadas em um curso de formação profissional no mencionado contexto. A construção desta proposta deriva de uma investigação realizada no contato com o acervo documental da Escola Estadual Juscelino Kubitschek, situada no município de Assú/RN, que outrora abrigou o funcionamento do Curso Normal de 1º Ciclo. Segundo Dutra (2011, p. 14):

O Curso Normal de 1º Ciclo configurou-se na sociedade brasileira a partir do Decreto-Lei Federal n. 8.530, de 06 de janeiro de 1946, que o criou e o regulamentou a fim de ampliar a formação de profissionais para o magistério primário, para além dos Cursos Normais de 2º Ciclo, ofertados pelas Escolas Normais e Institutos de Educação.

Com o objetivo de formar profissionais aptos à atuação no ensino primário, o Curso Normal de 1º Ciclo teve sua criação efetivada pela Lei Estadual n.º 621, de 06 de dezembro de 1951, funcionando durante o período de duas décadas quando foi publicada a Lei Federal n. 5.692 de 11 de agosto de 1971 que implementou o Curso de Magistério.

Para a realização da pesquisa, junto à consulta ao acervo documental do estabelecimento de ensino, entramos em contato com uma das ex-alunas do Ginásio Estadual de Assú, Amarilete Veras de Sena<sup>4</sup>, que integrou a turma de

---

4

O contato com Amarilete Veras de Sena foi feito por uma conversa através



alunas concluintes em 1970, obtivemos acesso à fotografia que compartilhamos a seguir:

**FIGURA 01 – NORMALISTAS DO GINÁSIO  
ESTADUAL DE ASSÚ - RN (1970)**



Fonte: acervo particular da ex-normalista Amarilete Veras de Sena.

À direita, com cabelos longos e sorriso no rosto, está a ex-normalista Amarilete Sena. Ao seu lado, outras duas

---

de mensagens de texto via rede social *Facebook*. No ato do contato, a ex-aluna enviou uma fotografia datada de 1970, cedendo-nos, por escrito, a autorização para que a utilizássemos no corpo deste trabalho.



alunas concluintes do Curso Normal que compõem o registro de um dia de celebração cívico-patriótica que a instituição realizava. Trata-se do desfile alusivo ao dia 07 de setembro, no qual as normalistas trocavam seu tradicional fardamento, composto pela saia na cor azul marinho e camiseta branca, por calças no mesmo tom de azul.

Discutimos sobre elementos que fizeram parte da formação no Curso Normal, com o entendimento de que as presenças dos professores no constructo social não pode ser dissociada de seus cenários de atuação. Desse modo, é relevante que ao examinarmos o contexto histórico em questão, rememoremos, como assinala Saviani (2019, p. 367) que “com o advento do regime militar, o lema positivista ‘Ordem e Progresso’ inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em ‘segurança e desenvolvimento’”. Os professores, enquanto funcionários do estado, assumem a função social de formar a população em acordo com as expectativas da vida em sociedade, bem como visam a futura inserção no mercado de trabalho, com os limites e possibilidades que lhes são apresentados.

Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. Os professores não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de vários fatores de ordem econômica e social, mas é preciso não esquecer que os





agentes desse empreendimento foram os professores. (NÓVOA, 1988, p. 75-76).

Analizando os lugares de produção que os profissionais na instituição e, portanto, sociedade em questão, abordamos o primeiro evento que, a partir de seu título, reflete as imbricações entre a instituição profissional e seu contexto de atuação. Trata-se da agenda de comemorações promovidas pelo Ginásio Estadual do Assú, no ano de 1970, em referência ao 6º (sexto) aniversário do regime ditatorial, intitulado na fonte histórica consultada, como “Revolução Democrática Brasileira de 1964”.

O documento, que foi assinado de próprio punho pelo então diretor da instituição, data de 30 de março de 1970, na página seguinte a destinada para a programação de atividades, possui uma lista com os nomes de 19 (dezenove) professores(as), dentre estes 03 (três) homens e 16 (dezesseis) mulheres. Percebemos que há divergências no campo de preenchimento das assinaturas, dado que 14 (quatorze) assinaram com seus nomes completos, 03 (três) espaços permaneceram em branco e outros 02 (dois) espaços possuem a inscrição “ciente”. Tais indícios não escapam de permitir as criações de hipóteses e conjecturas que, apenas a partir dos documentos não podem ser, de fato, confrontadas. Parafraseando René Rémond, findamos por tecer suposições e interpretações sobre uma possível “história da história”.

A HISTÓRIA, cujo objeto precípua é observar as mudanças que afetam a sociedade, e que tem por missão propor explicações para elas, não escapa ela própria à mudança. Existe portanto



uma história da história que carrega o rastro das transformações da sociedade e reflete as grandes oscilações do movimento das idéias. (RÉMOND, 1996, p. 14; grifo do autor).

Embora busquemos compor significados e sentidos a partir das fontes que examinamos, percebemos que um desses espaços em branco, era destinado à professora responsável pela disciplina de história, apresentada no documento como participante ativa e encarregada por parte da programação, especificamente da organização de uma atividade descrita como “apresentação das causas da Revolução de 1964”, logo não podemos inferir que a ausência de assinaturas necessariamente manifestava contraposição à proposta comemorativa.

O dia dedicado às festividades contava com atividades desenvolvidas por professores e alunos, durante os turnos matutino e vespertino. Iniciando às 08h00, com o hasteamento da bandeira junto ao entoamento do Hino Nacional Brasileiro, protagonizado pelas alunas da 4ª Série Normal. Após o primeiro momento, seguia-se com as palavras do diretor da instituição, com “palavras alusivas à data”. Para interpretarmos os possíveis significados de tais ações, nos apoiamos na historiadora Lilia Moritz Schwarcz para discutir sobre as narrativas históricas e suas produções de batalhas pelo monopólio da verdade com jogos de disputa acerca da melhor versão do passado.

Toda nação constrói para si alguns mitos básicos, que têm, em seu conjunto, a capacidade de produzir nos cidadãos o sentimento de pertencer a uma comunidade única, a qual permaneceria para sempre inalterada - “deitad[a] eternamente

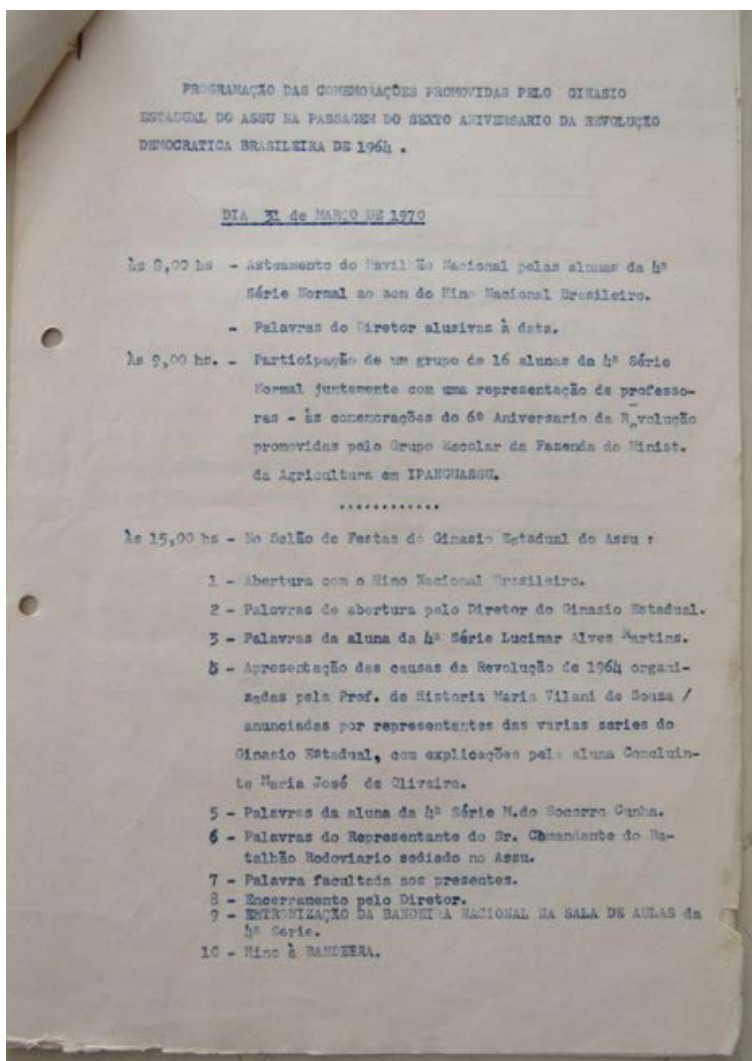


em berço esplêndido”, conforme versa o Hino Nacional. Histórias de claro impacto e importância em seu contexto ganham outra dimensão quando escapam do momento que as viu nascer e passam a fazer parte da lógica do senso comum ou se transformam em retórica nacional. (SCHWARCZ, 2019, p. 20; grifo da autora).

É preciso destacar a articulação realizada com outras instituições, a exemplo do mencionado Grupo Escolar da Fazenda do Ministério da Agricultura, descrito na fonte histórica como sendo situado no município de Ipanguaçu. À tarde, no salão de festas é mencionada outra articulação, desta vez com o Batalhão Rodoviário sediado no município de Assú e tendo como representante, o seu então comandante.



FIGURA 02 – PROGRAMAÇÃO DAS COMEMORAÇÕES  
ALUSIVAS AO 6º ANO DO REGIME DITATORIAL  
PROMOVIDAS PELO GINÁSIO ESTADUAL DO ASSÚ (1970)



Fonte: Acervo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek.



As atividades vespertinas contaram com símbolos cívicos, imateriais e materiais, iniciando, novamente, com o canto do Hino Nacional Brasileiro e finalizando com o que é descrito em letras maiúsculas como “entronização da bandeira nacional na sala das aulas da 4ª série”, que precedeu o finalização das atividades com o coro entoando o Hino da Bandeira.

O destaque dado para as iniciativas comemorativas repousa no fato de que as festividades cívicas-patrióticas fizeram parte de modo direto, no interior das escolas, de um movimento de inspiração de sentimentos de devoção à Pátria. Desde o início do período republicano, por exemplo, são realizadas nos espaços escolares (e também levadas às ruas), as comemorações e práticas de culto ao civismo de cunho propagandista político. Segundo Vaz (2006, p. 43) uma “festa cívica, tem forte presença as dimensões patriótica e política, nas quais os lemas como civilização e progresso e os mitos da nacionalidade se legitimam no culto à ordem”. Torna-se possível acessar algumas das dimensões que são intrínsecas à própria celebração, conformadas em discursos com vistas à legitimação e propagação de determinados ideais políticos, socioeconômicos e culturais.

A preocupação com a educação dos cidadãos e valores a serem incutidos não se faz presente apenas na educação da infância, realizada nos espaços de ensino primário, mas, conforme visto permeia também a formação daqueles(as) que estariam à frente das salas de aula, o que, em nossa concepção, nos remete ao entendimento das muitas funções



sociais do ensino. Pimenta et al (2013, p. 147) nos convida a entender que:

reafirmar que o ensino, como prática social, constitui o seu campo de estudo significa também a interpretação desse objeto como fenômeno complexo que requer uma abordagem dialética e multirreferencial. O ensino como prática social vai tomando formas, transformando seus contextos e sendo transformado por eles; assim, ao continuar buscando a compreensão desse objeto em suas múltiplas formas e configurações, e fiel à sua perspectiva epistemológica, vai tomando feições cada vez mais perfiladas a esse processo de contínua transformação. Nesse diálogo, há compassos e descompassos, há ritmos afiados e ruídos dissonantes, há acertos e desacertos.

Além da presença marcante dos mestres como agentes das transformações almejadas, vale salientar que a ênfase dada aos espaços escolares, enquanto formativos e modelares para a construção nacional, permitiram que a incorporação do discurso não se restringisse apenas às datas comemorativas, mas que se materializasse nos espaços físicos com referências aos sujeitos entendidos como grandes heróis da nação, representados em fotografias e fatos históricos presentes em cartilhas, livros didáticos. No campo do ensino de história, por exemplo, Fonseca (2017, p. 60) aponta que o Regime Militar aprofundou uma concepção de História já presentes nas escolas brasileiras, com diretrizes centradas “[...] na formação de milhares de jovens, enfatizando-se os fatos políticos e as biografias dos ‘brasileiros célebres’, entre



os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime.”.

A construção de uma história oficial não é, portanto, um recurso inócuo ou sem importância; tem um papel estratégico nas políticas de Estado, engrandecendo certos eventos e suavizando problemas que a nação vivenciou no passado mas prefere esquecer e, cujas raízes ainda encontram repercussão no tempo presente. O procedimento acaba por autorizar apenas uma interpretação, quando se destacam determinadas atuações e formas de sociabilidade, obliterando-se outras. O objetivo é [...] fazer o armistício com o passado: criar um passado mítico, perdido no tempo, repleto de harmonia, mas também construído na base de naturalização de estruturas de mando e obediência. (SCHWARCZ, 2019, p. 21).

Para a formação da sociedade brasileira, os professores converteram-se em agentes situados nos pontos de encontro entre interesses políticos e socioeconômicos. “São funcionários do Estado e, como tal, agentes da reprodução da ordem social dominante, mas personificam igualmente a esperança de mobilidade social de diferentes camadas da população” (CATANI, 2000, p. 585). Por essa razão, faz-se necessário o investigar os processos de institucionalização da educação nos remete às premissas requeridas aos seus agentes no desenvolvimento de suas atuações, visto que:

Se as escolas se configuram como locais especificamente preparados para viabilizar a adequada aprendizagem das novas gerações, com sua



disseminação e, finalmente, sua consolidação em sistemas nacionais destinados a prover a instrução de toda a população de diversos países, surge a necessidade de assegurar um preparo, também específico e adequado, dos professores que irão se responsabilizar pelo ensino no interior dos sistemas escolares. Daí, a iniciativa de criar instituições escolares especificamente voltadas para a formação de professores. (SAVIANI, 2017, p. 7).

Nesse ínterim, o preparo dos educadores configurou-se enquanto tarefa central. Mas, de quais modos esses elementos de cunho político se fizeram presentes no âmbito da profissionalização docente? Buscando aproximações com os possíveis entendimentos para esta questão, fazemos menção a outro evento que nos propusemos a estudar. Empreendido em 1971 e intitulado “Semana do Normalista”, evento que era nacionalmente realizado e tomado como espaço para discussões sobre questões centrais relacionadas à atuação do professor. Para esta análise, consideramos o documento que expressa o planejamento de atividades compreendidas entre os dias 10 e 15 de outubro do referido ano.

No interior do documento observamos questões centrais referentes à sua realização, sistematizadas em pontos como justificativa, objetivos, período e local de realização, além da descrição com sugestões de atividades, contém ainda dois anexos contendo sugestões de palestras e um possível artigo a ser publicado no mural comemorativo da escola.

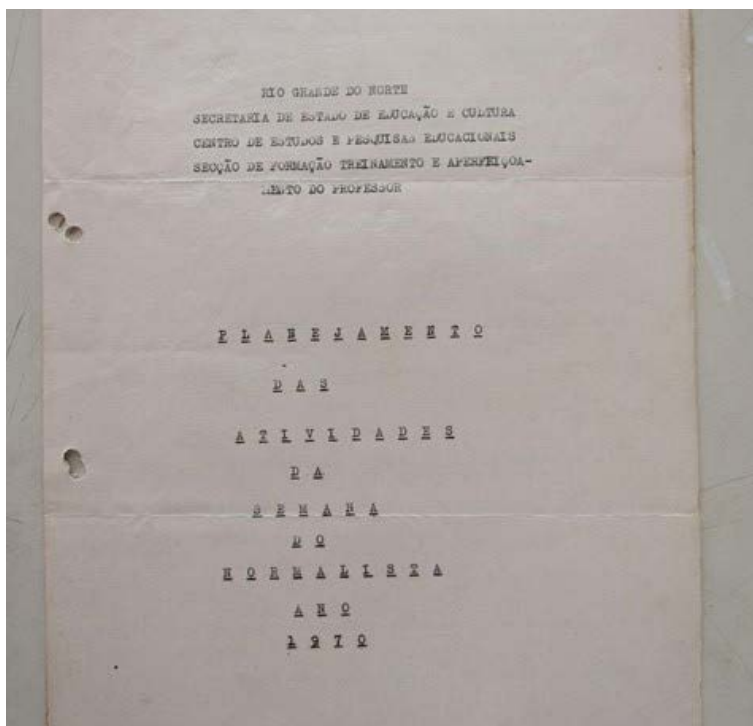
O texto introdutório justifica a realização da atividade como oportunidade para a busca de novas ideias, ao passo





que lança luz sobre o papel do educador primário no então contexto vivenciado, o que nos faz estabelecer conexões entre a preocupação visualizada no documento com as reflexões de Contreras (1990) apud Pimenta (2013, p. 17) asseverando que “o ensino não é prática orientada pela didática, o que lhe daria um caráter prescritivo, no entanto, a Didática participa da trama das ações políticas, administrativas, econômicas e culturais contextualizadas, que incidem na práxis do ensino”.

**FIGURA 03 – PROGRAMAÇÃO DA SEMANA  
DO NORMALISTA (1971)**



Fonte: Acervo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek.



O traçar dos objetivos é representado por destaques referentes a valorização da profissão por parte do normalista; integração entre escola e comunidade através de suas atividades sociais e culturais; contribuição para o preparo profissional; utilização das aptidões como meio de comunicação cultural. Percorrendo a construção dos propósitos da comemoração, percebemos a presença de dois grandes eixos que se situam entre as discussões relacionadas à profissionalização, (desde a responsabilidade requerida por parte dos próprios normalistas, até as possíveis contribuições institucionais para sua formação) e a preocupação com a comunicação efetiva entre escola e comunidade, sobretudo por meio de ações culturais.

A preocupação com o objetivo do Curso Normal era uma preocupação que estava presente em outros eventos da mesma natureza realizados, inclusive, em outras cidades do estado. A título de exemplo, evidenciamos uma reportagem veiculada no Jornal *O Poti* (RN) - 1970. Seu título, escrito com enorme e destacada fonte, parafraseava o samba Normalista, de autoria de Nelson Gonçalves e anunciava: “vestida com azul e branco, trazendo um sorriso franco, mas uma missão a cumprir”. Ao lado do texto, figurava uma imagem (em cores preta e branca), mas que, com auxílio do próprio título, permite ao leitor identificar o tão tradicional uniforme das normalistas, composto por saias na cor azul marinho e camisas brancas.

Geralmente jovens entre 15 e 20 anos, com livros nas mãos e passos seguros. São elas responsáveis pela primeira educação do futuro político,



médico, advogado, engenheiro, jornalista e tantas outras profissões. Na maioria das vezes elas são a primeira descoberta para o saber. Hoje, os estudos para elas, a aprendizagem da técnica de ensinar. Nas ruas, alegres e em turmas, são uma festa. Amanhã a professora do ensino primário. Hoje, a normalista, de azul e branco aprendendo a técnica de como educar as crianças, como conduzir os passos iniciais para a vida e a responsabilidade de viver. (VESTIDA..., *O Poti*, 25/10/1970, p. 2). (não encontrei nas referências)

O repórter Alexis Gurgel escreveu sobre o evento, organizado por 04 (quatro) estabelecimentos de ensino normal, Colégio Imaculada Conceição, Colégio Maria Auxiliadora, Colégio Municipal e o Instituto Presidente Kennedy que liderava a iniciativa, com o *slogan* “a educação é direito de todos” e centrado na discussão sobre a valorização e finalidade do curso normal. Nos dois turnos de funcionamento do citado Instituto, estudavam cerca de 400 (quatrocentas) alunas, distribuídas por 12 (doze) turmas, em 06 (seis) salas de aula.

No ano seguinte, em Assú, a discussão possui a mesma tônica. A organização registra a pretensão de fazer uma abertura solene através de um desfile contendo *slogans* alusivos à profissão e à celebração. Sugeriu, também, atividades como decoração de vitrines e uma montagem de exposição com materiais didáticos produzidos pelas próprias alunas a partir das diversas áreas do currículo que compunham o curso em questão. Além destas, mapeamos outras sugestões demonstradas no quadro a seguir:



### QUADRO 01 – PROPOSTAS DE ATIVIDADES DA SEMANA DO NORMALISTA (1971)

| Nº | ATIVIDADES QUE INTEGRARAM O PLANEJAMENTO                                                                                                                                                                       |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 01 | Entrevistas com ex-alunas da escola, recém-formadas e com maior tempo de serviço para socialização de suas experiências dentro do magistério.                                                                  |
| 02 | Entrevistas com diretores e supervisores dos Grupos Escolares para falarem sobre a participação das normalistas ou sobre os atributos do bom professor.                                                        |
| 03 | Missa participada com uma apresentação por parte dos normalistas que durante o ofertório conduziriam simbolicamente materiais didáticos ou faixas significativas que representassem os frutos do seu trabalho. |
| 04 | Projeção de filmes ou slides.                                                                                                                                                                                  |
| 05 | Programas de auditório tais como: apresentação de conjuntos musicais, jogral ou coro falado, dramatização, sátiras, etc.                                                                                       |
| 06 | Danças folclóricas ou modernas.                                                                                                                                                                                |
| 07 | Número de cânticos.                                                                                                                                                                                            |
| 08 | Ginástica rítmica.                                                                                                                                                                                             |
| 09 | Poesias.                                                                                                                                                                                                       |

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

O aspecto da atuação profissional é tema central das ideias, materializado pela indicação de momentos de socialização de experiências com egressas do curso, avaliações de diretores ao trabalho desenvolvido pelas normalistas em suas respectivas instituições e qualidades de um bom profissional, além da simbólica oferta em uma cerimônia religiosa do que seriam os frutos do trabalho daqueles(as) docentes em processo de formação.

Para o encerramento, foi proposto um momento de confraternização com um coquetel onde estariam presentes professores de diversas instituições (a exemplo da Escola



Normal e Escola de Demonstração), somados aos convidados da comunidade e autoridades escolares.

Através do levantamento dos temas para os conteúdos das palestras que seriam ministradas no ato da sessão comemorativa, conseguimos ainda observar as expressões de algumas necessidades levantadas pela comunidade docente e discente, traduzidas por meio das proposições que definidas como: “a alfabetização do adulto; curso de madureza pelo rádio; criação da TV educativa em Natal; As crianças com dificuldades de aprendizagem; técnicas modernas de ensino; o papel do professor no desenvolvimento do país abrindo novos horizontes; outras relacionadas à comemoração.

O documento é composto, ainda, por dois anexos. O primeiro, intitulado “sugestões de títulos para palestras a serem desenvolvidas durante a semana do normalista”, composto por 07 títulos, provenientes dos textos publicados na *Revista Educação Atualizada*, descritos abaixo:

**QUADRO 02 – RECOMENDAÇÕES DE  
TÍTULOS DE PALESTRAS (1971)**

| <b>Nº</b> | <b>TÍTULO</b>                   | <b>FONTE CONSULTADA</b>                   |
|-----------|---------------------------------|-------------------------------------------|
| 01        | A responsabilidade do educador  | Revista Educação Atualizada, n. 01, p. 06 |
| 02        | O ensino atual e sua aplicação  | Revista Educação Atualizada, n. 01, p. 06 |
| 03        | Comunicação                     | Revista Educação Atualizada, n. 02, p. 40 |
| 04        | O professor e a comunicação     | Revista Educação Atualizada, n. 03, p. 36 |
| 05        | História e Filosofia da criança | Revista Educação Atualizada, n. 04, p. 07 |
| 06        | O excepcional deficiente mental | Revista Educação Atualizada, n. 05, p. 07 |



|    |                                 |                                           |
|----|---------------------------------|-------------------------------------------|
| 07 | Importância do trabalho docente | Revista Educação Atualizada, n. 07, p. 17 |
|----|---------------------------------|-------------------------------------------|

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

É importante destacar a circulação de saberes expressa no corpo do documento. As sugestões são provenientes de um periódico publicado no estado de São Paulo, criado no ano de 1969 e possuindo, dentre os seus objetivos centrais, dotar nosso professor de um material de ensino moderno e de fácil aquisição.

[...] A Revista Educação Atualizada foi criada no ano de 1969, um período em que, no Brasil, os educadores passaram a não poder se pronunciar sobre as leis e decretos relativos à Educação, um período em que vigorava o regime de ditadura militar. Trata-se de uma publicação da Editora “Educação Atualizada Ltda.” que iniciou sob a supervisão do Departamento de Educação e Ensino do Estado de São Paulo. (BORGES, 2011, p. 211, grifos do autor).

Entendemos que, possivelmente, a seleção prévia dos temas pode ter sido orientada pelas necessidades de atuação vislumbradas no cotidiano da instituição profissional ou mesmo, pela carência de outros e/ou novos conhecimentos acerca de discussões realizadas nas demais regiões do território nacional do período em análise.

O segundo anexo corresponde à sugestão de um artigo, sob o título “Olhando o mundo”, a ser publicado no mural comemorativo das festividades. O texto não possui autoria identificada e conta apenas a inscrição que indica ter sido ele



escrito “por uma normalista”, referência que ocupa o espaço destinado ao nome de sua autora. O artigo é iniciado com uma série de problematizações relacionadas ao contexto histórico de sua produção:

Para onde quer que olhamos, para o exterior ou dentro de nós mesmos, nossos problemas são gigantescos. Isto não é novidade. A geração imediatamente anterior à nossa, lutou contra avassaladores problemas econômicos e de justiça social. Fizeram tudo o que puderam e não se saíram mal - mas, embora dando o melhor deles, negligenciaram alguma coisa. - Que pretende a nossa geração em fazer em relação à onda de crimes e delinquência? Sobre o suborno e a cola nas salas de aula? Sobre o sadismo na televisão e a pornografia nos livros? (UMA NORMALISTA, 1970, p. 1).

A resposta dada pela autora aos questionamentos que apresenta recai sobre a necessidade de formar pessoas corajosas, inteligentes, pacientes e patriotas. Um aspecto que nos chama a atenção é que o texto versa sobre liberdade, em um período que ser livre não era uma possibilidade garantida pelo Estado. Subsidia suas afirmações com o uso de um fato histórico, a proclamação da independência no Brasil, afirmando que “D. Pedro I, num gesto nobre declarou a independência do Brasil. A História é clara nesse ponto: nenhuma Nação jamais alcançou a liberdade sem lutar por ela, nem a conservou sem estar disposta a lutar”. (UMA NORMALISTA, 1970, p. 1).



O escrito possui forte tom patriótico, sobretudo quando realça a necessidade de pessoas orgulhosas, com olhos cegos que não lhes permitam ver as qualidades de outras nações. Ao citar os tipos de gente necessária ao melhoramento da sociedade brasileira, faz uma interrogação ao leitor: de onde vêm tais pessoas? “Vêm do coração e da alma deste Brasil, que se conserva capaz de se julgar e descartar de suas loucuras, de exigir sacrifícios quando se tornem necessários, de insistir que os seus cidadãos sejam melhores do que são”. (UMA NORMALISTA, 1970, p. 2).

Finaliza seu texto com uma convocatória:

Minhas colegas e brasileiras, a liberdade não é apenas um privilégio - é uma prova - e aqueles que não conseguirem passar na prova serão privados dela.

Venhamos, pois, ao campo de provas.

Tragamos conosco toda a coragem, vitalidade e a força de vontade que pudermos.

Nós precisamos delas - assim como o Brasil vai precisar de nós. (UMA NORMALISTA, 1970, p. 2).

A escrita e escolha deste texto para compor o mural comemorativo nos convida à reflexão sobre o que em seu conteúdo corrobora com as práticas educativas desenvolvidas no Curso Normal do Ginásio Estadual de Assú. São pontuadas preocupações com a moral da sociedade, ao passo que a educação é sutilmente apontada como contribuinte para o





processo de regeneração social por meio da conscientização do povo acerca de suas lutas.

Dentre os subsídios que nos permitiram pensar esta investigação e as reflexões aqui partilhadas, destacamos as informações que constam ao final do documento, contidas no corpo da programação final da Semana do Normalista contendo datas, temas e nomes dos respectivos palestrantes.

**QUADRO 02 – TEMAS E ATIVIDADES DA  
SEMANA DO NORMALISTA (1971)**

| <b>DATA DE REALIZAÇÃO</b>        | <b>PROGRAMAÇÃO</b>                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10 de outubro<br>(sábado)        | Abertura Solene                                                                                                                                                                                              |
| 11 de outubro<br>(domingo)       | Torneio Estudantil - Olimpíadas Estudantis                                                                                                                                                                   |
| 12 de outubro<br>(segunda-feira) | Palestra pelo Dr. Ezequiel Fonseca - "A criança com dificuldades de aprendizagem".<br>Recreação na Escola Primária<br>Danças Folclóricas Infantis<br>- Por alunas concluintes.<br>Hino Oficial da Normalista |
| 13 de outubro<br>(Terça-feira)   | Palestra pela Professora Zélia Chediack - "O Papel do Professor Primário no Desenvolvimento do País".<br>Entrevista de uma concluinte com a professora Nair Fernandes<br>Hino da Normalista                  |
| 14 de outubro<br>(Quarta-feira)  | "O professor e o aluno de hoje"<br>Resumo Histórico em Gráficos do Atual Colégio Estadual do Assú.                                                                                                           |
| 15 de outubro<br>(Quinta-feira)  | Dia do Professor                                                                                                                                                                                             |

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).



Pelo que nos foi possível interpretar ao longo das atividades de leituras e análises dos documentos referentes ao último evento, percebemos que o papel do professor e sua função na sociedade era um tema central. Pimenta et al (2013, p. 147) nos alertam sobre quão fundamental é considerar a atuação do professor como elemento fulcral, uma vez que “é ele que tem de compreender o funcionamento do real e articular sua visão crítica dessa realidade com suas pretensões educativas, a qual define e reformula, em virtude de contextos específicos. (PIMENTA, et al 2013, p. 147).

Atentas às exigências que se exprimem por meio da idealização de um evento de caráter celebrativo e formativo, dialogamos com Nuñez e Ramalho (2008, p. 05) erigindo a ciência de que

O caminho da profissionalização docente tem sido bastante longo e difícil. [...] esse processo iniciou-se no século XVII com uma série de transformações que ocorreram na educação, em virtude de fatores de ordem política, econômica e social. Ao longo da história, a figura do professor tem sido descrita de várias formas, correspondendo aos estágios do processo histórico de construção da docência.

Perceber os caminhos percorridos no processo de profissionalização nos permite a aproximação com os diferentes modelos de professores que historicamente foram requisitados e, ao enxergarmos as diferenças que recaiam sobre as expectativas de atuação em nas mais distintas épocas, nos aproximamos tanto do perfil de país que se almejava formar,



como dá transformações pelas quais passou o campo da formação profissional docente brasileira.

Embora na escrita do texto tenhamos tecido reflexões e análises que nos licenciaram para algumas conjecturas, ratificamos que no seio do cenário sobre o qual nos dedicamos há inúmeras outras dimensões que sequer puderam ser apreendidas. Como assegura Schwarcz (2019, p. 19), “[...] A história não só carrega consigo algumas lacunas e incompreensões frente ao passado, como se comporta, muitas vezes, qual campo de embates, desavenças e disputas. Por isso ela é, por definição, inconclusa”.

## CONSIDERAÇÕES

Em meio às inconclusões históricas e, portanto, também historiográficas, partilhamos o exercício desta escrita permeada por questionamentos, inquietações e construções de possibilidades. As fontes históricas ora analisadas ofereceram sustento para o arquitetar de algumas interpretações. No caminho de incertezas tão característico das pesquisas documentais, os registros dos eventos realizados por e para as normalistas no Ginásio Estadual de Assú. Concluímos que as diferentes iniciativas, embora a princípio com objetivos distintos na natureza das elaborações, encontramos similitudes, aproximações.

Por meio dos estudos que versam sobre a historiografia da educação nacional são vistas as inúmeras mudanças pelas quais passou a educação de tempos em tempos, com reformas pautadas nos ideários políticos, socioeconômicos,



culturais, étnico-raciais, de gênero, dentre outros. No caso específico do período em análise, com as inúmeras mudanças estruturais guiadas pelas aspirações políticas do Regime Militar, a educação não passaria ilesa dos impactos causados. Nesse sentido, a formação dos professores que atuariam na educação primária é expressa com tanta veemência nos documentos, ora de forma mais explícita, ora representada como missão social.

Com a promoção de um evento comemorativo em alusão ao ano de 1964, sua entronização de símbolos físicos – materiais e imateriais –, a instituição de formação profissional finda por versar sobre a repercussão do ideário político vigente nas práticas educativas realizadas em seu interior. O planejamento e a programação da Semana do Normalista também corroboram para estabelecermos conexões entre os interesses e atividades formativas em consonância com o campo político-social de modo mais amplo.

## REFERÊNCIAS

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-80.

BORGES, Rosimeire Aparecida Soares. **Circulação e apropriação do ideário do Movimento da Matemática Moderna nas séries iniciais: as revistas pedagógicas no Brasil e em Portugal**. 2011. 223 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2011.



CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. *In*: TEIXEIRA, Eliane; FARIA FILHO, Luciano (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 585-599.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

COLÉGIO ESTADUAL DE ASSU. **Anexo do Planejamento de Atividades da Semana do Normalista**. Assu, RN: Colégio Estadual de Assu, 1970. Datilografado.

COLÉGIO ESTADUAL DE ASSU. **Planejamento das atividades da semana do normalista**. Assu, RN: Colégio Estadual de Assu, 1970. Manuscrito.

DUTRA, Maria da Conceição Farias Silva Gurgel. **O Curso Normal de 1º Ciclo em Assu/RN (1951-1971)**. 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. Exaltar a Pátria ou formar o cidadão: a História como disciplina escolar no Brasil. *In*: FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Ensino de História**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VESTIDA com azul e branco, trazendo um sorriso franco, mas uma missão a cumprir. **O Poti**, Natal, p. 2, 25 out. 1970. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=031151\\_03&pesq=%22Semana%20da%20Normalista%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=11454](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=031151_03&pesq=%22Semana%20da%20Normalista%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=11454). Acesso em: 27 jun. 2022.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. Documento e história: a memória evanescente. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de. (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 9-28.



LOPES, Sonia de Castro. O currículo como representação de uma nova cultura pedagógica: a “escola de professores” do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939). In: FERREIRA, Marcia Serra; XAVIER, Libania; CARVALHO, Fábio Garcez de. **História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos**. Rio de Janeiro: Quarter: FAPERJ, 2013. p. 87-117.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Sísifo: revista de Ciências da Educação**, [S. l.], n. 1, p. 71-84, set./dez. 2006. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/40>. Acesso em: 14 jun. 2022.

NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 46, n. 9, sept. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 52, p. 143-162, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, [S. l.], v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006.

RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ: Ed. FGV, 1996.



RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Estadual n. 5.261, de 12 de fevereiro de 1970.** Transforma o Ginásio Normal de Assu em Ginásio Estadual de Assu. Assu, RN: [s. n.], 1976. Mimeografado.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. *In*: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **As escolas normais no Brasil: do império à república.** 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2017.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, José Cláudio Sooma; LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. A História da Educação e os desafios de investigar outros presentes: algumas aproximações. *In*: FERREIRA, Marcia Serra; XAVIER, Libania; CARVALHO, Fábio Garcez de. **História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos.** Rio de Janeiro: Quarter:FAPERJ, 2013. p. 61-85.

TERMO DE COMPROMISSO E POSSE. **Livro do Curso Normal Regional de Assu.** Assu, RN: [s. n.], 1953. Manuscrito.

UMA NORMALISTA. Olhando o mundo. Assu, RN: Colégio Estadual de Assu, 1970. () Mimeografado.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Pesquisa em História da Educação: acervos, arquivos e a utilização de fontes. **Fronteiras,** Anápolis, Goiás, v. 3, n. 3, p. 33-47, jul./dez. 2014.

VAZ, Aline Choucair. **A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945).** 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2006.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Culturas escolares y reformas: sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas. **Teias,** Rio de Janeiro: UERJ, n. 2, p. 116-133, 2000.



**EIXO 4 – ESTUDOS  
HISTORIOGRÁFICOS  
SOBRE A EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL**





## Capítulo 8

# ENTRE OS LIMITES URBANOS E OS ARRABALDES:

notas sobre o ensino de ofícios e as  
relações Trabalho e Educação em  
Conceição do Arroio, no século XIX  
a partir de um estudo da obra “Vila  
da Serra” de Antônio Stenzel Filho

Maria Augusta Martiarena<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

**T**rabalho e educação, bem como ensino de ofícios ou educação profissional, são temas de grande relevância e que ecoaram em vários estudos históricos levados a cabo em esfera nacional. Entretanto, considera-se fundamental lançar um olhar para regiões distanciadas dos espaços de pesquisa renomados, mas, cujas características podem contribuir para a compreensão da história da educação profissional e das relações entre trabalho

---

1

Doutora – ProfEPT – IFRS.



e educação. Este estudo dedica-se à Conceição do Arroio, durante o século XIX<sup>2</sup>. Tal município, localizado no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, emancipou-se de Santo Antônio da Patrulha, com base na Lei nº 401, de 16 de dezembro de 1857, tendo a instalação do município iniciado em 12 de abril de 1858. Atualmente, denomina-se Osório.

Sobre a cidade no século XIX, há pouca documentação disponível nos arquivos locais. Entretanto, em 1924, Antonio Stenzel Filho, natural da cidade em questão, publicou um livro denominado “Vila da Serra (Conceição do Arroio): Sua descrição física e histórica. Usos e Costumes até 1872. Reminiscências”. A referida obra foi reeditada em 1980, pelo Instituto Estadual do Livro/RS, com o apoio da Universidade de Caxias do Sul e da Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes. Como documento de investigação, conta-se com a edição mais nova, qual seja a de 1980.

Antônio Stenzel Filho nasceu no município de Conceição do Arroio em 8 de junho de 1862. Conforme publicado no Álbum do Partido Republicano Castilhistas, em 1932, dedicou-se à administração de Conceição do Arroio, atuando como conselheiro municipal, em diversos quadriênios. Foi, também, vice-intendente e membro da comissão executiva do Partido Republicano, por duas vezes, nomeado tanto por Júlio Prates de Castilhos, como por Borges de Medeiros. Profissionalmente, o Álbum informa que ocupou por muitos

---

2 O presente estudo integra um projeto maior, denominado “História da Educação, Educação Profissional e das relações Trabalho e Educação no Litoral Norte gaúcho (séculos XIX, XX e XXI)” e conta com bolsistas do CNPq e da FAPERGS.



anos o cargo de “Escrivão de Órphãos”, tendo aposentado-se em 1923.

A obra de Stenzel foi dividida em duas partes: a primeira, dedica-se à descrição física e histórica do município, contando com os seguintes capítulos: a) Histórico; b) Os primeiros vereadores; c) Limites urbanos; d) A Igreja; e) O cemitério e f) Os arrabaldes. A segunda parte dedica-se aos usos e costumes, tendo como capítulos: a) Festas religiosas; b) Teatro; c) O Foro; d) As bandeiras do Divino; e) Jogo; f) Tipos populares; g) Pão por Deus; h) Moda; i) Carreiras; j) Lendas; k) Funerais; l) Os Reis; m) Quicumbis e Moçambiques; n) Canto gaúcho; o) Página galante; p) Política; q) Troças e farras; r) De como se ia a Porto Alegre; s) O entrudo; t) Tempo de moer a cana; u) Bailes familiares; v) Diversões infantis e w) Despedindo-se.

Este estudo baseia-se em dois subcapítulos: Limites urbanos e Arrabaldes. Deve-se ter em conta que há uma série de menções sobre ofícios, entretanto, tais subtítulos destacam-se pela superioridade numérica. Além disso, tendo em vista a amplitude da obra, optou-se por abordar separadamente, para que seja viável uma análise mais aprofundada.

Logo, objetiva-se refletir sobre como se dava o ensino de ofícios em Conceição do Arroio, entre 1858 e 1872, a partir do estudo das memórias de Antônio Stenzel Filho, bem como compreender as relações entre trabalho e educação. O ano de 1858, como mencionado anteriormente, marca a emancipação política do município em relação a Santo Antônio da Patrulha. Já o ano de 1872 foi indicado por Stenzel como o recorte final de seu livro de memórias que constituiria o



primeiro volume de outros que viriam, mas que, contudo, não foram escritos pelo fato de que o memorialista faleceu antes de cumprir o seu intento.

## TRABALHO E ENSINO DE OFÍCIOS NO SÉCULO XIX:

O historiador Eric Hobsbawm contribuiu imensamente para a compreensão do trabalho como objeto da pesquisa histórica. Para ele: “A linha divisória entre o trabalho como ofício e o trabalho assalariado, entre a militância econômica e a política era até então vaga o suficiente para desencorajar um excesso de classificação”, (HOBSBAWM, 2016, p. 71). Ainda que em um espaço tão distante, é em um contexto em que determinadas divisões encontram-se tão sutilmente delineadas, que empreende-se a tentativa de refletir sobre trabalho e educação.

O presente estudo encontra-se delimitado temporal e espacialmente: é justamente o cenário de Conceição do Arroio durante a segunda metade do século XIX. O objeto de pesquisa, ou seja, o ensino de ofícios e as relações entre trabalho e educação, é analisado a partir dessa delimitação. No entanto, para não incorrer em análises superficiais e simplistas, considera-se fundamental compreender que existem elementos estruturais e conjunturais que caracterizam tal período e incidem nas concepções abordadas neste estudo. Ao abordar-se um grupo de trabalhadores, deve-se ter em conta o que afirma Hobsbawm (2016, p. 113):



As classes nunca estão prontas no sentido de estarem concluídas, ou de terem adquirido sua feição definitiva. Elas continuam a mudar. Entretanto, como a classe operária foi historicamente uma classe nova – não reconhecida como um coletivo social ou institucional, interna ou externamente, até um momento específico –, faz sentido delinear sua emergência enquanto grupo social durante um certo período.

Estudar tais trabalhadores constitui-se em um desafio tendo em vista que: “As maiorias sem linguagem articulada, por definição, deixam pouco registro de seus pensamentos”, (THOMPSON, 2019, p. 67). Os trabalhadores que se configuram em elementos cruciais para o estudo dos ofícios e do ensino de ofícios contam com poucos registros. Este estudo, a partir das lembranças de um memorialista arroioense, dedica-se a um dos poucos registros que se conta sobre essas pessoas que viveram com suas histórias e concepções em Conceição do Arroio, no final do século XIX. Tem-se em conta das limitações do documento: temos registros publicados em 1924, ou seja, décadas depois do período mencionado pelo escritor. Nesse sentido, é importante ter em conta o que aponta Pollak (1989, p. 3): “Em vários momentos, Maurice Halbwachs insinua não apenas a seletividade de toda memória, mas também um processo de “negociação” para conciliar memória coletiva e memórias individuais [...]”. Nesse sentido, as memórias de Stenzel são marcadas por quem ele foi quando criança, mas, também, pela pessoa que havia se constituído quando da escrita. O escritor era permeado por uma série de concepções que se desenvolveram a partir de



sua trajetória familiar, estudantil e mesmo como membro do Partido Republicano Rio-Grandense. Considera-se relevante, ainda, pensar os esquecimentos, conforme podemos verificar em Pollak (1989, p.6): “As fronteiras desses silêncios e “não-ditos” com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento”.

Os processos educacionais são fruto da sociedade que os produzem. Nesse sentido, quando é lançado um olhar acerca do ensino de ofícios no século XIX, deve-se ter em conta que a mesma era regulamentada, proporcionada em um país monárquico, cuja estrutura social pouco ou nada mudara em relação ao período colonial. Tratava-se de uma sociedade escravocrata, em que o trabalho livre ainda apresentava pouca relevância em esfera nacional. Entretanto, decorrente da influência internacional, algumas transformações foram levadas a cabo a alguns elementos estrangeiros passaram a integrar a sociedade.

Gallindo (2013) refere que, no período Colonial, os processos educativos institucionalizados eram direcionados apenas aos homens livres, notadamente aos dirigentes e aqueles que estivessem à serviço da coroa. Segundo a autora, por mais de trezentos anos o trabalho manual ou braçal foi executado pelas pessoas escravizadas. Todo homem livre perdia o seu prestígio ao sujeitar-se ao trabalho braçal ou mecânico. As corporações de ofício representaram a máxima sistematização do ensino de ofícios naquele período. Contudo, a autora ressalta que a demanda social apontava para a necessidade de mão de obra para uma variedade



de ofícios, cuja solução encontrada para seu suprimento foi a “aprendizagem compulsória”, por meio do ensino de ofícios aos órfãos e desvalidos que recebiam atendimento em instituições assistenciais.

Foi notadamente na transição entre Colônia e Império quando ocorreu a implantação de instituições que objetivavam formar tal mão de obra e que tinham objetivos assistencialistas: em 1809, formou-se o Colégio de Fábricas e, em 1816, a escola de Belas Artes, que inicialmente ofereceria o ensino de ofícios concomitantemente aos estudos elevados. De acordo com Leme (2021, p. 57):

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.

A Constituição de 1824 teve pouco cuidado com relação ao ensino de ofícios, contudo, o Ato Adicional de 1834 atribuiu às províncias a responsabilidade com o ensino primário e profissional. No bojo dessa legislação, a província do Rio Grande de São Pedro criou o Colégio de Artes Mecânicas pela Lei 12 – Criando um Colégio de Artes Mecânicas – 1837. Destaca-se que essa lei é contemporânea daquela que se dedicava a regulamentar a instrução primária, qual seja, a Lei 14 de 1837. Tais leis foram sancionados durante uma



conjuntura conflituosa, marcada pela Revolução Farroupilha ou Guerra dos Farrapos, ocorrida entre 1835 e 1845. Até o presente momento, não foram localizados estudos sobre a referida instituição.

Antonio Elzeario de Miranda e Brito respondia pela presidência da província de Rio Grande de São Pedro e sancionou a lei decretada pela Assembleia Legislativa provincial que criava, na capital, uma escola de artes mecânicas, que objetivava atender aos órfãos, expostos e filhos de pais indigentes, chegados a idade de dez anos. Os primeiros eram remetidos pelos juízes de órfãos, enquanto os últimos, pelos de paz. Meninos escravizados não eram admitidos. Os pais ou benfeitores daqueles que não fossem órfãos teriam que arcar com as despesas de sua subsistência e ensino.

Cunha (2005) indica que entre 1840 e 1865 foram criadas dez casas de educandos artífices. Cada uma funcionaria em uma capital de província. O Colégio de Artes Mecânicas da província do Rio Grande de São Pedro não é mencionado. O autor aponta para: Pará (1840), Maranhão (1842), São Paulo (1844), Piauí (1849), Alagoas (1854), Ceará (1856), Sergipe (1856), Amazonas (1858), Rio Grande do Norte (1859) e Paraíba (1865). A ausência da menção à instituição criada por lei é um indício de que ela não entrou em funcionamento, devido às implicações da Revolução Farroupilha e pela existência do Arsenal de Guerra. Considera-se relevante compreender, no entanto, que existe uma concepção assistencialista de formação para o trabalho, que excluía as pessoas escravizadas, ao mesmo tempo que corroborava para uma percepção dicotômica entre trabalhos manuais e trabalhos intelectuais.





## ENTRE OS LIMITES URBANOS E OS ARRABALDES: NOTAS SOBRE TRABALHO E ENSINO DE OFÍCIOS

Como mencionado anteriormente, o presente estudo foi realizado a partir da análise da obra “Vila da Serra”, de Antonio Stenzel Filho. A leitura foi realizada de forma sistemática, com o intuito de identificar elementos que poderiam dar indícios de como se davam as práticas de ensino de ofícios e das profissões exercidas na municipalidade. De acordo com Thompson (2012, p. 88): “O termo ‘artesão’ ocultava as grandes diferenças entre as categorias, desde o próspero mestre de ofício, que contratava empregados por sua própria conta, independente de outros mestres, até trabalhadores obrigados a viver em sótãos”. Ao iniciar a leitura sistemática das memórias, o receio sobre a falta de informação sobre diferentes ofícios exercidos em Conceição do Arroio, durante o século XIX, esvaiu-se, tendo em vista que, por tratar-se de outro contexto, deslocado temporal e geograficamente, nas memórias de Stenzel há uma classificação mais detalhada e que pressupõe a diferenciação entre as categorias de artesão.

Elemento sobre os diferentes ofícios dos habitantes foram localizados no subtítulo “Limites urbanos”. Justamente nesse subtítulo identificou-se os docentes que atuavam na cidade: são citadas duas professoras (Tomasinha e Dona Quetéria Cristina de Jesus) e três professores (Virgílio, Rocha e Ernesto de Sousa Leal)<sup>3</sup>.

---

3 Sobre o tema, sugere-se a leitura de MARTIARENA DE OLIVEIRA; COSTA (2021).



Sobre profissões, além dos docentes, conta-se com a menção de advogados, escrivãos de órfãos, tabeliões, alfaiates, serventes, carpinteiros e funcionários públicos. De acordo com Hobsbawm (2015), a História do Trabalho no século XIX é de movimento e migração. O contexto de Conceição do Arroio envolve-se, ainda que em nível micro, nessa conjuntura do movimentos e migrações, ao relacionar-se com uma estrutura monarquista e escravocrata, mas marcada por uma conjuntura de migrações e imigrações.

A partir da leitura do subtítulo foram identificadas as seguintes menções:



# QUADRO 1 – OFÍCIOS E MENÇÕES NO SUBTÍTULO “LIMITES URBANOS”

| OFÍCIO                                     | MENÇÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cartórios,<br>escrivão de<br>órfãos<br>(1) | 1. Aí tinha seu cartório o João Peixoto, que era tabelião ou escrivão de órfãos (p. 19).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Militar<br>(5)                             | 1. Quando, porém, me conheci por gente, quem aí negociava era o Tenente José Antonio de Oliveira (irmão do Zeferino de Oliveira), que havia voltado da Guerra do Paraguai trazendo uma simpática correntina chamada Encarnação (p.20).<br>2. A primeira casa era a do Major João Marques e ficava à direita da que serve atualmente de quartel da guarda municipal (p. 21).<br>3. Nos dois lances, pertencentes ao Coronel Reduzino, moravam, em um o padre Ramos e no outro a Dona Maria Inácia (p. 21).<br>4. A casa da viúva Coronel Marques e o lance contíguo formavam uma meia-água, em cujo lugar o Juca Daniel em 1874 edificou a que existe.<br>5. A que seguia, e é de propriedade do Dionísio, era uma casa baixinha e fora primeiro do Antonio Rodrigues Salazar e depois do Capitão Cândido Alves Machado (p. 23). |
| Direito<br>(2)                             | 1. Este Botelho era advogado e natural de Santa Catarina. Possuía alguma instrução (p.20).<br>2. Esta casa era habitada pelo Freitas, advogado, casado com a Dona Carma (p. 22).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Alfaiataria<br>(3)                         | 1. Em seguida, vinha a casinha do Rafael Pinto, alfaiate, casado com a velha Constança (p.18).<br>2. Em continuação, era a casa onde morava e tinha sua alfaiataria o velho Fraga (p. 23).<br>3. As casas onde estão o Pozzo, com a sua farmácia, e o Bandana, com a sua alfaiataria, constituíam uma só, que não tinha, também, a frente rebocada (p. 24).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Farmácia<br>(1)                            | 1. As casas onde estão o Pozzo, com a sua farmácia, e o Bandana, com a sua alfaiataria, constituíam uma só, que não tinha, também, a frente rebocada (p. 24).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |



|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Panificação<br>(1) | <p>1. Esta família (do João Gomes) fazia pães para vender, e todos os dias, pela manhã e à tarde, saía a Benta (crioula), com o seu balaio à cabeça, oferecendo-os à população (p. 19). Nesse excerto, além do trabalho como padeiro, verifica-se elementos da sociedade escravocrata em que o país encontrava-se inserido.</p> <p>Três moças, todas lindíssimas, Sinhá, Rosalina e Gasparina, filhas do casal, eram as padeiras.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Comércio<br>(7)    | <p>1. Aí, no lance da esquina, meu avô tinha negócio (p. 20) – comércio. Trata-se dos avós de criação: Felisberto Antonio dos Santos e Felicidade Joaquina de Jesus.</p> <p>2. Pouco tempo, porém, depois, residiu nesta casa, onde também tinha venda o Jacob Geyer, pai do Leopoldo (p. 21).</p> <p>3. Na sala da esquerda tinha negócio o Marques Pereira, cunhado do Idalino (p. 21).</p> <p>4. O sobradinho, que vem logo em seguida, era de propriedade do Minguta (Francisco Correa de Andrade), que nele morava e tinha na parte térrea a sua loja de fazendas (p. 22).</p> <p>5. No lado oposto, onde está o chalé do Elpídio, havia uma casa regular de dois lances, onde morava o Tavarzinho (João Antonio Tavares), em cuja esquina ele tinha negócio (p. 25).</p> <p>6. Vinha, depois, o sobradinho do mesmo João Viana, em cuja parte térrea ele tinha negócio, sendo o seu caixeiro, o Baitaca, um português como ele.</p> <p>7. Em continuação, depois de um certo espaço, amurado, destacava-se a casa grande do Vicente Borba, que ainda existe, modificada. Aí também seu proprietário tinha negócio (p. 26).</p> |
| Tanoaria<br>(1)    | <p>1. Esta casa foi edificada pelo Juca – tanoeiro, um português gordo e baixo, que aí teve negócio (p. 22).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |



|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Telegrafia<br>(1)  | 1. Aí funcionava o telégrafo federal. O primeiro telegrafista foi um tal Vasconcelos, que depois foi substituído pelo Vargas, este pelo Santos Pitta, este pelo Soares, e este, finalmente, pelo José Fernandes, que sendo demitido, mudou-se para Três Forquilhas, onde faleceu (p. 23). |
| Construção<br>(1)  | 1. Tinha dois filhos, um o Antonio, que mudou-se daqui; ficando o outro, o Quincas-Faceiro, que era o servente preferido pelo meu pai na sua profissão de pedreiro (p. 24).                                                                                                               |
| Artesanato<br>(1)  | 1. Este velho era um amigo acérrimo de vísporas e vivia amasiado com uma mulher que nós chamávamos de Siá Antônio, a qual era fabricante única e perpétua de cabeças para cavalhadas (p. 26).                                                                                             |
| Carpintaria<br>(1) | 1. O mestre Bento era um maníaco religioso. Carpinteiro, trabalhava de dia, mas as noites, os domingos e os dias santos, ele aproveitava para rezar (p. 27).                                                                                                                              |

Fonte: elaborado pela autora.

No subtítulo que se refere aos limites urbanos, Stenzel indica uma série de ofícios aos quais os habitantes locais se dedicavam. Tais informações constituem-se em indícios de como era constituída a sociedade arroioense na segunda metade do século XIX. No espaço urbano, contava-se com escritvães de órfãos, tabeliães, advogados, proprietários de farmácia e telegrafistas. Verifica-se que o comércio e os militares são aqueles que contam com o maior número de menções. Com relação aos primeiros, Martiarena de Oliveira e Costa (2021) informam que os fazendeiros e os militares ocuparam a cena política de Conceição do Arroio no século XIX. Conforme as autoras, a primeira constituição da Câmara de Vereadores era constituída por membros da elite local que exercia papel hegemônico na região. A grande distinção entre as camadas populares e uma elite dirigente ecoava



na oferta de uma educação para as camadas populares e uma educação para as elites, o que alijava certos grupos dos espaços decisórios.

Pode-se perceber, também, que há um predomínio do comércio no âmbito dos limites urbanos. Tal ofício, em esfera nacional, não integrava aqueles, cujas atividades relacionavam-se às pessoas escravizadas. Além disso, as atividades comerciais foram valorizadas em diferentes contextos históricos e contribuíram para a formação de grupos sociais que não se encontravam nem na elite dirigente, nem nas camadas mais empobrecidas. O ensino comercial durante as Reformas Pombalinas<sup>4</sup>, receberam uma atenção privilegiada, tendo em vista que Pombal preconizava o desenvolvimento industrial e comercial de sua nação. Conforme Saviani (2008), Pombal apresentou os princípios básicos do novo Estado que por ele fora instituído, os quais versavam sobre o desenvolvimento da cultura geral, das artes, das letras, da ciência, sobre o incremento da indústria e do comércio, tanto interno como externo, bem como a paz política, a elevação do nível de riqueza e bem-estar.

O ideário relacionado ao ofício de comerciante, cujo papel é preponderante para sociedades mercantilistas, ecoou direta ou indiretamente no Brasil. Somente três estrangeiros são citados no comércio: Jacob Geyer (alemão), João Viana e seu caixeiro, o Baitaca, portugueses. Tem-se em conta que, pelas dimensões ocupadas pelo município, o número de comerciantes estrangeiros já é bastante relevante. Entretanto,

---

4

Sobre o tema, sugere-se a leitura de Saviani (2008).



percebe-se que o comércio possui grande inserção entre aqueles que são naturais do local. No que se refere aos ofícios, há várias menções aos alemães, entretanto, no comércio somente um foi citado. Os portugueses aparentemente trabalhavam conjuntamente na realização de suas atividades comerciais.

Destaca-se, ainda, que determinados ofícios se encontravam mais relacionados aos espaços urbanos, enquanto outros floresciam no meio rural. Conforme Thompson (2012):

Nos grandes povoados, havia pedreiros, construtores de telhados, carpinteiros, reparadores de rodas, sapateiros e ferreiros; nos mercados das pequenas cidades, havia seleiros, fabricantes de arreios, curtidores, alfaiates, sapateiros, tecelões e, possivelmente, algumas especialidades locais, como a fabricação de estribos ou renda, assim como as atividades de estalajaria, transporte da produção agrícola e do carvão, moagem, panificação, entre outras (THOMPSON, 2012, p. 88-89).

Algumas dos ofícios que circulavam em grandes povoados ingleses, tinham posto em Conceição do Arroio, como construtor, carpinteiro e alfaiate. Enquanto conta-se apenas com a indicação de um carpinteiro e um construtor, Stenzel indica o nome de três alfaiates. Não se pode afirmar que os mesmos foram contemporâneos, tendo em vista que uma escrita baseada em recordações pessoais possui limitações inerentes à memória, cujo olhar para o passado depende de quando é lançado. De acordo com Izquierdo (2009, p. 16): “Memória é a aquisição, conservação e evolução de informações. A aquisição se denomina também aprendizado”. Logo,



é importante ter em conta a incompletude das informações apresentadas pelo memorialista quando de sua escrita.

Ressalta-se que a atividade de construtor/pedreiro era exercida pelo pai de Stenzel, imigrante alemão. Na menção apresentada, verifica-se a atuação de um servente, o que pode ser um indício da realização de aprendizagem pautada nas práticas e em uma relação mestre-aprendiz. De acordo com Cunha (2005), a educação artesanal desenvolve-se mediante processos não sistemáticos, os quais se dão por meio do trabalho de um jovem aprendiz com um mestre de ofício. Esse processo ocorre em sua própria oficina e com seus próprios instrumentos.

O aprendiz e, provavelmente, o servente constituíram-se em um, que teria o papel de ajudar seu mestre em pequenas tarefas, as quais, de acordo com Cunha (2005), são atribuídas de acordo com a lógica da produção, para que o aprendiz domine, aos poucos, o ofício. Para o autor, se existe alguma norma reguladora da aprendizagem artesanal, ela estaria relacionada com o controle que as corporações de ofício exerciam sobre o mercado de trabalho. Justifico que tal aprendizagem ocorria a partir da relação mestre-aprendiz pelo fato de que a província do Rio Grande de São Pedro teria, como espaço institucionalizado de ensino de ofícios, o Colégio de Artes Mecânicas, o qual não se sabe se entrou em funcionamento.

Sobre a admissão de aprendizes, Thompson (2012, p. 97) afirma: “A admissão de aprendizes num ofício podia estar limitada aos filhos dos que já trabalhavam nele ou condicionada ao pagamento de um alto prêmio pelo aprendizado”.





Infelizmente, as memórias de Stenzel viabilizam pouco conhecimento sobre a manutenção de determinadas profissões no âmbito das famílias. Não sabemos se os filhos dos curtidores dedicaram-se à mesma profissão, nem mesmo sobre os filhos dos ferreiros. Contudo, sabemos que Stenzel não seguiu o ofício do seu pai, tendo se dedicado às letras, ao estudo. Tal opção corrobora para a compreensão de que mesmo que os estrangeiros considerassem seus ofícios como trabalhos qualificados, o ideário instituído em esfera nacional que dicotomizava o trabalho manual e o intelectual, provavelmente influenciava a continuidade ou não dos filhos na profissão exercida pelos pais. O caso mencionado em que a continuidade no ofício familiar se dá, refere-se à panificação e envolve filhas mulheres.

Nesse sentido, as menções aos ofícios, notadamente aos manuais, indicam que existia uma prevalência de homens. Somente na panificação e no artesanato são mencionadas mulheres, com exceção da docência. A ausência da presença feminina entre trabalhadores qualificados está presente tanto na historiografia nacional, como na internacional.

No que se refere à nacionalidade, tanoeiro e construtor são estrangeiros (Juca – português; Anton Stenzel – alemão). Posteriormente, ao abordar os ofícios mencionados no subtítulo “Os arrabaldes”, haverá novas menções a estrangeiros. De acordo com Cunha (2005) após o processo de independência, o governo imperial promoveu a instalação de colônias de imigrantes alemães, as quais eram fortemente subsidiadas, mas, conforme o autor, inviáveis do ponto de vista econômico. Após essas primeiras incursões, o incentivo à imigração



segue, inclusive, pela subvenção da imigração promovida por empresas privadas. Logo, é natural verificar a presença de estrangeiros em diferentes localidades. Informações sobre estrangeiros e seus ofícios, também foram localizados, também, no subtítulo “Os arrabaldes”.

**QUADRO 2 – OFÍCIOS E MENÇÕES NO  
SUBTÍTULO “ARRABALDES”**

| OFÍCIO                                 | MENÇÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Curtume<br/>(curtidor)<br/>(2)</p>  | <p>1. Para os lados da faxina havia a casa, vistosa, com coqueiros na frente, onde morava e tinha o seu curtume o Augusto Grande (Augusto Kurtz) com sua senhora, Dona Candinha, que também era grande como ele [...] (p. 33).<br/>2. [...] residia o Bernardo Dauber, casado com a Dona Honória Costa. Também era curtidor [...]. (p. 33).</p> |
| <p>Ferraria<br/>(ferreiro)<br/>(2)</p> | <p>1. À esquerda da estrada de fora, que vai para o Passal, existia uma casa de material, onde tinha sua oficina de ferreiro o velho Guilherme. Era alemão, usava óculos [...] (p. 33).<br/>2. Um pouco mais adiante, erguia-se outra casa, também de material, e aí morava um tal Luís – ferreiro, que eu não cheguei a conhecer (p. 33).</p>  |

Fonte: elaborado pela autora.

Nos arrabaldes ficavam os curtidores e os ferreiros. Dos quatro trabalhadores mencionados nos arrabaldes, três possuem origem alemã. Barroso (2006) (não encontrei nas referências) menciona as colônias alemãs de Três Forquilhas e Torres. Pode-se notar que, entre os estrangeiros mencionados, há uma primazia dos alemães. Diferentemente de outras regiões da província, as memórias de Stenzel apontam para



o casamento entre estrangeiros e mulheres locais, inclusive, é o caso dos pais do memorialista. Contudo, com os documentos que temos, não é possível saber como tal inserção na sociedade local incidiu nas concepções de trabalho.

Cunha (2005) afirma que o emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões entre outras atividades manuais, afastava os trabalhadores livres dessas atividades, os quais se dedicavam a diferenciarem-se das pessoas escravizadas. O autor aponta para o fato de que o distanciamento do trabalho manual servia para fortalecer a condição de pessoa livre e dirimir as ambiguidades de classificação social. Entretanto, com elementos oriundos de imigração, verifica-se a introdução de determinados tipos de trabalho, os quais eram realizados por pessoas livres.

De acordo com Thompson (2012), a diferença entre o artesão e o trabalhador não qualificado, em Londres entre 1840 e 1950, era muito grande no que se refere a status, organização e remuneração. Tendo em vista tal afirmação, considera-se possível compreender que os trabalhadores estrangeiros não consideravam atividades como as de ferreiro, curtidor ou construtor inferiores, pelo contrário, entendiam-se como trabalhadores qualificados. Conforme o autor: “O Book of English Trades inclui o boticário, o jurista, o óptico e o notário ao lado do carpinteiro, curtidor, alfaiate e o ceramista” (THOMPSON, 2012, p. 92). O ofício de curtidor, ocupado por dois alemães, conforme indicação de Stenzel, exigia uma formação, que poderia se dar por meio da relação mestre-aprendiz ou pelo ensino de ofícios. A missão francesa (1816), por exemplo, contava com um curtidor em seus quadros.



Ao observar os ofícios exercidos e o país de origem, percebe-se que existia uma relação entre a atividade realizada e o grau de consolidação do capitalismo no país de origem do trabalhador. Por exemplo, o ofício de tanoeiro<sup>5</sup> era exercida por um português, cujo país de origem integrou-se tardiamente ao capitalismo industrial. Por outro lado, construtores, ferreiros e curtidores são alemães. Embora tais profissões antecedessem o processo de industrialização, em certas etapas de implantação do capitalismo, tais trabalhadores ocuparam espaço de destaque, tendo suas atividades sido adequadas à conjuntura que então se estabelecia.

Com relação ao ofício de tanoeiro, pode-se dizer que tanto em Portugal, pela tradição vinícola, assim como em Conceição do Arroio, pela produção da cachaça, vasilhames para armazenamento de bebidas alcoólicas encontravam espaço. De acordo com Barroso (2006):

Santo Antônio da Patrulha, Osório (Conceição do Arroio) e Torres são municípios situados no Litoral Norte do Rio Grande do Sul que têm no cultivo e na elaboração da cana-de-açúcar a sua atividade principal e portadora de tradição, desde o século XVIII. A sua história de ocupação tem mais de dois séculos, (BARROSO, 2006, p. 90).

Sobre a produção canavieira, Stenzel (1980) dedicou diversas linhas, inclusive pelo papel preponderante na economia local. Entretanto, não cabe desenvolver este tema

---

5 O ofício de tanoeiro é considerada uma atividade artesanal ancestral e refere-se à produção de vasilhames para o armazenamento de vinho e, posteriormente, de cachaça.



especificamente neste estudo, tendo em vista sua amplitude. Com relação aos ofícios, pode-se perceber que há uma série de profissões indicadas por Stenzel, as quais são recorrentes em obras relevantes da área, notadamente no que se refere à Thompson (2012). Pensar a sociedade arroioense no final do século XIX requer uma compreensão que vai além de uma organização social simples, composta pelos proprietários e pelas pessoas escravizadas. No final do século XIX, a sociedade arroioense contava com brasileiros e estrangeiros, com diferentes perspectivas sobre trabalho. Com proprietários de terra e militares, que ocupavam a cena política, mas com uma complexificação que se dá pelas transformações sociais e econômicas ocorridas tanto em esfera local, como nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicizar as relações entre trabalho e educação e sobre o ensino de ofícios no século XIX é um exercício importante para compreender como se constitui a educação profissional. Este estudo desenvolveu-se em uma municipalidade da província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Conceição do Arroio, como mencionado anteriormente, integrava uma região dominada politicamente por fazendeiros e militares.

Embora a legislação previsse uma formação profissional para os meninos desvalidos, esta não ocorreria na localidade. Logo, não se trata de uma investigação acerca de uma instituição educativa ou quaisquer outras formas institucionalizadas. Entretanto, o contexto de imigração e as tradicionais relações de ensino e aprendizagem postas entre



mestre e aprendiz viabilizavam a constituição de diversas profissões em uma sociedade com herança escravocrata, mas em choque com a necessidade de profissionalização e com mudanças decorrentes da imigração. Thompson (2012), ao abordar a formação da classe operária inglesa, destaca que certas profissões, como mecânicos, construtores, entre outros, eram considerados trabalhadores qualificados e possuíam status diferenciado em relação aos operários sem qualquer formação.

As menções feitas por Stenzel Filho (1980) apontam para que, ainda que os trabalhos manuais fossem desvalorizados, como afirma Cunha (2005), decorrente do fato de que, em geral, as pessoas escravizadas ocupavam esses postos, os estrangeiros que exerciam esses trabalhos não tinham necessariamente essa concepção. Não se pode afirmar se os filhos seguiram as mesmas profissões de seus pais, ou mesmo se todos os profissionais mencionados tiveram filhos. Antonio Stenzel Filho, por exemplo, não se dedicou à construção, mas atuou como escrivão de órfãos. A concepção de dicotomia entre trabalho manual e intelectual pode ter impactado as gerações nascidas no Brasil, as quais podem ter se dedicado a profissões diferentes dos pais. Contudo, não temos elementos suficientes para elucidar tal hipótese.

Como mencionado anteriormente, nas últimas décadas do século XIX, Conceição do Arroio era um município cujo poder encontrava-se nas mãos de proprietários de terras e militares, mas que contava com brasileiros e estrangeiros, trabalhadores livres e escravizados e na qual circulavam diferentes concepções sobre os ofícios.



## REFERÊNCIAS

ÁLBUM DO PARTIDO REPUBLICANO CASTILHISTA, 1932.

BARROSO, Vera Lúcia Maciel. Moendas caladas: Açúcar Gaúcho S.A. – AGASA: um projeto popular silenciado: Santo Antônio da Patrulha e Litoral Norte do Rio Grande do Sul (1957-1990) / Véra Lucia Maciel Barroso; orient. Núncia Santoro de Constantino. Porto Alegre: PUCRS, 2006. 3v.

BATISTA, Eraldo Leme. Percurso histórico do ensino profissional no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, [S. l.], v. 21, n. 228, p. 52-69, maio 2021.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

GALLINDO, Jussara. Formação para o Trabalho e Profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha. **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

HOBSBAWM, Eric. **Os trabalhadores: estudos sobre a História do Operariado**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HOBSBAWM, Eric. **Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

IZQUIERDO, Ivan. **Questões sobre a memória**. São Leopoldo: UNISINOS, 2009.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de; COSTA, Valesca Brasil. Notas sobre o ensino primário em Conceição do Arroio na segunda metade do século XIX: as memórias de Antonio Stenzel Filho em sua obra “a vila da serra”. **Perspectivas e Diálogos: revista de História Social e Práticas de Ensino**, v. 2, n. 8, p. 192-211, jul./dez. 2021.



POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PROVINCIA DO RIO GRANDE DE SÃO PEDRO. Lei 12 – Criando um Colégio de Artes Mecânicas. 1837.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

STENZEL FILHO, Antonio. **A Vila da Serra (Conceição do Arroio):** usa descrição física e histórica: usos e costumes até 1872: reminiscências. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro; Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1980.

THOMPSON, E. P. **A árvore da liberdade**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. (A formação da classe operária inglesa, v. 1).

THOMPSON, E. P. **A maldição de Adão**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012. (A formação da classe operária inglesa, v. 2).





## Capítulo 9

# DESENVOLVIMENTISMO NOS GOVERNOS DE GETÚLIO VARGAS À JUSCELINO KUBITSCHKE:

o processo de industrialização  
e a educação no Brasil

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes  
Joilson Silva de Sousa  
Marlúcia Menezes de Paiva

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Conforme explicita Ramos (2014, p. 14), “A história da educação no Brasil e a respectiva legislação são expostas e discutidas sempre à luz da dinâmica do desenvolvimento econômico brasileiro e frente as disputas travadas em torno do projeto societário

---

1 O artigo é oriundo dos estudos para a tessitura da tese de doutorado: A Lei nº 5.692/1971 e as ações do Estado para a formação docente no Ensino Profissionalizante, de um Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).



[...]. Desse modo, o desenvolvimentismo associou-se como fenômeno histórico aos acontecimentos políticos e econômicos que ocorreram na América Latina ao longo do século XX.

No Brasil, a literatura considera a política econômica após 1930 como desenvolvimentista, em especial nos governos de Getúlio Vargas (1930-1945/1951-1954) e Juscelino Kubitschek (1956-1961), frequentemente associados ao desenvolvimentismo, à Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), criada em 1948, a qual contribuiu para embasar as políticas econômicas adotadas a partir dos anos 1950.

As ideias da CEPAL tiveram grande penetração, tomando seu maior teórico entre nós, o economista Celso Furtado. No segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954), a CEPAL e Celso Furtado exerceram forte influência nos rumos da industrialização brasileira. Por meio do Grupo Misto de Estudos, CEPAL e Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), dirigido por Celso Furtado, a tarefa era coletar e produzir dados estatísticos e realizar estudos que servissem de base ao planejamento do Governo.

Diante disso, temos como objetivo analisar o desenvolvimentismo dos governos de Getúlio Vargas (1930-1945/1950-1954) ao governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), com enfoque para o processo de industrialização e a Educação no Brasil.

A abordagem qualitativa da pesquisa estará referendada em Bogdan e Biklen (1994) como aquela pesquisa em que se busca compreender detalhadamente os significados e características apresentados pelos informantes, sem



necessariamente medir quantitativamente características ou comportamentos.

Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico dos estudos por meio da busca e seleção de materiais como livros, artigos de periódicos, documentos e fontes históricas relacionados à temática em discussão. Nos apoiamos em autores como: Ramos (2014), Lombardi (2014), Brum (1997), Cunha (1988; 2005) e Romanelli (2014), dentre outros, e em alguns documentos, a saber: Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), Programa de metas do presidente Juscelino Kubitschek (1958), e Fotografias do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

É oportuno explicitar que a fonte é o que confere legitimidade ao discurso do historiador, qualquer afirmação deste deve ocorrer a partir de uma base documental. Por esse motivo, devem estar relacionadas ao problema e aos objetivos da pesquisa. Nesta perspectiva, até as primeiras décadas do século XX eram considerados fontes históricas somente os documentos escritos, oficiais, vinculados ao Estado. Foi só a partir da Escola dos Annales<sup>2</sup>, que se ampliou o seu conceito, com a compreensão de que toda a legislação traz em si características da sociedade que a produz. Com isso, as perguntas que o pesquisador faz ao documento

---

2 Para Bueno (2002) a escola dos Annales, emerge como oposição aos métodos tradicionais de investigação, ou seja, a história factual e dos grandes feitos, rompendo com as tradicionais barreiras disciplinares. Essa revolução se manifesta no campo da Antropologia a partir do trabalho de Malinowski nos anos 1920 do século passado, indo contra as ideias etnocêntricas daquele contexto, propõe que a cultura seja estudada vista de baixo, do ponto de vista dos nativos.



estudado lhes conferem sentido. Além dessa breve introdução, o artigo encontra-se organizado em duas seções. Na primeira, abordaremos o processo de industrialização e o atraso educacional no Brasil. Faremos uma discussão sobre a problemática da industrialização que teve como resultado a adoção de uma política desenvolvimentista, com ampliação das atividades econômicas, a partir de investimentos na exploração de minerais, na metalurgia e na siderurgia. Trataremos da organização da educação no Brasil e destacaremos os seguintes elementos: a Reforma Francisco Campos (1931); as Leis Orgânicas do Ensino (1942); os caminhos do segundo governo de Getúlio Vargas, com a criação da Assessoria Econômica e o Ministério da Fazenda, o projeto de criação da companhia estatal Petróleo Brasileiro S.A. (PETROBRÁS), as Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (ELETROBRÁS); e o Plano de Metas no governo de Juscelino Kubitschek. Nisso destacaremos que a educação estava a serviço dos modelos desenvolvimentistas implantados nos respectivos governos. Por fim, na segunda seção, teceremos as considerações finais.

## O PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO E O ATRASO EDUCACIONAL NO BRASIL

O desenvolvimentismo exerceu forte influência na constituição das estruturas política, social e econômica do Brasil contemporâneo. Neste contexto de expansão das forças produtivas, a educação escolar transformou-se num meio de inserção social, tanto por educadores, quanto por parte



da população brasileira. A efetivação das políticas após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) levou à articulação de blocos de influência, como também à criação de tratados. Porém, os Estados Unidos, Canadá e a maioria dos países capitalistas da Europa, criaram em 1949 a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), uma aliança militar que apresentava como objetivo organizar as nações capitalistas da Europa Ocidental para a proteção internacional em caso de um suposto ataque soviético.

Neste sentido, calcados na Doutrina Truman<sup>3</sup>, os Estados Unidos intervieram em regiões e países de todas as partes do mundo, com a justificativa de que a democracia estava sendo ameaçada pela expansão comunista. Destarte, Lombardi (2014, p. 30) reforça: “A formação de quadros era, portanto, uma das peças da poderosa Doutrina de Segurança, [...]”. Com o suposto argumento de garantir a paz, a segurança e o desenvolvimento, promoveu golpes de estado contra governos latino-americanos, que haviam sido eleitos pela democracia, mas que, no entanto, eram opostos aos interesses políticos e econômicos dos Estados Unidos.

Para Brum (1997), a expansão econômica provocou a geração de empregos, para implantar um patamar elevado

---

3 A Doutrina Truman foi estabelecida em 1947, a partir da determinação do presidente americano Harry S. Truman para que os Estados Unidos prestassem ajuda militar e econômica a todos os países e regimes que se opunham à expansão comunista. O Ponto IV no Brasil foi estabelecido através da assinatura de dois acordos com o governo norte-americano: o Acordo Básico de Cooperação Técnica, de 19 de dezembro de 1950 e o Acordo de Serviços Técnicos Especiais, de 30 de maio de 1953. Na área de educação, o Ponto IV dedicou-se à formação de professores que viessem por sua vez a formar profissionais para a indústria (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL, 2022).



de industrialização, houve a necessidade de incorporar mão de obra com maior qualificação, inclusive técnicos de nível superior. Machado (1986) explicita que Juscelino Kubitschek toma para si o desenvolvimento econômico como meta que orienta o seu governo, sendo entendido como progresso e emancipação econômica, um processo que permite o crescimento do Brasil. Tendo essa finalidade, era necessária uma educação que priorizasse a especialização e a técnica, ao passo que qualificasse o povo para esse novo tipo de sociedade que se delineava. Ou seja, colocar o sistema educacional a serviço do desenvolvimento.

Por tudo isso, o desenvolvimentismo<sup>4</sup> foi um processo de modernização, logo um desenvolvimento dependente. Essa política acentuou a concentração econômica brasileira, com base industrial, na região Sudeste (BRUM, 1997). O governo de Juscelino Kubitschek conseguiu que o país desse um salto econômico qualitativo e quantitativo, porém, concentrou a economia, acentuou os desequilíbrios regionais, e não deu a devida atenção à educação e à agricultura.

A fim de visualizarmos esse contexto, trataremos sobre alguns aspectos relevantes concernentes a esse processo de industrialização e o processo educacional. Foi com a Reforma Francisco Campos (1931) que a educação no Brasil passou a ter uma organização nacional. Essa Reforma, deu uma disposição orgânica ao Ensino secundário, Comercial e Superior, atingindo a estrutura do ensino e foi imposta a todo o território brasileiro.

---

4 Sobre o desenvolvimentismo no Brasil consultar: Fonseca (2004; 2016) e Fonseca e Salomão (2017).



Em 1942, por iniciativa do ministro de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, começa a reforma de alguns ramos do ensino. Essas reestruturações receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Abrangeram todos os ramos do primário e do médio e foram decretadas entre os anos de 1942-1946. Eis os decretos básicos: 1. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942; - Lei Orgânica do Ensino Industrial; 2. Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942: - Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; 3. Decreto-lei nº 4.224, de 9 de abril de 1942: - Lei Orgânica do Ensino Secundário; 4. Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943: - Lei Orgânica do Ensino Comercial (ROMANELLI, 2014). Neste sentido, expomos os objetivos do Ensino Secundário conforme o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942:

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Ao analisar o item 2 desse Artigo 1º, fica evidente que a escola passou a ser um espaço de formação do sentimento de patriotismo. A respeito disso Renke (2011, p. 2767, grifo



da autora) demonstra, “[...] Palavras de ordem eram slogans dos jornais: ‘Na infância está o futuro da pátria’, ‘Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste’, ‘Aos lampejos da razão desenvolve-se na escola um brilhante porvir’. [...]”. Cabia aos professores organizar festas, eventos e desfiles comemorativos associados às atividades escolares e a formação cívico-patriótica dos alunos. Quanto à promoção da sua própria imagem, segundo Bizello (2005, p. 2, grifo da autora):

Getúlio Vargas foi o político que utilizou intensamente os meios de comunicação de massa, durante o Estado Novo, constituindo um Departamento de Imprensa e Propaganda – o DIP – com o objetivo claro de construir e promover a sua imagem como governante além de conduzir o espetáculo, a teatralização das comemorações e uma série de eventos para exaltar e marcar seu poder.

Os fotógrafos e cinegrafistas do DIP não dominavam apenas a técnica da fabricação de imagens mas tinham a percepção de estarem “educando” olhos e mentes para o Estado Novo.

É exatamente isso que podemos ver na imagem a seguir:





FIGURA 1 – A JUVENTUDE NO ESTADO NOVO,  
1937 A 1945, RIO DE JANEIRO (RJ)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, (19--?).

Na figura 1, que compõe a cartilha “A juventude no Estado Novo”, vemos a representação de crianças e adolescentes uniformizados a exemplo de soldados, diante de Getúlio Vargas, como uma figura paterna e em posição de destaque. Faz alusão ao comportamento socialmente esperado da juventude segundo os preceitos da nova nacionalidade. Nesse período, havia ênfase exacerbada no civismo e no patriotismo, inclusive cada adolescente da imagem, segura a bandeira do Brasil. Cenas como essa eram comuns na propaganda varguista, o sacrifício pela pátria era algo essencial na pedagogia do Estado Novo.



Imbuído desse patriotismo, no tocante aos Ciclos e Cursos, o Ensino Secundário, apresenta a seguinte estrutura, conforme o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942:

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

Gustavo Capanema conservou a divisão do Ensino Secundário em dois ciclos, asseverando mudanças relacionadas ao nome e duração de cada um deles. O primeiro ciclo referia-se ao ginásial, com duração de quatro anos e oferecia uma formação geral; o segundo ciclo, denominado colegial, era organizado em duas modalidades: o curso clássico e o curso científico, os quais tinham duração de três anos e



almejavam a preparação do aluno para a inserção no Ensino Superior.

Merece realçar que a indústria requeria uma formação mínima do seu operariado, o sistema educacional não desfrutava de infraestrutura para implementação do Ensino Profissional e isso deveria ser feito de modo rápido e com praticidade. Consequentemente, o governo recorreu à criação de um sistema de ensino concomitante ao sistema oficial, que foi estruturado em convênio com as indústrias e por meio da Confederação Nacional da Indústria (CNI).

Importante salientar que de acordo com Cunha (2005), essa forma de articulação instituiu empresários e trabalhadores como atores políticos pela via de sua interlocução com o Estado, mas de forma desigual, pois os empresários, objetivaram seus interesses não apenas pela associação com a esfera estatal, mas também por intermédio de federações e confederações não permeadas pela influência oficial, enquanto os trabalhadores, foram incluídos na estrutura corporativa, no entanto, houve a destruição de suas associações autônomas.

Por conseguinte, a Constituição promulgada em 1946, num contexto de reorganização política e institucional com uma perspectiva ideológica liberal democrática e diferentemente da Constituição de 1937, definia a educação como um direito do cidadão e previa recursos para isso. Constava que a União deveria legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e estabelecia recursos mínimos destinados à educação. Os princípios liberais da carta asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis. Logo, o ministro da



educação e saúde, Clemente Mariani, nomeou uma comissão para estudar e propor um anteprojeto de reforma da educação nacional presidida por Lourenço Filho (CUNHA, 1988).

Como já mencionamos anteriormente, a educação brasileira passou por muitas mudanças, especialmente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O Brasil conseguiu ampliar a sua economia, sendo esse resultado consequência da substituição de importações, que foi reforçada com o intuito de desenvolver o setor manufatureiro e os problemas de dependência de capitais externos. Entre 1946 e 1950, o crescimento econômico acelerou, resultado de uma política desenvolvimentista com o aumento das atividades econômicas e maiores investimentos na exploração de minerais, na metalurgia e na siderurgia. Importante deixar claro que o centro irradiador da ideologia do nacional-desenvolvimentismo foi o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)<sup>5</sup>, que reunia em seus quadros intelectuais, professores e economistas, responsáveis pela propagação dessa ideologia. Sobre essa questão, Oliveira (2015, p. 7), discorre:

[...] para promover a retomada econômica brasileira, no período inicial do governo Vargas, anterior ao Estado Novo, foi a política comercial ambígua e direcionada para as potências Estados Unidos e Alemanha, que neste momento eram rivais não só pelas disputas comerciais, como também pela política ofensiva iniciada pela Alemanha de Hitler. As relações comerciais

---

5 Segundo Fazenda (1988) o ISEB foi criado em 14 de julho de 1955, sob Decreto nº 57.608, pelo presidente João Café Filho (1954-1955), foi extinto a 13 de abril de 1964, logo após a deposição de João Goulart (1961-1964).



entre Brasil e a Alemanha foram intensificadas a partir de 1934, quando da consolidação do comércio compensado que permitia a troca de mercadorias entre os dois países sem intermediação de moeda forte. Esta solução se devia ao fato de Alemanha e Brasil não disponibilizarem reservas de divisas.

Nesta ótica, Lombardi (2014, p. 31, grifo do autor) destaca:

O novo período era marcado pela ideologia do desenvolvimento, ideologicamente implementadora do domínio norte-americano mundo afora, em todos os níveis da economia, política, segurança e educação. Não é por outro motivo que o período que se abriu na história brasileira é usualmente chamado de *desenvolvimentismo* (ou *nacional-desenvolvimentismo*), pela política econômica que prevaleceu no período, do segundo governo de Getúlio Vargas até o Regime Militar, em especial na gestão de Juscelino Kubitschek [...].

Na década de 1950 ocorreram mudanças no contexto mundial que repercutiram nos países periféricos. Acreditava-se que os países atrasados era um declínio resultante de um ritmo mais lento de crescimento econômico e não como fruto de uma estrutura econômica mundial de exploração. Nesse sentido, relata Brum (1997, p. 515):

O segundo governo Vargas propunha avançar na montagem de infraestrutura para o desenvolvimento econômico, possibilitando a integração da indústria pesada de bens de capital



e de insumos e aplicando capitais públicos nos empreendimentos estratégicos, tais como petróleo, eletricidade e siderurgia. Vargas tinha como objetivo promover uma integração vertical da industrialização e, para isso, buscou uma aliança com os Estados Unidos, através de empréstimos públicos e colaboração técnica.

O segundo governo de Getúlio Vargas foi conduzido por dois caminhos: a Assessoria Econômica e o Ministério da Fazenda. Com orientação nacionalista, formulou os projetos de criação da companhia estatal Petróleo Brasileiro S.A. (PETROBRÁS), e da sociedade de economia mista Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (ELETROBRÁS). O setor do petróleo se beneficiou da substituição de importações. Porém, o Brasil estava na década de 1950 com alguns problemas de infraestrutura que arrefeciam o desenvolvimento industrial, a saber: ausência de energia elétrica, baixa produção de petróleo e debilitada rede de transporte e de comunicação. O Ministro da Fazenda Horácio Lafer, encarregado de planejar uma política de industrialização, criou a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico (CMBEU), e a Comissão de Desenvolvimento Industrial.

Em um contexto de restrição externa e necessidade de divisas para dar prosseguimento ao processo de industrialização e no auge do entusiasmo político, meses depois do suicídio de Getúlio Vargas em 1954, o Ministro da Fazenda do governo Café Filho, Eugênio Gudin, promulgou, em 17 de janeiro de 1955, a Instrução 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC) que dava permissão à Carteira de Comércio Exterior (CACEX) a emitir licenças



de importação de equipamentos sem cobertura cambial. Conforme Caputo e Melo (2009, p. 521), “A Instrução 113 da SUMOC é considerada como o mais importante marco institucional que orientou a economia brasileira para a sua internacionalização, acenando para o capital estrangeiro com um ambiente amigável e favorável à entrada no País”. O uso da Instrução foi ampliado no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), acompanhado de outras maneiras de incentivo ao capital estrangeiro, a favor de seu Plano de Metas, como veremos adiante.

Verifica-se um descompasso entre a expansão dos conglomerados econômicos transnacionais, impulsionados pela acumulação de capital e as limitações do elementar estágio de organização e capacidade produtiva das empresas nacionais. A fim de elucidar esse quadro Brum (1997, p. 227), assinala:

[...] No Brasil, sem grandes empresas privadas nacionais, sem empresários empreendedores, sem base científica e tecnológica própria, sem suficiente disponibilidade de poupança interna, com limitada tradição e capacidade gerencial, com carência de capital e de recursos humanos qualificados, fracassou a tentativa de promover o desenvolvimento autônomo do país, a partir da burguesia nacional, apoiada pelo Estado.

Nesta perspectiva, Juscelino Kubitschek (1956-1961) assume a presidência, que teve como slogan da campanha “Cinquenta Anos em Cinco”. Seu objetivo era acelerar a marcha histórica do país em cinco anos, que em circunstâncias normais, levaria cinquenta anos. Acreditava-se que os países



atrasados deveriam percorrer as mesmas etapas que os países desenvolvidos haviam vivenciado. A visão que perpassava era de que acelerando o ritmo de crescimento econômico, se chegava ao desenvolvimento. Os objetivos principais do seu governo, foram: no plano econômico, a produção de um crescimento acelerado da economia, guiado pela implantação e expansão da indústria de bens de consumo duráveis, no plano social, a criação de novas oportunidades de emprego, e no plano político, a estabilidade e a garantia das liberdades democráticas.

Para tanto, seu governo lançou o Plano de Metas, que consistia em trinta metas, distribuídas em cinco grandes grupos: energia, transportes, alimentação, indústria de base e a construção de Brasília. Conforme Brum (1997), com essa intenção superou ou neutralizou resistências, cooptou lideranças e conquistou apoios, o que concorreu para a estabilidade política. Constituiu-se como uma política de desenvolvimento industrial, que priorizou a técnica, a ciência, a eficácia e a abertura da economia brasileira ao capital estrangeiro. Tinha como pauta urgente, a formação de profissionais de nível técnico para atender ao crescimento industrial do país. Vejamos uma sumarização desse Plano no Quadro 1:





## QUADRO 1 – SÍNTESE DO PLANO DE METAS

| SETOR             | META                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Energia           | 1 Energia elétrica<br>2 Energia nuclear<br>3 Carvão<br>4 Produção de petróleo<br>5 Refino de petróleo                                                                                                                                                             |
| Transporte        | 6 Reequipamento de ferrovias<br>7 Construção de ferrovias<br>8 Pavimentação de rodovias<br>9 Construção de rodovias<br>10 Portos e drenagem<br>11 Marinha mercante<br>12 Transporte aéreo                                                                         |
| Alimentação       | 13 Trigo<br>14 Armazéns e silos<br>15 Frigoríficos<br>16 Matadouros industriais<br>17 Mecanização da agricultura<br>18 Fertilizantes                                                                                                                              |
| Indústria de base | 19 Siderurgia<br>20 Alumínio<br>21 Metais não-ferrosos<br>22 Cimento<br>23 Álcalis<br>24 Celulose e papel<br>25 Borracha<br>26 Exportação de minério de ferro<br>27 Indústria automobilística<br>28 Indústria de construção naval<br>29 Indústria mecânica pesada |
| Educação          | 30 Pessoal técnico                                                                                                                                                                                                                                                |

Fonte: elaborado pelos autores com base no Programa de Metas do presidente Juscelino Kubitschek, 1958.

Pelo exposto, o Plano de Metas tinha dimensões muito ambiciosas, tendo em vista as possibilidades que o país desfrutava para realizá-los. De maneira geral, o Plano foi exitoso. A economia como um todo acelerou seu ritmo de



expansão. Além da construção de Brasília, os setores que tiveram maior crescimento foram: indústria automobilística, siderurgia, alumínio, cimento, energia elétrica, produção e refino de petróleo, estradas de ferro, dentre outros. Entre 1955 e 1961, a produção industrial cresceu 80%, em contraponto, o governo de Juscelino Kubitschek teve desempenho medíocre, especialmente nos campos da educação e da agricultura. A expansão econômica provocou a geração de empregos para implantar um patamar elevado de industrialização e houve a necessidade de incorporar mão de obra com maior qualificação. Nesse contexto, Machado (1986, p. 21) assinala:

*As medidas concretas adotadas, tais como: a criação, ampliação e equipamentos de escolas agrícolas e industriais (no ensino médio), a criação de 14 cursos superiores nas áreas de ciências e tecnologias, o aumento anual de 1.000 alunos nas Escolas de Engenharia, o apoio às carreiras técnicas de nível superior ligadas às ciências aplicadas (física, química, geologia, medicina) revelam a clara intenção de atender ao projeto desenvolvimentista (com base na industrialização).*

Machado (1986) explicita que Juscelino Kubitschek toma para si o desenvolvimento econômico como meta que orienta o seu governo, sendo entendido como progresso e emancipação econômica, um processo que permite o crescimento do Brasil. Tendo essa finalidade, era necessária uma educação que priorizasse a especialização e a técnica, ao passo que qualificasse o povo para esse novo tipo de sociedade que se delineava. Ou seja, era premente colocar o sistema educacional a serviço do desenvolvimento.



Ao analisarmos a “Meta 27 – Indústria Automobilística”, do Quadro 1, o documento afirma que em 1955 não havia fabricação de veículos automóveis no Brasil. Desse modo, as empresas limitavam-se à montagem de veículos, que eram importados desmontados. No Plano de Metas, o presidente Juscelino Kubitschek inseria a implantação da indústria automobilística. “[...] A meta inicial, revista, importou no estabelecimento de um sistema de estímulos aos empreendedores. Já existem, hoje, no Brasil, em funcionamento ou em processo de instalação, 16 fábricas de automóveis e cerca de 1.200 fábricas de auto-peças. Em conjunto, essas empresas representam investimentos da ordem de 20 bilhões de cruzeiros” (PROGRAMA DE METAS, 1958, p. 87). A figura 2 remete à inauguração da fábrica Mercedes Benz.

**FIGURA 2 – JUSCELINO KUBITSCHEK INAUGURA  
INSTALAÇÕES DA FÁBRICA DE CAMINHÕES  
MERCEDES BENZ EM SÃO BERNARDO DO CAMPO,  
SÃO PAULO, EM 28 DE SETEMBRO DE 1956**



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (1956).



Um olhar atento para a figura 2 nos mostra a centralidade dada ao presidente Juscelino Kubitschek, sentado e com as mãos na direção do automóvel, ladeado por vários homens, certamente políticos e empresários, e pela segurança do presidente e dos seus assessores. É um registro da imprensa em que se demonstra a emoção ao se inaugurar a fábrica de caminhões Mercedes Benz. A figura 2 revela também muitas pessoas no local para prestigiar o momento festivo, pois a implantação da indústria automobilística nacional “evidenciava” que o Brasil estava saindo do atraso e marchando para o desenvolvimento. Não importava se este dava às custas do capital externo e da abertura para as empresas multinacionais.

Toda essa expansão econômica fez gerar empregos, incorporando um maior número de trabalhadores no processo produtivo. A partir desse cenário, emerge uma classe média assalariada no país. Com o progresso que se assistia no Brasil, e a chegada de inúmeras multinacionais, saltava aos olhos dos brasileiros as facilidades da vida moderna, a exemplo dos eletrodomésticos, que ganhavam espaços nas revistas com páginas inteiras de propaganda e que viraram o sonho de consumo das donas de casa, como mostra a Figura 3. Sem a publicidade, seria impossível pensar na incorporação rápida das grandes inovações da tecnologia, no terreno dos bens duráveis e de consumo, aos hábitos dos consumidores brasileiros.



FIGURA 3 – ANÚNCIO DO LIQUIDIFICADOR ARNO NA REVISTA O CRUZEIRO, Nº 5, 14 DE NOVEMBRO DE 1959



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (1959).

Na figura 3, visualizamos uma mulher com ar de riso, provavelmente feliz por estar manuseando um eletrodoméstico moderno e que facilitará as suas tarefas domésticas. Ao seu lado, está escrito que o liquidificador Arno é “Mais moderno! Mais lindo, Mais perfeito!” e isso poderia ser comprovado na parte inferior, onde se mostra um detalhamento quanto à funcionalidade do aparelho. A ideia é convencer que esse utensílio é indispensável à vida moderna e que era preciso a sociedade acompanhar o “progresso”. Sobre isso Krause (2009, p. 6), adverte: “O público-alvo dos



anúncios de eletrodomésticos era em sua grande maioria, as mulheres donas de casa. As mulheres representadas nos anúncios transmitiam felicidade, estavam sempre sorrindo e demonstrando sentirem-se completas [...]”.

Interessante realçar que esse tipo de propaganda só chegava às classes altas e médias urbanas, pois essas revistas não eram acessíveis para todas as pessoas. Ao analisar essa figura 3, notamos que as roupas eram comportadas e jamais ousadas. Assim, era necessário acompanhar as novidades, para ser uma exímia “rainha do lar”. Krause (2009, p. 6) complementa: “[...] A premissa principal era assistir todos com carinho e dedicação, ou a mulher não era bem vista na sociedade da época. [...]”.

Por tudo isso, não era mais possível deter o avanço industrial do Brasil, os interesses do capital monopolista passaram a dirigi-lo e adequá-lo à nova divisão internacional do trabalho e da produção, estabelecidas pelos centros hegemônicos do sistema capitalista após a Segunda Guerra Mundial.

É oportuno lembrar que, Juscelino Kubitschek, criou uma administração paralela ao Plano de Metas, com o objetivo de aumentar a racionalidade e agilidade do sistema administrativo brasileiro. No final do seu governo, verifica-se uma aceleração inflacionária e uma grave crise cambial. Com o avanço econômico, social e político, as contradições se aprofundaram e a debilidade das instituições se constituíram em um dos aspectos frágeis do país na crise do período. Sua gestão atingiu bons resultados na economia, sobretudo na área da indústria, porém contribuiu para agravar alguns



problemas críticos do nosso país. Os baixos investimentos nas áreas de educação e alimentação fortaleceram o agravamento do problema da produção de alimentos, da distribuição das terras produtivas e da disponibilidade de vagas nas universidades.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste estudo, tivemos como objetivo analisar o desenvolvimentismo dos governos de Getúlio Vargas (1930-1945/1950-1954) ao governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), com enfoque para o processo de industrialização e a Educação no Brasil. O desenvolvimentismo foi um processo de modernização, porém um desenvolvimento dependente. Essa política acentuou a concentração econômica brasileira com base industrial, na região Sudeste.

Mediante o exposto, o governo de Getúlio Vargas (1930-1945/1950-1954) caracterizou-se pela nacionalização da economia, em que decorreu o modelo de substituição das importações, criando as chamadas indústrias de base necessárias para o impulso de outros ramos industriais. Foram criadas neste período a Companhia Siderúrgica Nacional, importante centro de produção de aço, a Companhia Vale do Rio Doce, atual Vale, empresa responsável pela exploração dos diversos minerais utilizados pelas indústrias e a PETROBRÁS, considerável produtora de energia.

Em suma, o governo de Juscelino Kubitschek participou da organização do espaço industrial brasileiro por meio da internacionalização da economia. Tal prática política abriu



espaço para a entrada de capitais estrangeiros, em especial aqueles ligados à indústria automobilística. O slogan “50 anos em 5”, materializado no Programa de Metas, marcou o período em questão, no qual foram identificadas altas taxas de crescimento econômico às custas da abertura da dívida externa. Em sua administração, conseguiu que o país desse um salto econômico qualitativo e quantitativo, mas como mencionamos no texto, concentrou a economia, acentuou os desequilíbrios regionais, e não deu a devida atenção à educação e à agricultura.

De modo geral, percebemos que nos períodos analisados, a educação sempre esteve voltada para a ideia desenvolvimentista de cada governo. Por isso, a mesma nunca foi pensada como uma política de nação. Logo, essas reflexões contribuem de forma direta para a compreensão do atual sistema educacional do Brasil.

## REFERÊNCIAS

BIZELLO, Maria Leandra. Entre fotografias e fotogramas: a construção da imagem pública de Juscelino Kubitschek (1956-1961). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., Londrina, 2005. **Anais** [...]. Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simpósios/pdf/2019-01/1548206569\\_3f536409f5a73d3a5f9ed14a905dec18.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simpósios/pdf/2019-01/1548206569_3f536409f5a73d3a5f9ed14a905dec18.pdf). Acesso em 27 jun. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: [www.dcf4244.htm.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/](http://www.dcf4244.htm.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/). Acesso em: 28 fev. 2022.





BRASIL. Presidência da República. **Programa de metas do presidente Juscelino Kubitschek, estado do plano de desenvolvimento econômico em 30 de junho de 1958**. Rio de Janeiro: Presidente da República, 1958.

BRUM, Argemiro Jacob. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 30. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1997.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2022.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. **Getúlio Vargas**. [19--?]. 1 fotografia. Disponível em: [https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=GV\\_133F&pagfis=15](https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=GV_133F&pagfis=15). Acesso em: 15 fev. 2022.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. **Juscelino Kubitschek**. [1956]. 1 fotografia. Disponível em: <https://jk.cpdoc.fgv.br/imagem-som/fatos-e-ventos/grupos-executivos>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. **O cruzeiro**. [1959]. 1 fotografia. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/album>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. Gênese e precursores do desenvolvimento no Brasil. **Pesquisa e Debate**, São Paulo, v. 15, n. 2(26), p. 225-256, nov. 2004.



FONSECA, Pedro Cezar Dutra. O projeto desenvolvimentista no Brasil: histórico e desafios da atualidade. **Cadernos do desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 19, p. 117-128, jul./ dez. 2016.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra; SALOMÃO, Ivan Colangelo. O sentido histórico do desenvolvimento e sua atualidade. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, n. esp., p. 1-20, 2017.

KRAUSE, Roberta Fleck Saibro. 'Para acabar com esse negócio de você viver sem mim': o papel didático da propaganda de eletrodomésticos no Brasil durante o período JK. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 10., Blumenau, 2009. **Anais [...]**. Blumenau: INTERCOM, 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2009/resumos/R16-1355-1.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2022.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 14, n. 56, p. 26-45, maio. 2014.

MACHADO, Victoria Maria Brant Ribeiro. **A questão da qualidade do ensino nos planos oficiais de desenvolvimento da educação: 1955-1980**. 1986. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1986.

OLIVEIRA, Camila Ferreira Pureza de. A política externa do governo Vargas durante o Estado Novo e a construção da Companhia Siderúrgica Nacional. **História e Cultura**, Franca, v. 4, n. 1, p. 5-21, mar. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica, v. 5). *E-book*.

RENK, Valquiria Elita. A escola, o estado novo e patriotismo analisados através da imprensa escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1.,



2011, Curitiba, PR. **Anais** [...]. Curitiba, PR: PUCPR, 2011. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KDnH-Zl-7JBUJ:educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5288\\_2700.pdf+&c-d=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KDnH-Zl-7JBUJ:educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5288_2700.pdf+&c-d=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 27 jun. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



## Capítulo 10

# LA EDUCACIÓN PROFESIONAL EN EL SALVADOR:

El proceso histórico que conjuga  
la formación humana, la  
institucionalización y la economía

Raúl H. Velis Chávez<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

**E**n el contexto educativo salvadoreño actual, la educación profesional es conocida como educación técnica-tecnológica, este tipo de formación está regulada dentro de la Ley General de Educación y dentro de los Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional. En los documentos que acabamos de mencionar podemos encontrar los paradigmas actuales que definen este tipo de formación en donde coexisten diversos elementos.

Según su concepción más clásica, podríamos definir a la educación profesional como un tipo de formación humana

---

1      Doctor en Ciencias de la Educación e Investigador Senior del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación (ICTI) de la Universidad Francisco Gavidia (UFG).



que se da dentro de un contexto institucional y que está orientada a desempeñar una labor o un trabajo del sector productivo-económico de una región o país. (CASTRILLÓN, 2002) Podemos observar que en este concepto existen tres elementos bien diferenciados: la educación como elemento institucional, la formación como elemento humano, y el trabajo como elemento productivo-económico.

Aunque para hablar de educación profesional deberían estar presentes los tres elementos que mencionamos anteriormente, a lo largo de estas páginas los retomaremos en algunos momentos de forma separada para poder establecer el proceso evolutivo de este fenómeno educativo. En distintos períodos históricos uno de estos elementos destacará sobre los otros dos según el contexto en el cual se desarrolló la experiencia educativa.

Todos los elementos anteriormente mencionados han sido tomados en cuenta en el análisis del proceso histórico de la educación profesional en El Salvador que se presenta en este capítulo, ya que al ser un fenómeno tan complejo es necesario tener una perspectiva que analice la relación que existe entre lo antropológico, lo educativo y lo económico.

Veremos como en el caso de la educación profesional en El Salvador, en un primer momento nos convendría adoptar la perspectiva de Edwards y Mercer (1988) (não encontrei a referencia), quienes afirman que toda experiencia formativa es aquel proceso que “permite que dos personas sepan lo que al principio sabía una sola”; esta definición tan amplia permitirá tener en cuenta aquellos procesos más informales en donde se transmitía el conocimiento de padres a hijos en



un contexto familiar o de maestro a aprendiz en un contexto más laboral. En un segundo momento podremos establecer el surgimiento de la institucionalización de la educación profesional con la fundación de las distintas escuelas privadas y públicas en donde se impartía una enseñanza técnica más estructurada y técnica. Finalmente estudiaremos la realidad más actual de la educación profesional desde una perspectiva curricular y política, en esta última etapa nos percataremos de la importancia que tanto las iniciativas privadas como el Estado le brindan hoy en día al aspecto del trabajo del sector productivo-económico salvadoreño.

## PRIMEROS INDICIOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL SALVADOR.

La relación entre la primitiva formación profesional y las actividades productivo-económicas que se consolidó en los primeros centros urbanos de los pueblos indígenas asentados en la región del señorío de Kuskatan<sup>2</sup> comparte muchas de sus características con la realidad de otros pueblos de Mesoamérica. Claussen y Agudelo (1989) nos dicen que desde las más remotas épocas, el hombre tuvo, siempre, la preocupación de aprender y de enseñar a hacer sus propios utensilios y bienes; es decir, de aprender y enseñar a trabajar.

---

2      Nombre de la antigua nación nahua del Período Posclásico tardío que ocupaba el territorio de lo que ahora conocemos como la República de El Salvador, su extensión abarcaba la mayor parte de las zonas occidental y central del actual territorio de la nación.



A este tipo de formación no podemos llamarlo “educación” como tal, principalmente porque carecía del aspecto sistemático y organizado de la institucionalización, pero es indiscutible su calidad formativa. Es válido suponer que, en el caso de los pueblos indígenas salvadoreños, en la primera formación profesional predominó el uso del método de transmisión de padre a hijo o, en su caso, de maestro a aprendiz, de manera mucho más asistemática, en el que cobraron especial importancia para la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes oficios las técnicas didácticas de la observación y la imitación. (CLAUSSEN & AGUDELO, 1989)

Las áreas productivas de los pueblos indígenas salvadoreños fueron bastante versátiles; podemos mencionar la arquitectura y la construcción, la carpintería, la alfarería, la producción y el teñido de telas de algodón, la confección de ropajes, la metalurgia y el trabajo con ciertas piedras finas, y por supuesto la agricultura. (BARBERENA, 1914, págs. 213-224) Sin mucho peligro a exagerar, puede inferirse que para cada una de las áreas productivas mencionadas anteriormente existió un tipo de formación profesional que se daba en el contexto familiar, en donde se transmitían los conocimientos técnico-artesanales de padres a hijos.

Aunque los indígenas quizá no fueron plenamente conscientes del valor de este primer tipo de formación profesional, lo cierto es que hay una clara conexión entre el elemento formativo y el elemento productivo-económico en el contexto social y comercial de estas poblaciones originarias. (MINED, 2009, págs. 36-38) Este tipo de formación profesional asistemático se mantendría hasta la conquista y los primeros



años de la colonización española, específicamente con el proceso de evangelización.

## LOS PRIMEROS RASTROS DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL.

En el año de 1524 fue fundada la primera villa de San Salvador a raíz de una de las expediciones de Pedro de Alvarado que no fue documentada, la única evidencia documental de la existencia de esta primera Villa de San Salvador proviene de los archivos de Guatemala, donde se menciona que, en mayo de 1525, Diego de Holguín se había ausentado para ocupar el puesto de Alcalde Ordinario de la mencionada villa. (MINED, 2009, pág. 58)

Numerosos son los testimonios de los historiadores de la época sobre el uso del método de transmisión de conocimientos empleados por los indígenas; por ejemplo: Pedro de Alvarado habla de la riqueza de las técnicas de construcción que se empleaban en las ciudades de la región pipil, técnicas que eran transmitidas de padres a hijos como lo hemos señalado anteriormente. (BARBERENA, 1914, p. 221).

A pesar del avance de los conquistadores españoles por la región que ahora conocemos como El Salvador, el proceso de evangelización no se desarrolló de forma inmediata como sucedió en otras zonas de Hispanoamérica, las órdenes religiosas empezaron a aparecer unos años más tarde, después de que los primeros españoles fundaron sus primeros asentamientos. (PEÑATE, 2015, p. 22).





El proceso de “culturización” fue relativamente rápido en algunos rubros, como por ejemplo en la enseñanza y el aprendizaje del castellano, pero esto no impidió que los pueblos indígenas mantuvieran su cosmovisión y su cosmogonía, y que posteriormente la mezclaran con las tradiciones católicas. Los sistemas económicos también comenzaron a sufrir importantes transformaciones, aunque un tanto aletargadas, y con ellas la forma en cómo se aprendían y enseñaban los diferentes oficios, todo esto bajo la supervisión del conquistador Pedro de Alvarado y posteriormente a Francisco de la Cueva. (BARBERENA, 1914, p. 309-360).

Los misioneros católicos que venían al continente americano, sacerdotes y religiosas, serían los responsables de la primera “institucionalización” de la educación profesional en El Salvador. A Partir de este momento ya se puede hablar formalmente de una educación profesional ya que por primera vez en la historia salvadoreña se cumplen para este fenómeno educativo los tres elementos señalados por Castrillón (2002, p. 89) dentro de su concepto de “educación profesional”, es decir: la formación, la educación y el trabajo. Aunque no existen referencias directas a programas de estudio u otro tipo de organización de la educación profesional ofrecida por la Iglesia Católica a los indios y mestizos, es claro que el cambio de escenario didáctico dotó de una institucionalización a este tipo de educación que antes no tenía.

En el período colonial se fundaron en las ciudades más importantes de El Salvador las primeras escuelas en donde se enseñaba principalmente a leer y a escribir, además de los principios de la doctrina cristiana, esta última tuvo



cierta resistencia cultural por parte de los indígenas. Estas instituciones eran casi en su totalidad administradas por órdenes religiosas católicas, por lo tanto, se podrían considerar como instituciones privadas, aunque recibieran algún tipo de ayuda económica por parte de la Corona Española. (PEÑATE, 2015, p. 22-34).

En algunas de estas escuelas católicas se enseñaron también algunos oficios relacionados a las actividades productivas o artesanales de cada región. (Peñate, 2015, p. 22-34) el monopolio de la Iglesia Católica sobre la educación profesional de los indios y mestizos duraría hasta principios del siglo XIX, época en la cual el Estado comenzó a fundar sus propias instituciones educativas.

## EL SIGLO XVIII Y LA FUNDACIÓN DE LAS PRIMERAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN PROFESIONAL.

A principios del siglo XIX se pueden encontrar las primeras iniciativas formales para institucionalizar la educación profesional en El Salvador. En 1822 el sacerdote católico y abogado José Mariano Méndez en su papel de diputado por el partido de Sonsonate tuvo la iniciativa de pedir la fundación de un Centro de Cultura Superior para las ciudades de San Salvador y Santa Ana. (FLORES, 1976) Con esta iniciativa se fundó la primera Academia de Estudios Generales en la ciudad de Santa Ana (GALDÁMES, 1943, p. 47), institución



que luego se transformaría en la Escuela de Artes y Oficios, no sin antes tener que pasar por varias transformaciones.

José Mariano Méndez estableció en su testamento la donación de ciertos bienes que permitieron en el año de 1854 la fundación de la primera Cátedra de Latinidad. Esta fue la primera institución “preparatoria” para los jóvenes que deseaba ingresar en la Universidad de San Carlos de Guatemala o a la Universidad Estatal de El Salvador. (GALDÁMES, 1943, pág. 48)

En 1858, la Catedra de Latinidad pasó a ser la primera Escuela Normal de educación primaria; posteriormente se convertiría en Liceo al incorporar estudios secundarios. Sería hasta el año de 1908 que se decide fundar en la Escuela de Varones existente en esa época una Escuela de Artes y Oficios. Esta institución fue la primera en ofrecer de manera formal y estructurada además de los estudios primarios y secundarios, una educación profesional tecnificada que se orientaba a diferentes oficios como la carpintería, la albañilería, la hojalatería, la sastrería y la producción artesanal de calzado. Debido a la conformación e historia de la institución se decide darle el nombre de “Escuela superior de varones José Mariano Méndez”.<sup>3</sup>

---

3      Datos citados de: Imprenta Nacional (9 de marzo de 1861). «Estado general de los establecimientos de institución pública en el departamento de Santa Ana». En Diarios oficiales de El Salvador de 1861 parte 3, ed. Gaceta Oficial. Tomo 9 (46): 3.



## IMAGEN 01 – FACHADA DE LA ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS “JOSÉ MARIANO MÉNDEZ” EN 1928



Fuente: Hombres y Cosas de Santa Ana (1943) de Juan Galdámes Armas.

Junto con este tipo de iniciativas fueron surgiendo también otras iniciativas del Estado pero que no necesariamente estaban enfocadas a la educación profesional. López Bernal (2016) establece el proceso mediante el cual fueron surgiendo las llamadas “Escuelas de Primeras Letras” durante el siglo XIX, adoptando el método Lancaster de enseñanza, el cual fue implementado en casi todos los países de Latinoamérica durante esta época. Estas instituciones en un principio estuvieron a cargo de las municipalidades de forma bastante descentralizada y en algunas de ellas también se llegaron a enseñar algunos oficios.<sup>4</sup>

Lamentablemente, a pesar de que la mayor parte de la población se dedicaba a la agricultura en esta época, no se hicieron esfuerzos sistemáticos por desarrollar escuelas agrícolas. Solamente se conoce la propuesta del señor José

---

4 José Mariano Méndez (1821) Memoria del estado político y eclesiástico de la Capitanía General de Guatemala. Documento consultado el 16 de julio de 2022, en [https://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/biblioteca\\_hispanica/es/consulta/registro.do?control=ES-MAAEC20141052509](https://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/biblioteca_hispanica/es/consulta/registro.do?control=ES-MAAEC20141052509)



María Aguirre al presidente Gerardo Barrios para la creación de una escuela agronómica en donde se atenderían niños y jóvenes huérfanos. La propuesta no obtendría el apoyo del gobierno debido a la precariedad de sus finanzas en aquella época. Con el pasar de los años, la formación profesional se fue consolidando paulatinamente en las instituciones de educación pública. (LÓPEZ BERNAL, 2016, págs. 46-47)

Con respecto a la educación superior, las primeras menciones de la educación profesional en El Salvador pueden rastrearse hasta finales del siglo XIX. El 30 de enero de 1883 se emitió un Reglamento por el cual se suprimían las sedes de Occidente y Oriente de la Universidad Estatal, así como también todas las facultades a excepción de la Facultad de Derecho, Medicina y Farmacia; ya que Luciano Hernández, Secretario de Instrucción Pública de la época, quería poner en práctica un proyecto de creación de Escuelas Profesionales de nivel medio. El experimento de las Escuelas Profesionales duraría poco, el 15 de febrero de 1886 se decretaron nuevos estatutos que suprimían estas instituciones y dejaban establecidas cuatro Facultades: Farmacia y Ciencias Naturales, Medicina y Cirugía, Jurisprudencia e Ingeniería (FLORES, 1976, pág. 119)

## EL SIGLO XIX Y LAS PRIMERAS INICIATIVAS PRIVADAS DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL.

A finales del siglo XIX, la congregación salesiana envió a El Salvador a un grupo de misioneros, quienes arribaron al



país el 2 de diciembre de 1897. En esta época el café se había convertido en el producto exportación más importante dentro del contexto económico salvadoreño, pero lamentablemente, el auge de la producción cafetalera afectó de forma negativa a las comunidades campesinas, indígenas y ladinas del país, acentuando problemas sociales relacionados a la pobreza y a la poca preparación profesional. (HERNÁNDEZ, 2001, pág. 390)

A petición del presidente liberal Gral. Rafael Gutiérrez (1894-1898) la congregación salesiana envió a sus primeros misioneros a El Salvador para que tomaran la dirección de una escuela de agricultura estatal ubicada en la Finca Modelo. Bajo la dirección del Padre Luis Calcagno, los primeros salesianos tomaron la administración de la mencionada escuela de agricultura desde enero de 1898, dicha administración duraría hasta mayo del año 1900, debido al incumplimiento de los compromisos económicos que el gobierno del Gral. Gutiérrez había contraído para el sostenimiento de esta institución. En esta primera experiencia educativa los salesianos establecieron cuatro áreas de formación profesional: agricultura, sastrería, zapatería y carpintería; las cuales obedecían a las necesidades productivas de aquel entonces. En la implementación de estas áreas formativas no se aplicó el método Lancasteriano, ya que los salesianos contaban con su propio método al que ellos llamaban “Preventivo”; el cual era una pedagogía basada en tres pilares: la razón, el amor y la religión. (HERNÁNDEZ, 2001, págs. 390-393)



## IMAGEN 02 – PRIMEROS ALUMNOS DE LA ESCUELA AGRÍCOLA “FINCA MODELO” (1897)



Fuente: <https://www.udb.edu.sv/udb/noticia/125-anos-de-presencia-salesiana-en-centroamerica--todo-comenzo-con-un-sueno>.

Poco antes de dejar la administración de la “Escuela Finca Modelo”, por invitación del Dr. Manuel Gallardo, los salesianos tomaron desde el 3 enero de 1899 la administración de una nueva obra, el hospicio “Santa Cecilia”, que inicialmente estaba pensado para dar refugio y educación a niños huérfanos y que luego sería un colegio y escuela de artes y oficios. En esta misma época se comenzó a promover el método Pestalozzi en las instituciones educativas públicas, el cual estaba basado en la enseñanza oral. A pesar de los esfuerzos de las autoridades educativas muchos educadores siguieron aferrados al método de Lancaster por varios años más. (HERNÁNDEZ, 2001, págs. 391-392)

Los modestos talleres que otrora funcionaron en la “Escuela Finca Modelo” fueron trasladados al Colegio Santa Cecilia en el año 1900, en este nuevo ambiente los talleres



llamados “vocacionales” fueron ampliados y su maquinaria fue mejorada, además de abrir nuevas especialidades debido al número creciente de oficios. (HERNÁNDEZ, 2001, pág. 393) Para el año 1903 los talleres en función en el Colegio Santa Cecilia eran de especialidades muy variadas; se pueden mencionar las especialidades de carpintería, herrería, mecánica, tipografía, sastrería, zapatería, galvanoplastia, curtiembre y encuadernación.<sup>5</sup>

Una de las principales novedades que vale mucho la pena destacar del modelo institucional diseñado por los salesianos fue que los talleres de artes y oficios fueron simultáneamente lugares de aprendizaje de oficios variados, pero también fueron fuente de ingresos para la institución.<sup>6</sup> En los medios impresos con los que la misma obra salesiana contaba en aquella época (Periódico “Don Bosco”) aparecían propagandas de los productos de los talleres del Santa Cecilia haciendo referencia a que con la compra de artículos de calidad hechos en estos talleres, también se ayudaría a sostener una escuela para jóvenes huérfanos y de escasos recursos. (HERNÁNDEZ, 2001, pág. 394)

Este modelo de instituciones privadas de educación profesional tuvo cierto auge durante el resto del siglo XIX.

---

5 Información obtenida el 17/07/22 en un afiche proporcionado por el Colegio Santa Celia para la noticia “Conoce la historia de algunos de los colegios más antiguos de El Salvador”, publicada en: <https://historico.elsalvador.com/historico/530150/conoce-la-historia-de-algunos-de-los-colegios-mas-antiguos-de-el-salvador.html>

6 Hernández (2001) afirma que en la Exposición Agrícola e Industrial del departamento de La Libertad, en 1911, el Colegio Santa Cecilia recibió un diploma más 250 pesos como reconocimiento a sus trabajos en ebanistería, mecánica, zapatería, herrería, encuadernación, sastrería y escolares. Lo cual está atestiguado en una nota en el periódico “Don Bosco”, 21 ene. 1912, pp. 9-10.





Durante del siglo XX aparecerían otras instituciones similares que ofrecían bachilleratos técnicos profesionales, fue en esta época cuando la educación profesional se consolidó en este tipo de liceos y colegios privados. Desde finales del siglo XIX también se comenzó a implementar la educación técnica profesional en los diferentes Institutos Nacionales que eventualmente comenzaron a ofrecer diferentes tipos de bachilleratos técnicos orientados a las áreas productivas emergentes del siglo XX. (EDWARDS, MARTÍN, & FLORES, 2017)

**IMAGEN 03 – PRIMER EDIFICIO DEL COLEGIO SANTA CECILIA, CONSTRUIDO POR EL DR. MANUEL GALLARDO**



Fuente: <https://www.timetoast.com/timelines/historia-salesianos-en-centroamerica>.



## EL SIGLO XX, Y EL DESARROLLO ALETARGADO DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL.

Antes de la Reforma Educativa de 1968, el aparato productivo salvadoreño estuvo orientado a una visión agro exportadora principalmente en lo relacionado con algodón, caña de azúcar, carne, mariscos y otros. y a sectores productivos variados y profesionales como la carpintería, la mecánica y otros similares. Bajo esta visión productiva, la formación de recursos humanos<sup>7</sup> con un nivel de educación técnico superior no fue prevista sino hasta mucho tiempo después. (MINED, 2008)

Salvo algunas instituciones educativas de nivel medio que ya gozaban de cierto prestigio en la sociedad salvadoreña y de algunas iniciativas privadas, existió una tendencia de desatención de la formación técnica y tecnológica pro parte del estado que será una constante durante las décadas de los 70's y los 80's, incluso durante estas décadas la educación profesional será excesivamente diversificada<sup>8</sup>, y se verá reducida a un mero aprendizaje de “artes y oficios” con poca calidad curricular y didáctica. En la implementación de bachilleratos técnicos profesionales se verá muy marcada

---

7        Nótese que el uso del término “recursos humanos” viene como parte de la política de la formación técnica y tecnológica de El Salvador, la visión de percibir a la persona humana como un mero recurso dentro del crecimiento económico será una tendencia que se mantendrá hasta la fecha.

8        En la década de los 90's, en El Salvador se contaba con 32 opciones de formación técnica profesional en 10 tipos de bachilleratos diferentes. (MINED; Unión Europea, 2002, pág. 11)



la segregación sexual en la orientación vocacional de los mismos, es decir que la gran mayoría de especialidades técnicas profesionales estarán dirigidas a los varones, las mujeres tendrán un nulo acceso a este tipo de educación de nivel medio y podrán acceder a cursos orientados a las labores domésticas o a oficios “adecuados para su sexo”.<sup>9</sup> (EDWARDS, MARTÍN, & FLORES, 2017)

Durante la última parte del siglo XX, vale la pena mencionar a la Escuela Especializada en Ingeniería ITCA-FEPADE que comenzó a funcionar en el año de 1970 la formación de técnicos en las áreas de Electricidad, Mecánica General y Civil y Construcción mediante las carreras de Técnico en Ingeniería Mecánica y Eléctrica y la de Técnico en Ingeniería Civil y Construcción. Los estudiantes que ingresaron a cursar las carreras antes mencionadas eran bachilleres en Ciencias, Letras, Matemáticas y bachilleres Industriales procedentes de El Salvador y de algunos países de Centroamérica. El modelo educativo implementado por esta institución se basaba en el “aprender-haciendo”, dándole especial importancia a la práctica en talleres y a la dosificación de los alumnos en función de los docentes, estipulando un máximo de 36 estudiantes para actividades teóricas y un máximo de 16 estudiantes para actividades prácticas. (AGUILAR, 2021)

---

9 Con respecto a la segregación de los oficios en la formación salvadoreña durante las décadas de los 70's y 80's, como en la mayoría de países de la región los oficios relacionados a los hombres (mecánica, carpintería, zapatería, sastrería, etc.) serán aquellos que se desarrollaban más en la esfera pública de la sociedad; por otro lado, tenemos los oficios tradicionalmente relacionados con las mujeres (corte y confección, estética, dibujo y pintura) los cuales estaban más en línea con la esfera privada y no se esperaba particularmente que las mujeres se “ganaran la vida” ejerciéndolos.



Durante el período de tiempo que comprendió la Guerra Civil durante la década de los 80's la educación profesional se vio especialmente afectada ya que muchas de las instituciones que ofrecían algún tipo de educación técnica tuvieron que cerrar cuando los enfrentamientos entre la guerrilla y el Estado salvadoreño se encrudecieron. (PEÑATE, 2015)

En 1992, cuando la Guerra Civil salvadoreña finalizó, la industria había sufrido un significativo estancamiento. Durante esa época, y producto del nuevo escenario nacional y mundial, las gremiales empresariales del país empezaron un proceso de reconversión industrial, pues el atraso tecnológico de la industria nacional era significativo en comparación al escenario mundial. Esto suponía un reto para el Ministerio de Educación, renovar la educación, especialmente la educación profesional (MINED, 2008).

La estrategia educativa que se implementaría tendría que tener en cuenta que la calidad de la Educación Técnica y Tecnológica debería considerar estándares regionales definidos para el desempeño de los egresados, situación que favorecerá al sector productivo y a nuevos inversionistas a elevar la productividad y competitividad de sus productos y servicios a nivel nacional y regional (MINED, 2008).

Para responder al reto de la renovación de la educación profesional salvadoreña, el Ministerio de Educación puso en marcha un ambicioso proyecto de Reforma Educativa para el cual se implementó un programa llamado “Apoyo al Proceso de Reforma de la Educación Media en el Área Técnica” (APREMAT). Dentro de los principales objetivos



de esta iniciativa se deben mencionar los siguientes: contrarrestar la excesiva diversificación de los bachilleratos técnicos profesionales disminuir la segregación en el acceso de las mujeres a la educación técnica profesional, y promover cambios significativos a nivel curricular, pedagógico y didáctico. (MINED; Unión Europea, 2002, pág. 11)

La experiencia piloto de esta iniciativa inició con la capacitación de docentes de educación media de 22 institutos nacionales ubicados en los 14 departamentos del país, los cuales fueron seleccionados luego de un estudio territorial llevado a cabo por una comisión europea y que además se vieron beneficiados de mejoras de infraestructura y equipos. También se beneficiaron a otras 200 instituciones de educación media con apoyos varios para la implementación de una educación técnica profesional de mejor calidad. Vale la pena destacar la colaboración de la Escuela Especializada ITCA-FEPADE, de la Universidad Don Bosco (UDB) y la Universidad de El Salvador (UES) en la fase piloto de capacitación docente de APREMAT. (MINED; Unión Europea, 2002, pág. 12)

## EL SIGLO XXI, DOS GRANDES PROYECTOS PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL: PILET Y MEGATEC

La Congregación Salesiana en El Salvador implementó de forma pionera en sus colegios con bachilleratos técnicos un programa denominado “Proyecto de Integración Lineal de Estudios Técnicos” (PILET). El principal beneficio se

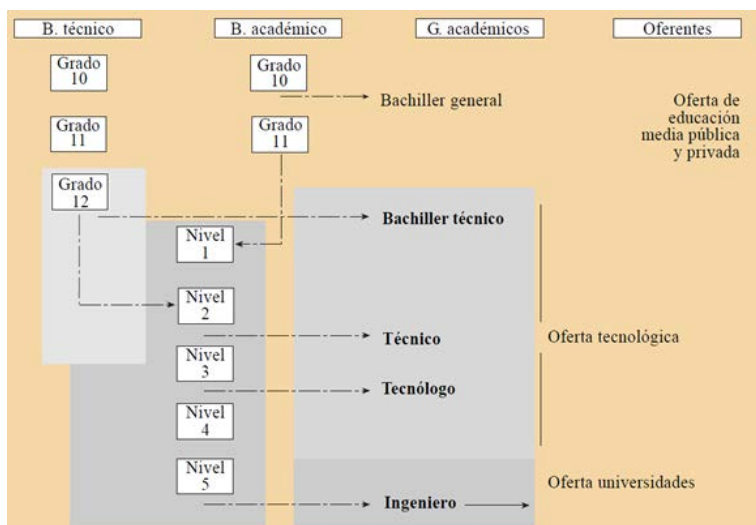


daba a través de un currículo continuo que integraba sistemáticamente los niveles de Educación Media Técnica y Educación Superior. (MINED, 2008, pág. 6) Este proyecto educativo comenzó a implementarse en el año 2005 con las especialidades técnicas: Técnico en Ingeniería en Electrónica y Técnico en Ingeniería en Computación del Instituto Técnico Ricaldone de la ciudad de San Salvador. (Universidad Don Bosco, 2018)

El PILET superponía el tercer año del bachillerato técnico con el primer año del grado de “Técnico Superior” que se comenzó a ofrecer en la UDB. Progresivamente, al finalizar el programa de Técnico Superior el estudiante ya contaba con las primeras asignaturas de los programas de estudios de la ingeniería o la licenciatura correspondiente en la UDB, pudiendo iniciar esta carrera directamente en el tercer año del plan de estudio; con la obtención del título de Técnico Superior, el estudiante beneficiario de este programa tenía la oportunidad de ingresar al tercer año de la carrera universitaria correspondiente. Así, en un período de siete años, el alumno obtenía su título de bachiller técnico, técnico universitario superior y concluyendo con una ingeniería o licenciatura. Con el programa tradicional, los alumnos podían terminar todas las etapas en diez años. (Universidad Don Bosco, 2018) Este mismo esquema sería implementado luego por el programa MEGATEC que será abordado más adelante (ver imagen).



## IMAGEN 04 – ESTRUCTURA DEL SISTEMA PILET QUE LUEGO SERÍA TAMBIÉN IMPLEMENTADO POR MEGATEC



Fuente: MINED, Descripción del programa MEGATEC, 2004.

El PILET y su perspectiva de articulación entre la educación media y la educación superior sería el antecesor del que se convertiría en uno de los programas insignes de la Reforma Educativa conocida como Plan Nacional de Educación 2021, el cual establece en uno de sus ejes “la necesidad de formación Técnica y Tecnológica del más alto nivel de acuerdo con las necesidades productivas de los polos de desarrollo del país”. La articulación entre la educación media y la educación superior sería la primera innovación que caracterizaría a esta reforma educativa que cambió la educación técnica profesional salvadoreña de forma significativa, implementando un nuevo modelo didáctico que dejó de basarse en los modelos educativos obsoletos del



Siglo XIX y el siglo XX para dar paso al enfoque basado en la adquisición de competencias. (MINED, 2005)

## FORMACIÓN BASADA EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS, UNA METODOLOGÍA PARA EL SIGLO XIX.

La concreción del modelo curricular de MEGATEC se plasmó en los planes y programas de estudio que se trabajaron desde el MINED en consultoría con instituciones de educación superior de la región. La articulación implementada por el PILET y que fue retomada en el diseño curricular de MEGATEC sentó las bases para una nueva legislación educativa que permitió la equivalencia de módulos desarrollados en los bachilleratos técnicos establecidos en instituciones de educación media dentro de cada zona de influencia con los módulos desarrollados en las carreras técnicas a nivel superior por las instituciones a las que se les confió la administración de las sedes MEGATEC. (MINED, 2008)

Con la implementación del Plan Nacional de Educación 2021 y de MEGATEC el hablar de formación por competencias fue un verdadero reto en el contexto educativo salvadoreño, en principio conviene hacer una diferenciación entre la concepción de la formación por competencias a nivel de educación básica y media, la cual se muestra como un híbrido que integra elementos del conductismo y el constructivismo,





junto con otros elementos implementados en la formación y capacitación profesional en sociedades capitalistas.

Una primera aproximación al término competencia que se tomó en cuenta para el marco pedagógico y didáctico del programa MEGATEC la considera como la “capacidad de enfrentarse con garantía de éxito a tareas simples y complejas en un contexto determinado” (CASTILLO ARREDONDO, 2002). Esta no será la única perspectiva que se influiría en este modelo educativo, ya que para poner en práctica los programas de estudio en algunas sedes (como por ejemplo la sede Ilobasco) se incluyeron dentro de los paradigmas pedagógicos otras definiciones del término “competencia” un poco más integrales. por ejemplo la definición de Tobón (2005, pág. 47), la cual establece que las competencias son una “actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada [...] como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes”. Las competencias se clasificaban en cuatro categorías: Desarrollo técnico, desarrollo emprendedor, desarrollo humano social, desarrollo académico aplicado. (MINED; Universidad Don Bosco, 2009)



### IMAGEN 05 – COMPONENTES DE UNA COMPETENCIA EN EL PROGRAMA MEGATEC



Fuente: El Currículo al Servicio del Aprendizaje, 2008, pág. 8.

La metodología didáctica que se estableció para el desarrollo de los diferentes módulos de los programas de estudio fueron los llamados Proyectos Formativo, los cuales se caracterizaron por una forma diferente de gestionar el conocimiento en función de solucionar problemas concretos.

Dentro de los procesos metodológicos se establecieron una serie de requisitos que cada una de las sedes tuvieron que tomar en cuenta para el desarrollo adecuado de los programas de estudio. Énfasis en la aplicabilidad del aprendizaje, lo que se ve en las aulas, talleres, laboratorios, entre otros, debe responder a la diversidad de poder transferirse a situaciones de la vida real. Construcción del aprendizaje en la resolución de problemas. Estas situaciones/problema deben posibilitar que el alumnado articule varios conocimientos, ponga en práctica los aprendizajes y sepa utilizarlos de nuevo en diversas situaciones. (MINED, 2008, pág. 16)



## REGIONALIZACIÓN Y ZONAS DE DESARROLLO PRODUCTIVO Y ECONÓMICO.

Junto con la implementación de esta nueva política educativa se comenzó la construcción y equipamiento de un nuevo Instituto Tecnológico, que sería conocido como MEGATEC La Unión, en la zona oriental del país (ver imagen). El funcionamiento de este primer Instituto Tecnológico será sufragado con fondos públicos, administrados por la Escuela Especializada ITCA-FEPADE. Es así como se dio inicio a la implementación del Modelo Educativo Gradual de Aprendizaje Técnico y Tecnológico (MEGATEC). Las carreras técnicas a impartirse en el MEGATEC La Unión fueron enfocadas pedagógica y didácticamente al desarrollo y adquisición de competencias, modelo educativo importado desde Alemania. Esta fue una característica que se imprimiría en la educación a nivel nacional en unos pocos años. La formación por competencias sería la segunda innovación educativa que este modelo imprimiría en la educación técnica profesional.

Esta institución fue la prueba piloto del programa MEGATEC y comenzó sus funciones a partir del año 2006 con la implementación 4 carreras: Técnico en Logística y Aduanas, Técnico en Hostelería y Turismo, Técnico en Administración y Operación Portuaria y Técnico en Sistemas Informáticos. Las orientaciones técnicas y tecnológicas de estas carreras no fueron arbitrarias ya que proyectos de activación económica para la zona oriental del país estaban gestándose en esta

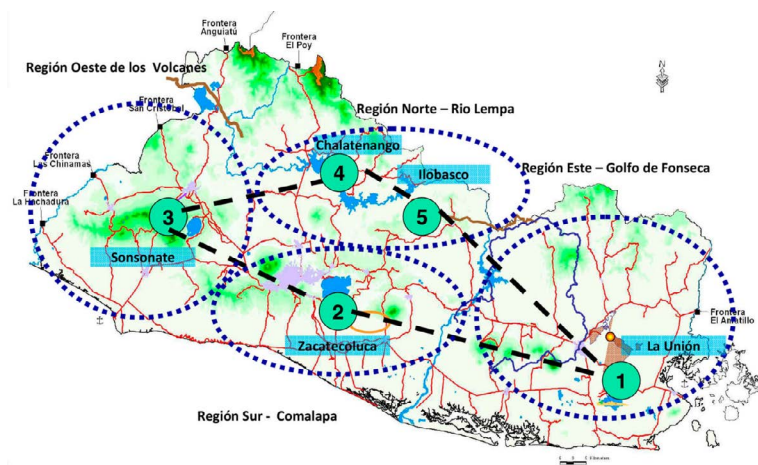


época o ya estaban comenzando a implementarse. Con la puesta en marcha del programa MEGATEC se esperaba que el personal responsable de estos proyectos fueran los jóvenes de la zona que se formarían gracias a estas nuevas carreras. (MINED, 2008, pág. 5) La regionalización de la influencia de las diferentes sedes MEGATEC sería la tercera innovación educativa que caracterizó a este modelo.

MEGATEC se concibió como una alternativa educativa para potenciar un tipo de educación técnica profesional que formaría capital humano con capacidades que le permitiera desarrollar sectores productivos regionales. Se hizo un especial énfasis en determinar los rubros productivos potenciales de las diferentes regiones del país y que además mostraban mayores índices de pobreza y subdesarrollo. Para efectos de practicidad, el programa MEGATEC se dividió en cuatro grandes regiones: La Región Norte - Río Lempa (Ingeniería Civil, Turismo, Producción de Alimentos y Agroindustria); la Región Sur – Comalapa (Electrónica y Logística Global); Región Oeste – Los Volcanes (Ingeniería Eléctrica e Ingeniería en Computación); Región Este – Golfo de Fonseca (Logística, Operación Portuaria, Acuicultura, Pesquería, Gastronomía, Hotelería y Turismo)



## IMAGEN 06 – ZONA DE INFLUENCIA DEL MEGATEC



Fuente: <https://www.itca.edu.sv/carreras-la-union/>.

La articulación y la regionalización de este programa permitieron el trabajo en conjunto de instituciones de educación media y educación superior a nivel nacional como nunca antes se había hecho en El Salvador. En la siguiente tabla se muestran las instituciones responsables de la administración de las diferentes sedes MEGATEC y las instituciones de educación media con las que se articularon:



**TABLA 01 – SEDES MEGATEC, INSTITUCIONES ADMINISTRADORAS, INSTITUTOS ARTICULADOS**

| <b>SEDE MEGATEC</b>     | <b>INSTITUCIÓN ADMINISTRADORA</b>   | <b>INSTITUTOS ARTICULADOS DE EDUCACIÓN MEDIA</b>                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ilobasco                | Universidad Católica de El Salvador | <ul style="list-style-type: none"> <li>ü Instituto Católico Karol Wojtyla</li> <li>ü Instituto Nacional “Dr. Sarbelio Navarrete”</li> <li>ü Instituto Nacional “Walter Thilo Deininger”</li> </ul>                                                                                                |
| Sonsonate               | Asociación AGAPE                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>ü Instituto Nacional “Cornelio Azén Sierra”</li> </ul>                                                                                                                                                                                                     |
| Chalatenango            | ITCHA-AGAPE                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>ü Instituto Nacional “Benjamín Estrada Valiente”</li> <li>ü Instituto Nacional “La Palma”</li> <li>ü Instituto Nacional de San Ignacio</li> <li>ü Instituto Nacional de Aguilares</li> <li>ü Instituto Nacional “Dr. Francisco Martínez Suarez”</li> </ul> |
| Sede MEGATEC            | Institución Administradora          | Institutos Articulados de Educación Media                                                                                                                                                                                                                                                         |
| La Unión                | ITCA-FE-PADE                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>ü Instituto Nacional de Jiquilisco.</li> <li>ü Instituto Nacional “14 de julio de 1875”</li> <li>ü Instituto Nacional Isidro Menéndez</li> <li>ü Instituto Nacional “Prof. Francisco Ventura Zelaya”</li> <li>ü Instituto Nacional de Usulután</li> </ul>  |
| Zacatecoluca            |                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>ü Centro Escolar “Prof. Alberto Varela”</li> </ul>                                                                                                                                                                                                         |
| Santa Ana <sup>10</sup> |                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>ü Complejo Educativo Martín Monterosa</li> </ul>                                                                                                                                                                                                           |

Fuente de la información: <https://www.mined.gob.sv/2020/12/08/planes-de-estudio-articulados-a-las-sedes-megatec/>.

<sup>10</sup> Esta sede no formaba parte del plan original y es por eso que no se encuentra en los primeros documentos oficiales ni en el mapa de regiones de influencia MEGATEC. La sede Santa Ana inició actividades en el año 2013 con el Técnico Superior en Gestión Tecnológica y Patrimonio Cultural.



A pesar de los grandes avances curriculares, pedagógicos y didácticos del programa MEGATEC, queda en evidencia que la importancia que se le dio al tercer elemento que menciona Castrillón (2002) en su conceptualización de la educación profesional: el trabajo como sector productivo y económico. Vemos como este tercer elemento tomó un gran protagonismo en esta última etapa de la historia de la educación profesional en El Salvador, sobre todo en el componente de la regionalización y las zonas de influencia que se pensaron según las potencialidades de desarrollo económico de cada una de las regiones del país.

## CONCLUSIÓN: PROYECCIONES PARA EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL EN EL SALVADOR.

En el recorrido histórico que hemos planteado en este capítulo identificamos los tres elementos que Castrillón (2002) establece dentro de su concepto de educación profesional: el elemento formativo centrado en la transmisión de conocimientos; el elemento educativo en el que prevalece la institucionalización de la formación mediante la fundación de escuelas o centros de formación; finalmente tenemos el elemento del trabajo, orientado hacia el desarrollo de sectores productivos y económicos.

En la primera fase de este proceso históricos vimos como el elemento formativo de tipo más antropológico estuvo presente en la transmisión de conocimientos que se



daba de padres a hijos con relación a profesiones u oficios representativos de las sociedades prehispánicas.

Durante la conquista y la colonización se pueden identificar los primeros trazos de la institucionalización de la educación profesional, específicamente en la fundación de las primeras escuelas e instituciones en donde se enseñaban oficios artesanales a los indios y mestizos. La institucionalización de la educación profesional se fue consolidando hasta finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX, exceptuando las últimas décadas de este siglo debido a los turbulentos sucesos que desembocaron en la guerra civil que duró hasta la firma de los acuerdos de paz en 1992.

A principios del siglo XIX, un importante resurgimiento de la educación profesional comienza en El Salvador con la implementación de programas educativos en el sector público y privado. Quizá la iniciativa más importante para la educación profesional salvadoreña ha sido el programa MEGATEC, el cual se caracterizó por la implementación de la articulación de la educación media y superior, por la introducción de formación por competencias como una novedosa metodología educativa, pero sobre todo por la regionalización que priorizó el desarrollo económico de diferentes zonas del territorio nacional según sus potencialidades comerciales; destacando el tercer y último elemento del el trabajo y el desarrollo productivo-económico, consolidando así el concepto de Castrillón (2002).

Teniendo en cuenta todo lo anterior cabe preguntarnos: ¿Qué deberíamos priorizar para la educación profesional del futuro? Aunque hemos visto que lo antropológico, lo





institucional y lo económico se van superponiendo en la educación profesional con el paso del tiempo, en el futuro de este tipo de formación conviene lograr un equilibrio entre estos tres elementos. Lo humano no debe perderse de vista dentro de lo institucional que se concretiza en el currículo y la aplicación didáctica de los programas de estudio, tampoco podemos permitir que lo económico domine a los otros elementos o los desplace para favorecer una educación profesional que simplemente se concentre en dotar de mano de obra calificada a los diferentes sectores productivo, provocando una nueva forma de explotación de la persona humana. Una educación profesional equilibrada es lo que el siglo XIX exigirá de los gobiernos latinoamericanos, sus instituciones educativas y de sus educadores.

## REFERÊNCIAS

AGUILAR, A. Historia y evolución de la educación técnica en ITCA-FEPADE y sus retos en el futuro. **Revista Tecnológica**, [S. l.], v.14, p. 6-9, 2021.

AYALA, W.; ORTEGA, E.; VELIS, R. **Características y condiciones del rendimiento académico de los alumnos del programa MEGATEC implementado en el centro regional de Ilobasco**. Santa Ana: UNICAES, 2013.

BARBERENA, S. **Historia de El Salvador**. San Salvador: Imprenta Nacional, 1914. v. 1.

CASTILLO ARREDONDO, S. **Compromisos de la evaluación educativa**. Madrid: Prentice Hall, 2002.

CASTRILLÓN, H. Q. Educación y formación profesional. **Cuadernos de administración**, [S. l.], v. 28, p. 87-98, dic. 2002.



CLAUSSEN, M. E.; AGUDELO, S. **Métodos y técnicas para la formación profesional**. Montevideo: CINTERFOR-OIT, 1989.

DEREK EDWARDS, N. M. **El conocimiento compartido**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.

DURÁN, M. **Historia de la Universidad, 1841-1903**. San Salvador: Editorial Universitaria, 1975.

EDWARDS, B.; MARTÍN, P.; FLORES, I. La educación en El Salvador: pasado, presente, posibilidades. **Education in México**, Central America and the Latin Caribbean, p. 141-168, 2017.

FLORES, M. Hisotira de la Universidad de El Salvador. Anuario de Estudios Centroamericanos de la Universidad de Costa Rica, p. 107-140, 1976.

GALDÁMES, J. Hombres y cosas de Santa Ana. Santa Ana: BINAES, 1943.

HERNÁNDEZ, A. El Colegio Santa Cecilia (1899-1921). In: MOTTO, F. **L'opera salesiana dal 1880 al 1922**: significatività e portata sociale. Roma: Editrice LAS, 2001. p. 389-409.

LÓPEZ BERNAL, C. G. Escuelas de primeras letras, municipalidades y padres de familia: la educación en El Salvador del siglo XIX. **La Universidad**, [S. l.], v. 31, p. 29-62, 2016.

MINED. Descripción del programa MEGATEC. San Salvador: MINED, 2004.

MINED. El Currículo al Servicio del Aprendizaje. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación, 2008.

MINED. Hisotria I. San Salvador: Ministerio de Educación de El Salvador, 2009.

MINED. Plan Nacional de Educación 2021: metas y políticas. San Salvador: MINED, 2005.



MINED. Primer aniversario del Plan de Educación Nacional 2021. San Salvador: MINED, 2006.

MINED. Programa de estudio de tercer grado, educación básica. San Salvador: Ministerio de Educación, 2008.

MINED. Experiencia piloto de formación inicial de docentes para la Educación Media Técnica. San salvador: Ministerio de Educación, 2002.

MINED. Plan de estudio del Técnico Superior en Gestión y Desarrollo Turístico. San Salvador: MINED, 2009.

MONCADA, J. **Modelo Educativo Basado en Competencias**. Ciudad de México: Editorial Trillas, 2011.

PEÑATE, O. M. El Salvador: Historia General. San Salvador: Nuevo Enfoque, 2015.

TOBÓN, S.. Formación basada en competencias. Bogotá: ECOE, 2005.

UNIVERSIDAD DON BOSCO. **PILET**: una respuesta a la necesidad de vincular la educación media técnica y superior en el país. Soyapango, El Salvador: UDB, 14 marzo 2018. Disponible em: [https://www.udb.edu.sv/udb/noticia/pilet\\_una\\_respuesta\\_a\\_la\\_necesidad\\_de\\_vincular\\_la\\_educacion\\_media\\_tecnica\\_y\\_superior\\_en\\_el\\_pais](https://www.udb.edu.sv/udb/noticia/pilet_una_respuesta_a_la_necesidad_de_vincular_la_educacion_media_tecnica_y_superior_en_el_pais)





# ÍNDICE REMISSIVO

## C

CLASSE OPERÁRIA 72, 72–320,  
223, 223–320, 240, 240–320,  
242, 242–320, 242–320  
CORPO 8, 25, 49, 54, 55, 117, 118,  
120, 122, 124, 138, 173, 177,  
193, 208, 211

## E

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 1,  
2, 3, 5, 6, 9, 14, 15, 16, 17, 18,  
19, 20, 21, 45, 47, 52, 69, 70, 72,  
73, 106, 108, 110, 112, 121, 126,  
128, 129, 144, 146, 147, 175, 179,  
220, 241, 243, 268, 307, 308,  
309, 310, 311, 312, 313, 314,  
318, 319  
ENSINO DE OFÍCIOS 7, 21, 135,  
179, 219, 221, 222, 223, 224,  
225, 227, 234, 237, 239, 241  
ENSINO TÉCNICO 13, 109, 137,  
140, 171, 174  
ESCOLA TÉCNICA 19, 75, 102

## F

FEMINIZAÇÃO 19

## G

GÊNERO 19, 20, 88, 107, 112, 113,  
116, 122, 123, 124, 126, 127,  
182, 214, 307

## H

HISTÓRIA CULTURAL 17, 19,  
190  
HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES  
EDUCATIVAS 30, 42, 145





# **SOBRE OS AUTORES**

## **Alcivânia de Oliveira Menezes**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC - UERN. Membro do Projeto de Ensino Ateliê em literatura para a docência - UERN. Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação/Nuped-CNPq. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2012). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2014) pela Faculdade do Vale do Jaguaribe do Ceará. Membro Fundador da Sociedade Literária Sertões do Açu - Clube do Livro (2020); Atua principalmente nos seguintes temas: história da educação, trajetórias de educadoras, gênero e educação.

## **Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes**

Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação, na área de Ensino e Currículo e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Doutoranda em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Professora de Didática no IFRN, Campus Mossoró. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, Educação Profissional,



Prática de Ensino e Saberes Docentes, Educação e Trabalho, Didática e Educação Inclusiva. ID ORCID: 0000-0002-6625-7963. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4327396348923333>

### **Antonio Max Ferreira da Costa**

Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP-IFRN); Especialista em Sociologia (UFRN), em Mídias na Educação (UFRN), em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UCB-RJ) e em Metodologia do Ensino Religioso (FAHS); Graduado em Pedagogia (UFRN) e em Ciências da Religião (UERN); Professor da SEEC-RN e da SME-Natal. Desenvolve pesquisas nas áreas de história das instituições e da cultura escolar, formação docente e práticas pedagógicas, educação inclusiva e especial.

### **Avelino Aldo de Lima Neto**

Doutor em Educação pela Université Paul Valéry - Montpellier III e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRN) e em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Pesquisador do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq). E-mail: [ave.neto@hotmail.com](mailto:ave.neto@hotmail.com)

### **Daniella Lago Alves Batista de Oliveira Eustaquio**

Professora do IFRN (2009 - atual). Licenciada em Letras (2006) pela UFRN; Especialista em Literatura Comparada (UFRN, 2009); Especialista em Língua Portuguesa - gramática, texto e discurso (UFRN, 2010). Mestre em Ciências Sociais





(UFRN, 2015). Atualmente, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6065685842712510>. ID ORCID: 0000-0002-1993-4386

### **Francinaide de Lima Silva Nascimento**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com Estágio Doutoral na Universidade de Lisboa. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Pesquisadora do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq). E-mail: francinaide.silva@ifrn.edu.br

### **Francisco das Chagas Silva Souza**

Possui graduação em História (UFPB), doutorado em Educação (UFRN) e Pós-doutorado em Educação (UFF). É professor titular do IFRN, Campus de Mossoró, e líder do Grupo de Estudos “Trabalho, Educação e Sociedade” (G-Três), grupo em rede com o Histedbr, da Unicamp. É professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/UFRSA), do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede Nacional), Polo IFRN/Mossoró e do Programa de Pós-graduação em Educação (IFRN/Natal). Desenvolve pesquisas nas áreas de História e memória, Educação Profissional, formação saberes docente, história da educação, ensino de História.



## **Joilson Silva de Sousa**

Graduado em História e Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Doutorando em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Professor do Setor de Didática da Universidade Estadual do Ceará. Desenvolve estudos com temáticas relacionadas a História da Educação brasileira, Formação de Professores e Educação Profissional. Integra o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis, exercendo a função de avaliador *ad hoc* do INEP. ID ORCID: 0000-0002-0350-3186. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2717617802809747>

## **José António Martin Moreno Afonso**

Universidade do Minho/UMinho. Licenciado em História (Faculdade de Letras da Universidade do Porto), Mestre em Ciências da Educação – Educação, Desenvolvimento e Mudança Social (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto) e Doutor em Educação – Área de Conhecimento de História da Educação (Universidade do Minho). É Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade e membro do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. A investigação que desenvolve centra-se no âmbito da História da Educação, nos domínios dos movimentos sociais, dos dispositivos institucionais, das práticas discursivas e dos processos de secularização e laicização, na sociedade portuguesa. Entre as publicações destacam-se os livros: *A Educação Especial: pais, deficientes e organizações* (1997), e *Protestantismo e*



Educação. História de um projeto pedagógico alternativo em Portugal na transição do séc. XIX (2009).

### **José Mateus do Nascimento**

Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFRN); Graduado em Pedagogia (UFRN); Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP-IFRN); Desenvolve pesquisas no campo da história das instituições escolares e da cultura escolar, práticas pedagógicas e da formação docente, educação de jovens e adultos e educação inclusiva.

### **Larissa Maia de Souza**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Doutoranda em Educação no PPGEP/IFRN. Bolsista CAPES.

### **Leonardo Leonidas de Brito**

Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Professor em Regime de Dedicação Exclusiva no Colégio Pedro II (RJ). Pesquisador do Laboratório de Economia e História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LEHI-UFRRJ). Professor do Departamento de História do Colégio Pedro II. Docente permanente da Especialização em Ensino de História do Colégio Pedro II Vencedor do prêmio melhores teses do PPGH/UFF 2017. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado-PROFEPT) Coordenador Institucional Local do PROFEPT- CPII no biênio 2020-2022.



### **Letícia Crislaine Tavares Nogueira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN (2019). Atua enquanto pedagoga social na Associação de Moradores dos Bairros Frutilandia I e II e Fulô do Mato/AMBFFM (Assú/RN). Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação/Nuped-CNPq. Atua principalmente nos seguintes temas: história da educação e instituições de formação profissional docente.

### **Maria Adilina Freire Jerônimo de Andrade**

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP-IFRN). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2002). Atualmente é pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Desenvolve pesquisas nas áreas de história das instituições, PROEJA, Currículo e Educação Profissional. <http://lattes.cnpq.br/1754953938247812>. <https://orcid.org/0000-0002-5557-9625>.

### **Maria Augusta Martiarena**

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Pelotas (2001), Mestrado (2005) e Doutorado (2012) em Educação - linha de pesquisa Filosofia e História da Educação pela Universidade Federal de Pelotas e Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Pós-doutoranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF. Coordenou o GT de História da Educação



da Anpuh/RS, gestão 2018-2020 e foi Vice-presidente da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores de História da Educação (ASPHE), pelo biênio 2019-2021. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Osório e atua no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) - IFRS - Campus Porto Alegre.

### **Marlúcia Menezes de Paiva**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e doutora em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e *École des Hautes en Sciences Sociales*. Atualmente é Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Trabalha com pesquisas relacionadas à História da Educação Brasileira. ID ORCID: 0000-0002-1123-342X. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2624591870785039>.

### **Raúl Humberto Velis Chávez**

Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Educación Básica, Universidad Católica de El Salvador. Máster en Asesoría Educativa, Universidad Católica de El Salvador. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Montpellier, Francia. Investigador senior y especialista en Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación (ICTI), de la Universidad Francisco Gavidia.



## **Renato Marinho Brandao Santos**

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP-IFRN), vinculado à linha de História, historiografia e memória da Educação Profissional. Possui graduação (2009) e mestrado em História (2012) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e doutorado em Ciências da Educação, na especialidade de História da Educação, pela Universidade do Minho (2018). Realizou estágio pós-doutoral no PPGEP-IFRN, com projeto de pesquisa dedicado a estudar a relação entre a escola e outros espaços/mecanismos de controle dos grupos populares na cidade do Natal no início do século XX. Tem projetos de pesquisa e publicações nos campos da História do Brasil republicano, História urbana, História da educação profissional e suas interfaces. Entre essas produções, destaca-se o livro *Entre a Ordem e o Progresso: a Escola de Aprendiz Artífices de Natal e a formação de cidadãos úteis (1909-1937)*, fruto de sua tese de doutoramento. E-mail: renato.marinho@ifrn.edu.br

## **Sandra Sylvia de Santana Ziegler**

Concluiu o(a) Postgraduate Certificate em Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (Educação Ambiental) em 2017/03/20 pelo(a) Universidade Federal da Paraíba; Postgraduate Certificate em Curso de Especialização em Fundamentação em Pedagogia Waldorf em 2017/04/14 pelo(a) Faculdade São Luís de França; Postgraduate Certificate em Curso de Especialização em Supervisão e Orientação Educacional “Lato Sensu” em 2015/04/23 pelo(a) Faculdade



Nossa Senhora de Lourdes – Cento Integrado de Tecnologia e Pesquisa e Licence em Licenciatura em Pedagogia em 1986/06/01 pelo(a) Universidade Federal da Paraíba. É Membro da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação no(a) Fundação para a Ciência e a Tecnologia em Portugal. Publicou 4 artigos em revistas especializadas. Possui 2 capítulo(s) de livros. Organizou 4 evento(s). Participou em 12 evento(s). Coorientou 1 trabalho(s) de conclusão de curso de licenciatura/bacharelato. Atua na(s) área(s) de Ciências Sociais com ênfase em Ciências da Educação com ênfase em Educação Geral. Nas suas atividades profissionais interagiu com 4 colaboradores em coautorias de trabalhos científicos. Completed the Postgraduate Certificate in Masters in Development and Environment (Environmental Education) on 03/20/2017 at Universidade Federal da Paraíba, Postgraduate Certificate in Specialization Course in Waldorf Pedagogy Foundation on 04/14/2017 by Faculdade São Luís de França, Postgraduate Certificate in Specialization Course in Educational Supervision and Guidance “Lato Sensu” on 04/23/2015 by Faculdade Nossa Senhora de Lourdescent-Integrated Technology and Research and License in Degree in Pedagogy on 06/01/1986 by the Federal University of Paraíba. He is a member of the Research and Development Unit in Education and Training at Fundação para a Ciência e a Tecnologia em Portugal. Published 4 articles in specialized magazines. It has 2 book chapter(s). Organized 4 event(s). Participated in 12 event(s). Co-supervised 1 undergraduate/bachelor’s degree completion work(s). He works in the area(s) of Social Sciences with an emphasis on Educational Sciences



with an emphasis on General Education. In his professional activities, she interacted with 4 collaborator(s) in co-authorship of scientific works.

### **Sara Raphaela Machado de Amorim**

Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC – UERN. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, com Estágio Doutoral no Exterior, realizado na Universidad de Alcalá de Henares (Alcalá de Henares/Espanha). Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação/NUPED-UERN/CNPq. Colaboradora do Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação e Práticas Culturais - UFRN/CNPq e do Grupo de Pesquisa MNÊMIS – Memória, Identidade e Ensino de História/UERN/CNPq. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história das instituições escolares; história das disciplinas escolares; história da profissão docente; circulação de modelos pedagógicos, saberes e sujeitos; trajetórias de intelectuais; práticas pedagógicas.







# SOBRE OS ORGANIZADORES



## **Francinaide de Lima Silva Nascimento**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Publicou o livro *A Escola Normal de Natal (Rio Grande do Norte, 1908-1971)* pela Editora IFRN. E-mail: francinaide.silva@ifrn.edu.br



## **José António Martin Moreno Afonso**

Professor do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Publicou o livro *O ensino especial. Pais, deficientes e organizações*. E-mail: jafonso@ie.uminho.pt





### **Renato Marinho Brandão Santos**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Publicou o livro *Entre a ordem e o progresso: a escola de aprendizes artífices de Natal e a formação de cidadãos úteis (1909-1937)* pela Editora IFPB. E-mail: renato.marinho@ifrn.edu.br





Composto na  
CAULE DE PAPIRO GRÁFICA E EDITORA  
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite  
Pitimbu | Natal/RN | (84) 3218 4626

[cauledepapiro.com.br](http://cauledepapiro.com.br)



A história da educação profissional é um campo emergente na História da Educação, tendo sua origem no Brasil nos idos da década de 1980, quando há uma construção identitária de pesquisadores com a reflexão intelectual acerca da categoria trabalho-educação, bem como a filiação direta de pesquisadores com perspectivas marxianas e gramscianas. Não sem tensões entre os que fazem a historiografia da educação. As pretensões são ao mesmo tempo de trazer perspectivas inaugurais e de consolidação de um campo emergente. As duas últimas décadas do século XX registram uma ascendência de espaços de produção do conhecimento em torno da História da Educação Profissional, principalmente, a partir do aumento do interesse dos pesquisadores por temáticas e objetos em torno da formação dos sujeitos para o trabalho. Eles encontraram nos programas de pós-graduação um lugar privilegiado para a realização de pesquisas e nos periódicos especializados a difusão de seus resultados. É esta a ambiência criada por instituições que são ao mesmo tempo objetos e lóci de construção argumentativas para a construção de temas, problemas e objetos, operados com teorias que servem à história da educação profissional.

ISBN 978-65-5477-016-3



editora  
**CAULE DE PAPIRÔ®**



**PROPI**  
Pró-Reitoria de  
Pesquisa e Inovação

