

Narrativas sobre as Escolas de Aprendizizes no Brasil: um breve balanço historiográfico

Narratives about the Apprentice Schools in Brazil: a brief historical review

Narrativas sobre las Escuelas de Aprendizices en Brasil: una breve reseña histórica

Recebido: 10/10/2020 | Revisado: 10/10/2020 | Aceito: 15/10/2020 | Publicado: 17/10/2020

Renato Marinho Brandão Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8187-7140>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: renatombs@hotmail.com

Resumo

Analisa obras da História da Educação profissional no Brasil, com destaque para aquelas que tratam das Escolas de Aprendizizes criadas nas capitais dos estados brasileiros no ano de 1909. Procura compreender as linhas de interpretação predominantes nesse campo da historiografia, indo desde as clássicas obras de Fernando de Azevedo, *A Cultura Brasileira*, de 1950, e *História do Ensino Industrial no Brasil*, lançada em 1961 pelo engenheiro Celso S. da Fonseca, até as recentes dissertações e teses apresentadas em diversos programas de pós-graduação no Brasil. Observa a diversidade do campo da História da Educação profissional no Brasil, considerando o perfil daqueles que escrevem essa História e as diferentes linhas de interpretação possíveis. Conclui que o campo da História da Educação profissional no Brasil segue as mudanças de paradigmas vividas pela Historiografia, com destaque para o fim das grandes narrativas e adoção de novos temas e abordagens, como as discussões sobre relações de poder e usos dos espaços, com base em conceitos foucaultianos.

Palavras-chave: Historiografia; Educação profissional; Escolas de aprendizizes.

Abstract

It analyzes works of the History of Professional Education in Brazil, with emphasis on those that deal with Apprentice Schools created in the capitals of Brazilian states in 1909. It seeks to understand the lines of interpretation prevailing in this field of historiography, ranging from classic works by Fernando de Azevedo, *A Cultura Brasileira*, 1950, and *História do Ensino Industrial no Brasil*, launched in 1961 by engineer Celso S. da Fonseca, until the recent dissertations and theses presented in several graduate courses in Brazil. It observes the diversity of the field of History of Professional Education in Brazil, considering the profile of

those who write this History and the different possible lines of interpretation. It concludes that the field of History of Professional Education in Brazil follows the paradigm changes experienced by Historiography, with emphasis on the end of the great narratives and the adoption of new themes and approaches, such as the discussions about power relations and uses of spaces, based on Foucauldian concepts.

Keywords: Historiography; Professional education; Apprentice schools.

Resumen

Analiza trabajos de la Historia de la Educación Profesional en Brasil, con énfasis en los que tratan de las Escuelas de Aprendices creadas en las capitales de los estados brasileños en 1909. Busca comprender las líneas de interpretación predominantes en este campo de la historiografía, que van desde obras clásicas de Fernando de Azevedo, *A Cultura Brasileira*, 1950, e *História da Educação Industrial no Brasil*, lanzada en 1961 por el ingeniero Celso S. da Fonseca, hasta las recientes disertaciones y tesis presentadas en varios programas de posgrado en Brasil. Observa la diversidad del campo de la Historia de la Educación Profesional en Brasil, considerando el perfil de quienes escriben esta Historia y las diferentes líneas posibles de interpretación. Se concluye que el campo de la Historia de la Educación Profesional en Brasil sigue los cambios de paradigma vividos por la Historiografía, con énfasis en el fin de las grandes narrativas y la adopción de nuevos temas y enfoques, como las discusiones sobre relaciones de poder y usos de los espacios, basados en conceptos foucaultianos.

Palabras clave: Historiografía; Educación profesional; Escuelas de aprendices.

1. Introdução

A escrita da História da Educação Profissional no Brasil é feita por diferentes caminhos e envolve áreas diversas do conhecimento. Neste artigo, faremos uma breve análise desses caminhos, dando particular ênfase à produção voltada para a História das Escolas de Aprendizes Artífices nesse país.

Considerando a diversidade de análises, dividimos as obras em três categorias. A primeira é de obras de maior circularidade, aquelas que são frequentemente referenciadas nas recentes teses sobre a educação profissional no Brasil: Celso Suckow da Fonseca, com sua *História do Ensino Industrial no Brasil*, Fernando de Azevedo, com *A cultura brasileira*, e Jorge Nagle, com *Educação e sociedade na Primeira República (1889-1930)*.

A segunda é de obras mais recentes, produzidas em sua maioria a partir da década de 1990 e que revelam as novas tendências interpretativas no campo de nossos estudos, especialmente a partir da expansão das pós-graduações no país. As obras a serem analisadas nessa parte são de autores de perfis variados, entre os quais podemos destacar Luiz Antonio Cunha, José G. Gondra e Marcus L. A. Bencostta.

Por fim, analisaremos em específico duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado recentemente produzidas no Brasil e que versam sobre as histórias das Escolas de Aprendizagem em diferentes estados brasileiros. Veremos que variadas são as linhas de análise presentes nos textos com os quais estabelecemos diálogo.

2. Metodologia

Trata-se de trabalho voltado, essencialmente, para uma análise qualitativa. Diversas obras ligadas à História da Educação profissional no Brasil foram estudadas, tendo-se em conta o contexto histórico em que foram produzidas, bem como as linhas de análise dominantes em cada época.

Em cada obra analisada, procuramos identificar as influências que sofreram os autores, bem como os métodos e fontes utilizados. Nosso objetivo é verificar o estado da arte no campo da História da Educação profissional no Brasil, mantendo constante diálogo com as produções dessa área. Esse diálogo será inquiridor; dito de outro modo, procuraremos analisar criticamente as obras apresentadas, de modo a observarmos que contribuições deram à área, sem deixar de lado suas possíveis incongruências e os pontos de discordância que temos em relação a elas.

Serão analisadas obras diversas de historiadores e educadores, sem que façamos, a princípio, distinção entre esses pesquisadores. Isso por considerar, partindo de Justino Magalhães, que no início da década de 1980 a dimensão investigativa da História da Educação começou a ganhar autonomia em relação ao campo do ensino, contando, para tanto, com a participação de “um conjunto de personalidades vindas de distintos campos científicos e técnico-profissionais” (2011, p. 177), entre os quais se destacam educadores, historiadores – apenas mais recentemente voltados para o campo da educação – e arquitetos, estes particularmente interessados nos programas arquitetônicos que dão forma os espaços escolares. Sem criarmos hierarquias, veremos que contribuições podemos retirar das produções desses pesquisadores.

3. Resultados e Discussão

Na realidade brasileira, vemos pesquisadores com distintas formações confluírem para a História da Educação, especialmente a partir da década de 1980. Miriam Warde destaca essa mudança quando realiza um balanço historiográfico das produções no campo da História da Educação entre 1970 e 1984 e observa, no início da década de 1980, a ampliação dos estudos na área a partir da criação dos programas de pós-graduação. Apesar das mudanças, Warde enxerga na produção de sua época a presença ainda marcante de interpretações estruturalistas que definiam o Estado como “a grande personagem do palco educacional” (Warde, 1984, p. 6).

Marta Carvalho também visualiza a lenta constituição da História da Educação como “área de investigação historiográfica capaz de se autodelimitar e de definir, com base em sua própria prática, questões, temas e objetos” (2010, p. 330). Apesar disso, identifica ainda, a partir de Warde (1980), um forte “presentismo pragmatista” (Carvalho, 2010, p. 330), ou seja, uma marcante tendência de olhar para o passado apenas com o intuito de justificar o panorama contemporâneo da educação no Brasil.

A configuração da História da Educação como uma disciplina escolar, a partir da década de 1930, de “caráter formativo, marcadamente moralizador” (Ibid., p. 329) teria contribuído para esse “presentismo pragmatista”, alicerçado pelos escolanovistas, entre os quais se destaca Fernando de Azevedo, autor de *A cultura brasileira*, obra estudada por Carvalho e que também será alvo de nossa análise.

Ambas as autoras concordam que o momento de virada está entre a década de 1980 e a de 1990, quando vemos, no Brasil, uma proliferação das Pós *stricto sensu*. O primeiro deles na área de educação, em nível de mestrado, foi o da Pontifícia Universidade Católica (PUC), no Rio de Janeiro, em 1966. A sedimentação desses programas, contudo, ocorreu nas décadas de 1980 e 1990. Os dados do Quadro 1, a seguir, retirados do sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (Capes), ilustram o que acabamos de expressar:

Quadro 1. Pós-graduações em Educação no Brasil¹.

Década de criação	Número de Pós criadas
Criadas na década de 1960	2
Criadas na década de 1970	20
Criadas na década de 1980	7
Criadas na década de 1990	25
Criadas na década de 2000	33
Criadas na década de 2010	64
Possuem linha de pesquisa em História da educação ²	55
Total	141

Fonte: elaboração própria, com base em dados presentes no portal Sucupira, ligado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.xhtml?areaAvaliacao=38&areaConhecimento=70800006>).

Como se vê, a década de 1970 traz um certo *boom* de pós-graduações em Educação no Brasil. A década de 1980 fica à frente apenas da de 1960, quando foram criados os primeiros programas de mestrado e doutorado no Brasil, o que pode ser explicado, entre outros fatores, pelo péssimo momento econômico vivido pelo país. Por outro lado, é nessa década que a produção dos programas de pós criados nos anos 1970 começa a aparecer e se sedimentar. O *boom* maior vem a partir dos anos 2000, quando o governo federal passa a investir maciçamente no ensino superior, com foco especial nas pós-graduações e no incentivo à pesquisa. Vale observar, nesse sentido, a aceleração no ritmo de abertura de novos programas: apenas entre 2010 e 2014, foram criados 34 programas de pós, contra 33 em toda a década anterior.

É ainda interessante ressaltar que das 141 pós-graduações pesquisadas, ao menos 55 delas apresentam área de concentração e/ou linhas de pesquisa em História da Educação. É certo que, em muitas, a História é associada à Filosofia e/ou Sociologia, o que vai ao encontro

¹ A Capes reconhece 159 Programas de Pós-Graduação em Educação no país. Desses, 34 são mestrados profissionais, os quais não recebem trabalhos em História da educação e, por isso, não foram considerados em nossa contagem. Também não entram em nossas contas programas com áreas de concentração mais restritas, tais como os em educação ambiental, rural, sexual, especial ou psicologia da educação. Foram, enfim, analisados programas nas áreas de Educação; Educação e cultura; Educação e contemporaneidade; e práticas educativas.

² Estão incluídas nessa análise linhas de pesquisa que se voltam para a Historiografia da Educação, bem como as que associam a História a outras disciplinas, como Sociologia e Filosofia. Esta pesquisa foi realizada no âmbito do doutoramento e apresenta dados atualizados até 2014. Como alguns sites de programas de pós-graduação estão desatualizados e/ou fora do ar, não foi possível atualizar este dado, sendo provável, de qualquer modo, que este número tenha crescido. Se esse crescimento for proporcional ao das Pós, é possível indicar que temos hoje cerca de setenta Programas com linha de pesquisa em História da Educação ou similar.

da análise de Martha Carvalho, que afirma que a História da Educação no Brasil, tendo estado nos primeiros tempos “subordinada à Filosofia, configurou-se como disciplina escolar de caráter formativo, marcadamente moralizador” (2010, p. 329).

Relativamente às linhas de pesquisa em História da Educação observamos, por fim, uma associação bastante comum às instituições políticas, como se a história fosse feita específica ou primordialmente pelo Estado e seus agentes, perspectiva essa bastante criticada por autores como M. Carvalho (2010) e J. G. Gondra (2000), como veremos em breve.

Apenas para tornar mais clara nossa análise, vejamos o que está posto no resumo da linha de pesquisa em Políticas, História e Cultura em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO):

Investigam-se temas interdisciplinares no campo da história, da *filosofia* e da cultura, das *políticas públicas*, com ênfase nas reformas educacionais; na *legislação*; *nos programas e projetos governamentais*; nas formas de avaliação e controle público; no financiamento da educação; na articulação *Estado* e Sociedade civil e as contribuições dos movimentos sociais, buscando novos olhares sobre os diferentes processos educacionais, formais ou não-formais (Programa. Acesso em: 07 out. 2020) [grifos meus].

Observamos que a miscelânea de áreas de conhecimento distintas – apesar de terem seus pontos de interseção – torna a descrição da linha um tanto quanto confusa. Fica ao mesmo tempo muito clara, ao nosso ver, a percepção do Estado como uma espécie de macro-sujeito da História, como buscamos demonstrar a partir do destaque dado a termos-chave da descrição.

Nas pós-graduações *stricto sensu* de História – há hoje 82 distribuídas pelo país – não identificamos linhas de pesquisa em História da Educação. Isso não quer dizer que projetos dessa área não possam ser aceitos em programas de pós-graduação em História. De qualquer maneira, ao menos no campo da História da Educação profissional, identificamos apenas uma dissertação produzida em um programa de História. Trata-se do trabalho de Márcia D’Angelo, *Caminhos para o advento da Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo*, defendido em 2000.

O fato de a maioria dos trabalhos estar concentrada na área de Educação não significa que haja homogeneidade nas análises realizadas pelos seus autores. As linhas de pesquisa são bastante variadas, inclusive porque nessa área transitam profissionais com diferentes formações. Mais do que isso, observa-se no campo da História da Educação uma diversidade de linhas de análise apoiadas em múltiplos aportes teóricos e metodológicos.

Mesmo diante desta variedade de produções, observamos que as pesquisas mais recentes têm adotado, com bastante frequência, os conceitos foucaultianos de disciplina e panóptico, retirados em especial de *Vigiar e punir* (1975) e *Microfísica do poder* (1979).

Os temas debatidos são múltiplos, mas verificamos uma tendência maior de serem abordados temas relacionados ao discurso médico-higienista e à arquitetura escolar, diretamente vinculados às linhas de interpretação de Foucault. As obras que tomam o materialismo histórico como método, quase hegemônicas até a década de 1980, perderam terreno nas últimas décadas.

Se, por um lado, observamos uma certa diversidade temática, por outro, as pesquisas que adotavam amplos recortes temporais e espaciais desapareceram quase que por completo nas últimas três décadas. Queremos nos referir, aqui, a obras volumosas como a de Fernando de Azevedo, publicada inicialmente em 1943, e à *História do Ensino industrial no Brasil*, de Celso Suckow da Fonseca, cuja primeira edição, dividida em três volumes, data de 1962.

O que se vê nos estudos voltados para a História da Educação, se observa nas pesquisas no campo da História, de modo geral, e no das Ciências Humanas, como um todo. A quebra de paradigmas, das teorias estruturalistas como o marxismo, é explicada, entre outros, por François Dosse (1992), em sua *História em migalhas*, ao tratar do retorno da narrativa e da construção de uma história fragmentada, marcada por temas e recortes cada vez mais específicos.

Relativamente à História da Educação, Nunes afirma que até a década de 1970 uma “leitura dogmática e simplificadora do marxismo” se tornou “predominante nos cursos de pós-graduação”, marcada fortemente pela “utilização do argumento de autoridade e a repetição contínua de certas expressões polarizadas, como, por exemplo, ‘dominados e dominantes’, ‘conservadores e transformadores’”. A autora segue firme em suas críticas, de modo a afirmar que essa “versão dogmática do marxismo descartou o novo, conceptualizou o objeto antes de tê-lo efetivamente estudado, sem enfrentar, até porque não tinha condições de fazê-lo, o desafio da articulação teoria/empíria” (Nunes, 1996, p. 77-78).

As grandes interpretações sobre a História da Educação Profissional no Brasil

Obras como a de Fernando Azevedo merecem nossa atenção por terem marcado uma época e pelo grande esforço de análise que se observa nas pesquisas que a geraram. Nesse sentido, além de Azevedo, devemos citar novamente Celso Suckow da Fonseca, cuja obra é

referenciada em todas as dissertações de mestrado e teses de doutorado relacionadas à História da Educação profissional lidas por nós ao longo da pesquisa.

Jorge Nagle, com sua *Educação e sociedade na Primeira República* (1976), também é um autor frequentemente referenciado nos textos acadêmicos lidos por nós. Escreve em um momento de transição, em que a leitura marxista começa a dar espaço a outras leituras. Esse pesquisador, porém, mostra-se ainda vinculado a esse viés analítico, sem contudo adotar os princípios ortodoxos referidos no texto de Nunes (1996).

Esses autores, cujas obras podem ser consideradas clássicas, em especial pela sua circulação e apropriação nas produções sobre a História da Educação profissional no Brasil, merecem nossa atenção, especialmente Celso Suckow da Fonseca, o mais reproduzido entre os autores que citamos. É preciso entender o contexto de produção e o sentido de suas análises.

Fonseca escreveu sua *História do ensino industrial no Brasil* em 1962. A obra tinha três volumes e foi publicada originariamente pela Escola Técnica Nacional, hoje Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, localizado no Rio de Janeiro. No ano de 1986 foi publicada a segunda edição da obra, dividida em cinco volumes e lançada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), sem quaisquer alterações em relação à primeira.

O autor em questão tinha íntima relação com a matéria por ele estudada. Nascido em 1905, Fonseca formou-se em engenharia em 1927 pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro e, em 1939, concluiu o curso da Escola Superior de Guerra. Em seguida, formou-se no *State College* da Pensilvânia em Administração de Escolas Técnicas. Como afirma José Rodrigues, Fonseca fez parte de uma geração de engenheiros-educadores (2002, p. 49), entre os quais destacamos Francisco Montojos e João Luderitz, homens que compuseram o Serviço de Remodelação do Ensino profissional no Brasil na década de 1920.

No que diz respeito à percepção de História do autor, chama-nos a atenção o primeiro parágrafo de sua obra, que serve como um alerta ao leitor

Essa obra não tem veleidades literárias. Narra, apenas, a história do ensino industrial em nosso país, de maneira metódica e estritamente de acordo com a documentação existente. *Os episódios e as referências registradas* não são fruto da fantasia, nem de simples suposições, *correspondem rigorosamente à realidade dos acontecimentos* (...). (Fonseca, 1986, p. 7) [grifos meus]

Essa *realidade dos acontecimentos*, acentuada por Fonseca, é representada na obra pelos documentos dispostos ao longo do texto: leis, projetos, decretos, portarias, regimentos,

entre outros produzidos pelo Estado. Alguns são raros e, possivelmente, Fonseca os acessou graças à sua posição profissional. Boa parte dos documentos são apresentados nos anexos ao final dos capítulos, funcionando como uma espécie de prova irrefutável do que foi dito pelo autor.

Caminhando pelo texto desse autor, vemos que por trás de seu desejo de apresentar a história do ensino industrial como ela “realmente” foi, há uma interpretação peculiar dessa história, que influencia os escritos posteriores. Isso porque Fonseca se tornou leitura obrigatória para os que tratam dessa história, em especial pelo esforço de análise documental que fez. Mesmo que se busque fazer a extração cirúrgica desses documentos, muitas vezes os autores que usam Fonseca se influenciam por suas ideias, embora costumem não o citar diretamente.

Entre essas ideias, a que se apresenta de maneira mais forte no escrito de Fonseca é o aviltamento do trabalho manual. O autor defende que o povo brasileiro, em sua formação cultural, adquiriu, desde a colonização, uma ojeriza ao trabalho manual. Nas primeiras páginas da obra, Fonseca ressalta que “o fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país” (1986, p. 22) e, com isso, “abastardou-se o ensino de ofícios” (Ibid., p. 16).

Quanto a este ponto, é interessante considerar a crítica que Gondra faz à “historiografia tradicional da educação no Brasil” que, a partir de fontes legislativas e estatísticas, centra-se nas políticas para o setor e seus resultados, negligenciando “outros projetos e processos de modelação para o setor educacional” (Gondra, 2000, p. 519). Na visão de M. Carvalho, autora em que Gondra se apoia, esse olhar produz “apagamento da zona de intersecção entre o instituído e o projetado no campo educacional” (Carvalho, 2010, p. 344).

Este parece ser o caminho de Fonseca, cuja obra se centra na legislação sobre a educação profissional, de modo a avaliar os resultados da ação do Estado brasileiro nesse ramo de ensino, ora criticando, ora elogiando essa ação. Esse Estado, podemos dizer, é o grande personagem da obra, ao lado do qual aparecem nomes como o do Padre Antonio Vieira, Nilo Peçanha, João Luderitz e Francisco Montojos, para ficarmos naqueles que tem seus retratos expostos na obra de Fonseca, tomados pelo autor como patriarcas da educação profissional no Brasil.

E assim os aprendizes caíram no esquecimento, o que se observa não só no texto de Fonseca, como nas recentes teses que se voltam para a história do referido ramo de ensino. São figuras apagadas na historiografia que temos abordado. Márcia D’Angelo (2000), em sua

dissertação de mestrado, é uma exceção, pois aponta para uma maior diversidade do público das Escolas de Aprendizes, mas não esmiúça as características do público dessas instituições.

Também clássico, Fernando Azevedo, como bem nos lembra Carvalho (2010, p. 332), teve sua obra, *A cultura brasileira*, editada e publicada pela Imprensa Nacional em 1943, como introdução ao censo de 1940. Já nasce, pois, como obra monumental, o que é ratificado pelo autor que a apresenta como uma “síntese do Brasil de corpo inteiro” (Azevedo, 1963, p. 20).

O autor ocupara, em 1933, o cargo de diretor geral de instrução pública do estado de São Paulo e, entre 1941 e 1942, no Estado Novo (1937-1945), dirigira a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Suas relações com o governo de Vargas, apresentadas de maneira mais clara na 4ª edição da obra (Azevedo, 1963, p. 21) e sua participação na liderança do movimento escolanovista³, ao lado de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, ajudam-nos a entender a tônica de sua obra, uma narrativa que se volta para o protagonismo dos escolanovistas.

O objetivo que se propõe a cumprir revela-nos, de início, a monumentalidade da obra. Azevedo, de acordo com suas palavras, se volta para a cultura brasileira, em seus mais variados aspectos, desejoso de analisar “a evolução do povo e a formação da comunidade e da vida nacional em mais de 400 anos de sua história”, de modo a compreender a formação da “civilização” brasileira ou, ainda a usar suas palavras, a formação da “alma” ou da “mentalidade coletiva” do povo brasileiro (Ibid., p. 24).

Diante do exposto, vemos a cultura e, em específico o campo da educação, aparecer na obra em questão como um elemento de unidade nacional, criador da tal “alma” ou “mentalidade coletiva” expressa por F. Azevedo. Ou, dito de outra maneira, a escrita desse autor baseia-se na “convicção de que a educação constitui a nação, como espécie de amálgama que agrega num corpo as populações” (Carvalho, 2010, p. 347).

A primeira referência ao ensino profissional é marcada pela crítica. Azevedo ressalta que, no Brasil, “O ensino técnico, agrícola e industrial, não passava de meras tentativas e ensaios” (Ibid., 574-575), realizadas em um ambiente estranho e hostil.

Para explicar essa hostilidade ao ensino profissional, Azevedo, de maneira semelhante a Fonseca, vai em busca das raízes culturais brasileiras. E encontra na ação dos quase sempre elogiados jesuítas uma das razões para o menosprezo ao trabalho manual: “Os jesuítas

³ Para uma melhor compreensão desse movimento, ver o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* (Azevedo et al., 1932), bem como a análise de L. A. Cunha (2005, p. 228-238)

criaram muito cedo, com a tendência literária e o gosto que ficou tradicional pelo diploma de bacharel, o desprezo pelo trabalho técnico e produtivo” (Ibid., p. 532).

Ao final da obra, Azevedo retoma sua análise sobre o ensino profissional, novamente a destacar a ausência de uma cultura científica como elemento fundamental para explicar o parco desenvolvimento daquele ramo de ensino nos quatro primeiros séculos da história brasileira: “Nenhum instituto, de fato, foi criado nesse largo período, para as diversas culturas científicas, sem ideia de aplicação profissional; e, no domínio das escolas técnicas, especiais, as poucas iniciativas, dispersas e isoladas, nem denunciavam qualquer plano de conjunto” (Ibid., 624), afirma o autor em questão, ao criticar a ausência quase completa de instituições técnicas no Brasil, o que, entre outros aspectos, cooperaria para seu baixo desenvolvimento econômico.

Uma das contribuições da obra de Azevedo está na sua reflexão sobre a relação entre Igreja e educação. O autor destaca o papel da Igreja Católica no ramo educacional, mesmo após a proclamação da República e da primeira constituição do novo regime, do ano de 1891, que estabelecia a separação entre Estado e Igreja. A respeito dessa separação, Azevedo afirma que “à sombra da política de neutralidade escolar, continuavam a florescer as escolas regidas segundo as concepções católicas, que dominavam, aliás, pela força da tradição, as próprias escolas públicas apesar da supressão do ensino religioso” (Ibid., p. 261).

Essa relação entre Estado e Igreja, também tratada por Nagle (1976), chama-nos a atenção pois faz parte do cotidiano da Escola de Aprendizes de Natal e, certamente, das outras Escolas do gênero espalhadas pelo país. A República, ao contrário do que estabeleciam as Constituições de 1891 e 1934, estava longe de ser laica. A religião apresentava-se, nas referidas Escolas, como mais um meio para retificar os jovens desafortunados, vistos pelos dirigentes da República brasileira como sujeitos tendentes ao mundo dos vícios e dos crimes (Brasil, 1909, p.1).

Publicada em 1976, mais de três décadas depois da obra de Azevedo, *Educação e Sociedade na Primeira República*, escrita por Jorge Nagle, segue uma linha de análise distinta das obras até aqui apresentadas, possivelmente inaugurando uma leitura marxista no campo da História da Educação no Brasil.

Nagle apresenta a obra, pela primeira vez, em 1966, como tese de livre docência entregue ao departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo, hoje Universidade Estadual Paulista (Unesp). Inicialmente intitulada *Educação e sociedade no Brasil (1920-1929)*, a obra sofre alterações na sua forma e conteúdo, nos meados da década de 1970, para ser então publicada.

A versão publicada apresenta uma divisão tripartida. O autor aborda, na primeira parte, aspectos gerais da sociedade brasileira na Primeira República para, nas seguintes, analisar o cenário educacional no período e a estrutura técnico-pedagógica. Antecipando-nos, vemos que a educação escolar é vista como um produto da economia e conjuntura social, tomados, a partir de uma leitura marxista, como superestruturas.

Relativamente à análise sobre o ensino profissional, Nagle aponta, em um primeiro momento, a presença de uma ideologia ruralista como um aspecto que levou à desvalorização daquele ensino no período estudado. Esse ruralismo, de acordo com o autor, funcionou como “elemento anti-industrialista, empregando recursos para manter a predominância do universo agrário-comercial” (Nagle, 1976, p. 25).

Mas essa atmosfera começa a se transformar na década de 1920. Nesse momento da história brasileira, nomeada por alguns de *Belle Époque* tropical (Needell, 1993), fala-se muito na “feição mais prática da civilização moderna” (Nagle, 1976, p. 111), o que inclui o fomento à educação profissional. Em Natal, o grupo dirigente que governou a cidade também procurou dar a ela essa “feição mais prática da civilização moderna”. Esse processo de modernização tornou-se mais claro a partir de 1924, quando o engenheiro Omar O’Grady, uma espécie de *practical man*, para frasearmos Nilo Peçanha (1913, p. 13), assumiu o governo da municipalidade e deu início a uma reforma administrativa, além de ter levado adiante obras de melhoramentos urbanos na cidade (Santos, 2012).

A Escola de Aprendizizes da capital potiguar fez parte desse contexto de mudanças na Natal do início do século XX. Ela revelava o papel da educação como meio de reforma social. Essa reforma, abordada por Nagle (1976), era clamor dos grupos dirigentes, que desejavam disciplinar os desfavorecidos de fortuna por meio da moderna instituição escolar. Ansiavam pelo casamento entre o corpo da cidade – seu aspecto físico, aprimorado pelos melhoramentos urbanos – e sua alma – o comportamento, o modo de ser e agir de seus moradores.

Considerando o papel social da educação, Nagle afirma que o ensino profissional na República seguiu caminho parecido ao da Monarquia, em especial pela manutenção da separação entre a educação propedêutica, aquela que prepara para um estágio superior de ensino, voltada à elite, e a destinada aos “desfavorecidos da fortuna”, que não lhes permitia o acesso a um nível mais avançado de ensino, como no caso das Escolas de Aprendizizes. Nesse sentido, vemos que a educação profissional não foi pensada como elemento de transformação da realidade social, mas sim como mantenedora do *status quo*.

Em uma perspectiva mais ampla, tomando a obra como um todo, fica claro que Nagle define a educação como produto da economia e da conjuntura social, a partir de uma leitura

marxista. Destaque-se, ainda, a presença do Estado brasileiro como protagonista da obra, de maneira que o enredo produzido por Nagle gira em torno das ações desse Estado.

Como dizíamos inicialmente, a década de 1980 trouxe novas interpretações, novos olhares e métodos para a historiografia no Brasil, especialmente a partir da criação das pós-graduações, e os estudos voltados para a história da educação profissional não fugiram a essa nova perspectiva. Entre esses novos estudos, os de Luiz Antonio Cunha se destacam.

Pesquisador de carreira acadêmica, com formação inicial em Sociologia, mestrado em planejamento educacional e doutorado em Filosofia, Luiz A. Cunha passou pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Universidade estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde chegou ao posto de professor titular, com vasta produção sobre a educação profissional.

Os estudos voltados para a educação profissional começaram a ser uma preocupação para o autor já a partir da década de 1970, quando defendeu, em 1972, a dissertação de mestrado intitulada *O ensino técnico industrial e a profissionalização do ensino médio*. No início dos anos 2000 publicou as obras sobre o ensino profissional que ficaram conhecidas pelos que enveredam por esse campo de estudos: *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*, *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* e *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*, as três lançadas em 2000, integradas a uma coleção voltada para Políticas públicas de trabalho, emprego e geração de renda.

Embora não tenha a pretensão de ser totalizante, como se vê em Fonseca, Cunha abarca, por meio de sua trilogia, a história do Brasil do período colonial até a virada para o terceiro milênio, do Brasil escravocrata ao industrialista, da aprendizagem de ofícios nos engenhos de açúcar no Nordeste à criação e desenvolvimento do sistema “S”, formado pelo Senai, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço social da Indústria (Sesi) e Serviço social do Comércio (Sesc).

As fontes usadas pelo autor para esse trabalho de fôlego são variadas, incluindo-se, por exemplo, textos de cronistas, quadros artísticos e imagens de época, mas entre elas se destacam, como comumente vemos em trabalhos que abordam a mesma temática, documentos que apresentam o discurso oficial, como os relatórios de governo.

Ao expormos que boa parte das fontes usadas por Cunha representam o discurso oficial, não queremos com isso dizer que o autor se limite a reproduzir esse discurso, já que sua concepção de fonte e de verdade histórica parecem ser bem distintas da de Fonseca. Ao analisar essas fontes, o pesquisador procura entender os interesses e motivações que guiaram

seus autores, bem como as estratégias usadas por eles e pelos grupos aos quais estavam vinculados para referendar seus discursos.

De qualquer maneira, a obra se volta mais para a ação do Estado e por ser, em conjunto, extensa, não apresenta de maneira mais esmiuçada, por exemplo, o perfil do alunado das Escolas de Aprendizes e as especificidades locais que marcaram o desenvolvimento dessas Escolas. Embora a trilogia pretenda ter abrangência nacional, observamos, especialmente a partir de *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, que a abordagem do autor se centra em ações desenvolvidas no Rio de Janeiro e em São Paulo, o que parece refletir um entendimento de que este eixo é capaz de representar uma *História nacional*.

Quanto ao aporte teórico, o autor não se preocupa em seguir uma linha específica. Vindo a trabalhar com o tema desde a década de 1970, cita muitos trabalhos de sua autoria e também de autores mais generalistas, como Edgar Carone e sua *A Primeira República (1889-1930): texto e contexto*; e Boris Fausto e sua *História do Brasil*, ambos de leitura marxista. Essas obras servem, principalmente, para contextualizar o cenário político em que esteve inserida a educação profissional no Brasil, sem que haja por parte de Cunha a preocupação em analisar as linhas de interpretação seguidas por seus referenciais.

Principalmente em seu início, a obra *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* centra-se no espaço de São Paulo, uma cidade com uma realidade – tanto pela sua pujança econômica, como pela sua complexidade social, que a fazia se assemelhar a uma Babel, repleta de imigrantes por todos os lados – bem distinta da de outras urbes onde se instalaram as Escolas de Aprendizes, como é o caso de Natal. A ressalva é válida para que evitemos transportar a realidade da capital paulista para espaços pouco assemelhados a ela. Apesar disso, muito da análise feita por Cunha ajuda-nos a refletir sobre a criação e desenvolvimento da Escola de Aprendizes na capital potiguar.

Por exemplo, o autor em questão leva-nos a pensar no papel que a maçonaria teria exercido no campo da educação profissional. Para isso, lembra que Nilo Peçanha, aquele que assinara o decreto de criação das Escolas de Aprendizes, era maçom, e que era recorrente o discurso da maçonaria de que o antagonismo existente entre capital e trabalho deveria ser combatido “pelas armas da razão, pela educação popular, pela interferência nos negócios públicos e pela propaganda do ideal de solidariedade entre os homens” (Cunha, 2005, p. 16-17). A educação, nessa perspectiva, seria uma arma fundamental para afastar da classe operária os perigos das ideologias anarquista e socialista.

No caso de Natal, como nos aponta Itamar de Souza, também se processaram, “ainda que com menor intensidade, as lutas ideológicas travadas no Brasil entre anarquistas, socialistas utópicos, comunistas, conservadores, trabalhistas liberais e de orientação católica” (Souza, 2008, p. 119-120). O início do século XX foi marcado pela organização da classe trabalhadora local em diversas associações, o que gerou, por outro lado, o interesse dos grupos dirigentes em tutelar esse operariado. Nesse sentido, a análise de Cunha é válida para a realidade local, na qual a Escola de Aprendizes surgiu como instituição de controle daqueles que comporiam, num futuro próximo, esse operariado.

No cenário político local, cerca de 39% dos membros da Intendência Municipal de Natal – órgão responsável pela gestão da municipalidade durante quase toda a Primeira República – eram membros da maçonaria (Santos, 2012, p. 68; 120). É possível que a força desse grupo político tenha se feito presente também na Escola de Aprendizes de Natal, especialmente em seus primeiros tempos.

Essa relação entre as Escolas de Aprendizes e a política local pode ser vista também em Cunha, que afirma que tais instituições de ensino “constituíram um meio de troca política entre as oligarquias que controlavam o Governo Federal e as oligarquias no poder nos diversos estados” (2005, p. 72). Cremos que em estados de menor porte, especialmente considerando o cenário econômico, essa troca política era ainda mais intensa, isso porque “os gastos federais nas formas de salários e de compras no comércio local representavam importante aporte econômico, assim como os empregos para os indicados pelas elites locais – instrutores, secretário e, principalmente, diretor” (Ibid., p. 72).

Ainda sobre a obra de Cunha, chama-nos a atenção a capacidade de sistematização dos dados de pesquisa presente em seu texto. O autor apresenta uma série de tabelas (apenas em *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* são vinte e sete), com diversas informações relativas às dezenove Escolas de Aprendizes espalhadas pelo país. O autor analisa por meio das tabelas despesas, produção e renda das Escolas; gasto médio das Escolas por aluno; número de matrículas ano a ano; taxas de frequência e evasão, entre outros dados.

Além desses aspectos, Cunha discorre também, sempre amparado em uma série de documentos já citados, sobre os critérios de escolha das oficinas nas Escolas e a cultura do bacharelismo que, ao menos no discurso, o Estado brasileiro procurava combater. Ao nosso ver, essas são as principais contribuições apresentadas pelo autor à produção sobre a história da educação profissional no Brasil. Além disso, deve-se destacar que se trata da última obra preocupada em realizar uma análise mais geral dessa história, adotando recortes temporal e

espacial alargados. As demais obras que analisaremos a partir deste momento apresentam recortes mais específicos, seguindo as novas tendências da historiografia no Brasil.

Novos olhares

No caminho das novas tendências na historiografia brasileira está o historiador José Gonçalves Gondra. Professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o autor em questão relaciona quase sempre em seus textos o discurso médico-higienista à organização do espaço escolar e à construção da infância no Brasil. Analisaremos dois artigos de Gondra, um em colaboração com Heloisa H. P. Rocha – frutos de sua pesquisa para tese de doutorado, intitulada *Artes de Civilizar: Medicina, Higiene e Educação Escolar na Corte Imperial*, defendida em 2000, na USP.

Gondra vale-se especialmente de Foucault para analisar a ordem do discurso médico e sua inserção no espaço escolar. É interessante observarmos que, no início dos anos 2000, quando Gondra defendeu sua tese e publicou os artigos dos quais trataremos, as interpretações e conceitos elaborados pelo filósofo M. Foucault já tinham razoável espaço na historiografia brasileira.

A obra *Do Cabaré ao Lar: a utopia da cidade disciplinar*, da historiadora Margareth Rago foi, certamente, uma das que abriu caminho para as produções de Gondra. Lançada em 1985, a obra se voltava para a Primeira República no Brasil e conciliava os escritos de Thompson aos de Foucault – embora a linha de análise voltasse-se mais para os conceitos foucaultianos, ao pesquisar o cotidiano da Fábrica e a construção de uma nova ordem/disciplina nesse espaço. Analisava, ainda, o papel da mulher nessa sociedade, o lugar da infância e, no último capítulo, o processo de desodorização do espaço urbano pela força do discurso médico-higienista.

Em *Medicina, Higiene e educação escolar*, Gondra se ocupa desse discurso ao “analisar características da razão médica, sua institucionalização, seus agentes, bem como a produção discursiva voltada para a modelação do objeto educacional” (Gondra, 2000, p. 519), no século XIX, século da razão e da ciência e também da construção do Estado Nacional brasileiro.

Embora o Estado tenha sido um dos personagens objeto de sua história, Gondra evitou superlativá-lo, de modo a procurar entender a lógica específica da razão médica e suas estratégias para institucionalizar-se. Até por isso, Gondra também é um dos críticos do que ele

mesmo denomina “historiografia tradicional”, aquela que, segundo sua leitura, apaga, ou desconsidera a “‘zona de interseção’ entre os projetos e seus produtos ou entre o ‘instituído e o projetado’” (Ibid., p. 519-520).

Ao longo do texto, o autor analisou diversas fontes, entre as quais teses médicas, obras literárias e manuais escolares, de maneira a verificar, ao pôr em diálogo os distintos documentos, a construção de um monopólio da arte de curar pela corporação médica, o que incluía o “controle exclusivo sobre os processos de formação, seleção, organização e fiscalização da medicina” (Ibid., p. 522). Esse monopólio pressupunha a incorporação, por parte dos construtores do discurso médico, de vários outros saberes/poderes, como a Geografia, a História, a Demografia a Estatística e a Topografia, todas integradas ao discurso do médico, que buscava se estabelecer, na virada do século XIX para o XX, como um planejador urbano.

Na elaboração desse discurso, a escola era vista como um espaço privilegiado para a expansão da medicina. Ela concorreria fortemente, no discurso médico, para o estabelecimento de uma nova ordem, “favorecendo o estabelecimento de um processo de formação de longo prazo, durante o qual os indivíduos fossem educados pelas práticas desse mundo fabricado pela razão ilustrada” (Ibid., p. 527). Na escola formar-se-iam as futuras gerações que transformariam a realidade do lar, primeiramente, para então transformar a sociedade como um todo.

Ao analisar teses médicas, Gondra observou com clareza como a Higiene, instituída como um campo da medicina, apareceu com o intuito de instruir e moralizar as futuras gerações a partir de uma reformulação do ambiente escolar. Essa reformulação – que passava também pelo campo da arquitetura, como veremos, e incluía a construção de espaços mais arejados, por exemplo – visava à elaboração de um “corpo modelado”, higienizado ou, em outras palavras, a “constituição de um indivíduo forte, robusto, puro e sábio” (Ibid., p. 534-535).

De maneira perspicaz, Gondra também observou que os médicos procuraram construir o seu *index*, condenando algumas leituras e aconselhando outras. Nesse sentido, partindo dos ensinamentos do *Emílio* de Rousseau, as fábulas deveriam ser evitadas, por camuflarem a realidade, sendo preferidos e indicados obras realistas como *Robinson Crusóé*, sugestão do próprio filósofo francês.

O autor em questão conclui seu texto a afirmar que o discurso médico criou a “utopia de produzir uma sociedade escolarizada, homogênea e regenerada” (Ibid., p. 544). A qualidade da sua escrita, do enredo que constrói e a capacidade de analisar de maneira

esmiuçada as fontes da pesquisa são características da escrita de Gondra que nos chamam a atenção.

O artigo intitulado *A Escola e a produção de sujeitos higienizados* (Gondra; Rocha, 2002) muito se aproxima do anteriormente tratado, tendo como fontes principais teses médicas e manuais. Nesse texto, contudo, os autores se aprofundaram mais na análise da inserção do discurso médico-higienista no meio escolar, de modo a observar a força desse discurso na escolha da localização do edifício escolar, na divisão do tempo e na definição de métodos de ensino. Em conclusão, os autores reafirmam o desejo da corporação médica de construir uma nova espacialidade e nova temporalidade para o meio escolar.

Nova senda na historiografia da educação brasileira é também a análise dirigida ao espaço e arquitetura escolar, aspecto para o qual já se voltam os que discutem a força do discurso médico-higienista na escola, mas que tem sido o cerne de uma série de trabalhos recentes nessa historiografia.

Esses trabalhos têm sofrido forte influência, pelo que observamos, da obra de A. Viñao Frago e A. Escolano, *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*, livro traduzido para o português em 1998, justamente para atender às demandas das pesquisas voltadas para a arquitetura escolar no Brasil.

Na obra, os autores apontam a necessidade de o espaço escolar ser analisado para além de suas características técnico-construtivas, higiênicas e pedagógicas, de modo a se considerar também o aspecto antropológico desse espaço, constantemente ressignificado pelas ações humanas. Para isso, Frago e Escolano trabalham com um variado leque de fontes, entre as quais diários, fotos, relatórios de inspeção, memórias de arquitetos, plantas, calendários, horários, entre outras, analisadas em diálogo com diferentes áreas do conhecimento.

A principal contribuição dos autores está em buscar a compreensão desse valor antropológico do espaço. Afirmam, de maneira categórica, que “o espaço-escola não é apenas um ‘continente’ (...). A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância (...)” (Frago; Escolano, 2001, p. 26). Em outras palavras, a arquitetura escolar deve ser analisada, na perspectiva dos citados autores, como um constructo cultural que reflete certos discursos e desconsidera ou relega outros a um segundo plano.

Em termos conceituais, como apontamos de início, esses autores se baseiam nas reflexões do filósofo Michel Foucault. Em síntese, fazem uso dos conceitos de disciplina (e variações, como tempo e instituição disciplinar), como fica claro na citação acima, e também de panóptico (concepção de Bentham trabalhada por Foucault) e corpos dóceis.

Esses conceitos são também vistos no artigo *Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928)*, de M. L. A. Bencostta. Partindo de fontes como relatórios, plantas baixas, fotografias escolares, jornais, o historiador da educação analisa o papel dos grupos escolares no discurso do moderno criado pelos republicanos. Para isso, se vale bastante da obra de Frago, de modo a citar três diferentes produções desse autor, além de fazer referência a Foucault e Chartier.

No texto, Bencostta transita bem pelas três áreas de conhecimento que fazem parte de sua pesquisa: História, Educação e Arquitetura. Entre outros aspectos, preocupa-se em mostrar como os nove grupos escolares citados em seu texto compõem a cena urbana da capital paranaense no início do século XX, discorrendo sobre suas localizações estratégicas e modelos arquitetônicos utilizados, os quais compunham uma “gramática discursiva arquitetônica” a enaltecer o regime republicano (Bencostta, 2001, p. 105).

A exaltação ao novo, ao progresso, ao moderno não ficavam restritas às fachadas dos prédios. Bencostta discorre também sobre a organização interna do espaço escolar – dando especial atenção ao quase sempre resguardado pátio – de modo a mostrar como o governo republicano procurou criar uma nova ordem para a escola, não só redefinindo seus espaços, como também alterando seus programas, métodos de ensino e regulando as atividades, os ritmos e tempos que marcavam a instituição escolar (Ibid., p. 110).

Todas essas mudanças, de acordo com o autor, partiriam de uma “ótica da disciplinarização”. Nesse sentido, a escola é vista por Bencostta como um “espaço laboratorial, disciplinarizador, difusor de práticas higiênicas e também moralizantes” (Ibid., p. 113). Esse processo de disciplinarização seria apoiado em saberes/poderes como o Higienismo, além da Pedagogia e da Arquitetura.

Em sua conclusão, o autor mostra como a arquitetura dos grupos escolares é capaz de comunicar os valores – moderno, progresso, civilização, ciência e ordem – presentes no discurso republicano, de modo a dialogar com os moradores da cidade e com os demais elementos que compunham a cena urbana.

Nos últimos anos, diversas produções têm sido realizadas relativas à educação profissional no Brasil, quase todas no âmbito dos programas de pós-graduação espalhadas pelo país. Analisamos quatro trabalhos produzidos nessas pós, sendo duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado: *A trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices em Natal: República, trabalho e educação (1909-1942)*, tese de Rita Gurgel (2007); *Caminhos para o advento da Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo (1910-1930)*: um projeto das elites para uma sociedade assalariada, dissertação de Márcia D’Angelo (2000); *A Escola de*

Aprendizes Artífices do Paraná: “viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928), dissertação de mestrado de Sílvia Pandini (2006); e *Em nome da ordem e do progresso: a formação profissional no percurso da Escola de Aprendizes Artífices à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1909-1971)*, tese defendida por Francisco Carlos de Sousa (2015).

Defendido em 2007, o texto de Rita Gurgel se vale de leis, decretos, relatórios ministeriais, mensagens governamentais, livros de matrícula, de assentamento de pessoal, fotografias, cartas e matérias do jornal local *A Republica*, para contar um pouco da história da Escola de Aprendizes em Natal, de 1909 a 1942. Em termos teóricos, ao longo da obra a autora se apoia em uma série de autores, tais como J. Le Goff e M. de Certeau, para uma discussão voltada para a Historiografia e a concepção de fontes; remete, também à obra de Justino Magalhães, discorrendo sobre conceitos e problemas inerentes à produção no campo da História da Educação; cita, ainda, H. Braverman, ao falar em “doutrinação” da classe operária por meio da educação escolar. Mas o autor que, de fato, atravessa o trabalho é M. Foucault.

Ainda na introdução, ao discorrer sobre como utilizará alguns dos conceitos presentes em sua tese, Gurgel, transpondo a metáfora do panóptico para o campo escolar, afirma que é possível “dizer que cada aluno permanece em seu lugar, porque pode estar sendo vigiado, sem fazer contato com seus companheiros, o que significa a instauração do poder, ou seja, que este é **exercido automaticamente**” (Gurgel, 2007, p. 28, grifo nosso).

Parece-nos que, nesse trecho, a autora superlativiza o conceito foucaultiano em questão, ao imaginar um espaço escolar em que alunos mantêm-se rigidamente em suas posições, sem contato com seus colegas, o que parece utópico ao tratarmos do ambiente de sala de aula. Além disso, Gurgel, nesta passagem, aparentemente naturaliza o conceito de poder, ao dizer que “este é exercido automaticamente”, contrariando a proposição foucaultiana de que as redes de poder são tecidas cotidianamente nas relações humanas por táticas, técnicas e práticas diversas.

A partir do capítulo 2, começa a discorrer sobre a educação profissional com o advento do regime republicano, o qual teria criado uma nova atmosfera para o desenvolvimento desse ramo educacional. Em variados momentos, a autora se vale da obra de Celso S. da Fonseca, apresentando tabelas com dados extraídos do livro desse autor, bem como documentos retirados da sua *História do Ensino industrial no Brasil*. Não é feita, porém, uma análise da obra em questão. O conceito de disciplina e suas derivações continuam a ser largamente usados no texto, sendo que, em dados momentos, a autora mostra um certo

ecletismo teórico, como na seguinte passagem, em que afirma que as Escolas de Aprendizizes Artífices difundiram uma

Cultura de exploração do trabalho infantil, própria do desenvolvimento das relações de produção (...) para aumentar o lucro. Em outras palavras, se as Escolas abriram espaço para o trabalho de crianças (...) foi porque viram nesses trabalhadores potenciais a capacidade de facilmente serem manipulados, tornando-se corpos dóceis (Ibid., p. 113).

Nesse trecho, a autora começa a análise usando uma terminologia mais ligada ao materialismo histórico. Vemos, em suas palavras, a luta de classes e a opressão dos detentores do capital, aqueles que dominam os meios de produção, sobre a classe proletária. Logo em seguida, Gurgel remete novamente a Foucault, ao citar a manipulação e docilização dos corpos dos alunos. Se na leitura marxista, esses corpos (e mentes) parecem reagir aos que os manipulam, na leitura que se faz de Foucault, aparentemente, os mesmos corpos parecem não ter muita saída, simplesmente submetendo-se à vontade dos seus manipuladores e adestradores.

Não desejamos, porém, negar a relevância da análise foucaultiana que incentivou novos olhares sobre um objeto já tão debatido, a escola. Por meio dela tem se estudado com afinco, por exemplo, a arquitetura escolar e seus significados, e a força do discurso médico-higienista em seu meio. Por outro lado, a leitura que se faz de Foucault leva, por vezes, a uma visão mecanicista do cotidiano, programa e métodos escolares, que parece sufocar a ação dos alunos, sem dó manipulados pelos poderes e saberes que constroem o espaço escolar.

Os altos índices de evasão, por exemplo, tão bem tratados por Gurgel, não seriam claros indícios da resistência desses alunos à ordem e disciplina que a Escola tenta impor? Ao ver de Gurgel, não:

acreditamos que alguns aprendizes abandonaram a Escola pela ininterrupta vigilância e controle a que foram submetidos. Alguns abandonos podem ser tomados como focos de resistência? Optamos por acreditar que foram reações normais de indivíduos que não suportaram algumas situações de constrangimento (Gurgel, 2007, p. 211)

O que poderíamos considerar “reações normais”? Em nossa análise, devemos levar em consideração tal questão, com o intuito de evitarmos a naturalização de dados que podem ser bastante significativos para a compreensão da dinâmica escolar, quais sejam os relativos à evasão, costumeiramente elevadíssima nas três primeiras décadas das Escolas de Aprendizizes.

O trabalho de Gurgel tem grandes méritos por analisar uma série de fontes, muitas até então inexploradas, tendo se tornado um dos primeiros trabalhos a pesquisar a fundo a história

da Escola de Aprendizes de Natal. Gurgel colaborou, inclusive, para a organização do acervo de pesquisa do IFRN e, também por apresentar variados documentos relativos à história daquela instituição em sua tese, acabou por nos servir como uma guia, posto que em muitos pontos seguimos os rastros de sua pesquisa.

Seguindo uma linha de análise bem distinta da de Gurgel, a dissertação de M. D'Angelo aborda a Escola de Aprendizes de São Paulo entre 1910 e 1930. Seu trabalho de mestrado foi elaborado no âmbito do programa de pós-graduação em História econômica da USP, o que também o diferencia de Gurgel e de todos os outros autores ligados a pós-graduações já citados neste capítulo, sempre oriundos da Educação. É certo que isso por si só não significa que a autora tenha abordagem significativamente distinta das aqui já apresentadas. De qualquer modo, ao tender mais para o econômico, de maneira a ser condizente com as características do Programa de pós-graduação a que se vinculava, e orientar sua pesquisa a partir de conceitos como o de classe, processo dialético, burguesia e luta de classes, ligados à leitura do materialismo histórico, a autora produz um texto que se distingue dos demais aqui tratados.

Na dissertação de D'Angelo vemos outras especificidades que se ligam à Escola de Aprendizes de São Paulo e à realidade da capital paulistana. Isso pode ser percebido, logo de início, quando a autora discorre sobre o público que frequentava a Escola de São Paulo, formado por filhos de profissionais urbanos e operários, muitos destes imigrantes. Partindo da análise geral desse público, afirma que o Estado brasileiro tinha a intenção de, por meio do ensino industrial, desenvolver a nacionalidade brasileira, criar o operário-cidadão e formar uma sociedade de classes moderna e industrial.

Caminhando em sua análise, a autora estabelece comparações entre a Escola de São Paulo e a da Paraíba, quanto ao público, frequência e impacto na economia local, embora não esclareça o que deseja com essa comparação, nem que critérios a levaram a escolher a Escola da Paraíba como um parâmetro comparativo. De qualquer modo, essa comparação nos interessa, pois Paraíba e Rio Grande do Norte tinham, no início do século XX, realidades econômicas próximas e suas Escolas de Aprendizes ofereceram quase as mesmas oficinas⁴.

D'Angelo questiona o perfil dos alunos que compunham tais Escolas, o que em outras produções é posto como algo dado: as Escolas de Aprendizes seriam compostas

⁴ Ambas as Escolas tinham as oficinas de marcenaria, sapataria, alfaiataria e serralheria. A Escola do Rio Grande do Norte tinha, ainda, a oficina de funilaria, ao passo que a da Paraíba tinha a oficina de tipografia (CUNHA, 2007, p. 96). O ensino de ofícios artesanais nessas Escolas é reflexo de economias locais não industrializadas, o que pode ser visto, no caso do Rio Grande do Norte, por meio dos relatórios do governo estadual e também de matérias d'*A Republica*.

exclusivamente pelos “desafortunados”, sem que outros grupos pudessem se matricular nessas instituições. Nesse sentido, o que observamos é uma interpretação generalizada e, ao nosso ver, equivocada da legislação que trata dessas Escolas – a começar pelo decreto de nº 7.566/1909 – a qual fala serem “**preferidos** os desfavorecidos de fortuna (Decreto nº 7.566, 1909, p. 2) [grifo meu]”, ou seja, a Escola era aberta também a outros públicos – preferência não deve ser confundida com exclusividade – entre os quais poderíamos citar os filhos de uma classe média urbana.

Se D’Angelo, por um lado, não consegue mostrar com maior clareza o perfil desse público, pois faltam-lhe, por exemplo, quase todos os livros de matrícula do período que analisa, por outro, os questionamentos que faz sobre o público das Escolas são muito pertinentes, pois torcem uma “verdade” que se naturalizara: a de que os aprendizes eram desfavorecidos de fortuna, afirmativa que cremos ter sido aceita e reproduzida, sem que houvesse uma análise mais apurada sobre os aprendizes.

Dando sequência à análise do texto de D’Angelo, vemos que a autora adota no referencial teórico uma linha marxista, citando autores como Thompson, Gramsci, Paul Singer, Florestan Fernandes, Edgard Carone, entre outros. Não escapa, contudo, do uso do conceito foucaultiano de disciplina, ao falar da instrução militar na Escola de Aprendizes da Paraíba e de sua intenção de tornar dóceis os corpos dos alunos (D’Angelo, 2000, p. 81). Seguindo essa linha, chega a usar a já referida obra de Margareth Rago, *Do Cabaré ao lar*.

De qualquer modo, D’Angelo não se prende apenas às táticas de disciplinarização perpetradas pela Escola, buscando também entender os meios de resistência de alunos e operários a essas táticas. Nessa perspectiva, trata de iniciativas tomadas no campo da educação, como a Universidade popular, lugar de encontro criado no Rio de Janeiro, em 1904, organizado por intelectuais e literatos anarquistas, voltado para cultura, lazer e palestras informativas, que visavam criar uma cultura crítica e “racionalista” no operariado. Embora a Universidade tenha durado poucos meses, sua criação por intelectuais de correntes que começavam a inflamar a mente do operariado do centro-sul do país revela o fortalecimento do movimento operário e a busca alternativas ao sistema educacional instituído pelo Estado brasileiro.

Outro trabalho significativo em nossa análise historiográfica é o de S. Pandini, *A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná: “viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928)*, dissertação de mestrado defendida em 2006, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGED-UFPR). Tendo como fontes os Relatórios do Diretor da Escola, Minutas e Ofícios, e artigos da Imprensa curitibana, a autora

analisa a Escola de Aprendizizes de Curitiba inserida em um projeto mais amplo de “higienização moral e ideológica” (Pandini, 2006, p. 12) articulado pelo Estado.

Nesse sentido, a autora discorre sobre a construção de novos saberes, como a Eugenia e a Higiene, e a sua força na organização do ambiente escolar. Em sua análise, Pandini identifica que o referido processo de “higienização moral e ideológica” tem como foco principal a juventude, que seria capaz de reerguer a nação. É por isso que Pandini discute também o conceito de menor, menoridade e menor abandonado, partindo do código de Menores de 1927.

A pesquisadora em questão vê a Escola de Aprendizizes de Curitiba como um espaço usado para a reforma moral e disciplinarização dessa juventude. O conceito de disciplina é, diga-se de passagem, o mais usado, mas a autora não cita em momento algum a obra de Foucault, de maneira que parece buscar esses conceitos em Gondra, autor já citado neste capítulo.

Pandini insiste, ao longo de sua tese, no papel da Escola em “moralizar/higienizar/regenerar a população” (Ibid., p. 40), especialmente aqueles elementos considerados perigosos, entre os quais se incluíam, no caso curitibano, os imigrantes. Mas a autora também questiona uma tão referida homogeneidade do público frequentador da Escola. Segundo ela, “além da presença de etnias diferenciadas; nos primeiros anos de funcionamento da Escola o diretor dava mostras da convivência entre as classes, assegurada pela existência de alunos de diferentes camadas sociais partilhando os espaços da escola” (Ibid., p. 45).

A tese de doutorado de F. C. de Sousa, intitulada *Em nome da ordem e do progresso: a formação profissional no percurso da Escola de Aprendizizes Artífices à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1909-1971)* é outra produção que merece nosso destaque. Defendida em 2015, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, a tese de Sousa problematiza a formação profissional ministrada desde a Escola de Aprendizizes até a Escola Técnica Federal.

Sousa segue a trilha de autores como Justino Magalhães e Ester Buffa, no campo da História das Instituições escolares. Sua produção, ancorada em ampla investigação documental e no uso da História oral, apresenta recorte temporal mais alargado se comparado a outras teses com temática próxima, Sousa divide a história da Escola em três fases: de 1909 a 1942; de 1942 a 1963; de 1963 a 1974. Na primeira fase, a que nos interessa, o autor aponta que a Escola teve caráter marcadamente assistencialista, não tendo oferecido aos alunos formação compatível com as necessidades da indústria local, o que só passou a ocorrer na terceira fase.

Nesse sentido, Sousa defende que o principal intento da Escola – a formação profissional para o mundo do trabalho, segundo sua análise – não foi alcançado ao menos até a década de 1960.

Leituras de dissertações e teses como as de Gurgel, Pandini, D'Angelo e Sousa ajudam-nos a entender a complexidade da educação profissional no Brasil, no início do século XX. Por meio desses autores, pudemos perceber que certas ideias e valores marcam o discurso que prega a valorização e desenvolvimento desse ramo de ensino, tais como a ordem, disciplina e o nacionalismo, do Paraná ao Rio Grande do Norte, passando por São Paulo.

4. Considerações Finais

Ao longo do artigo, traçamos um panorama geral da Historiografia da educação no Brasil, com ênfase espacial na educação profissional. Apresentamos obras tradicionais, de grande circulação e permanência nessa historiografia, e também as novas tendências historiográficas, verificadas, inclusive, nas teses produzidas nos programas de pós-graduação.

Nosso desejo não foi – e esperamos que isto tenha ficado claro – fazer uma leitura fria, puramente teórica queremos dizer, das obras aqui apresentadas, mas sim relacioná-las entre si e trazer questões que possam ser úteis ao debate historiográfico, bem como indicar possíveis linhas de análise aos que se interessam pela História da Educação profissional no Brasil, com ênfase na História das Escolas de Aprendizes Artífices.

Por razões óbvias, este artigo não encerra a discussão sobre a escrita da História da Educação Profissional no Brasil. A cada dia, esse campo é enriquecido por novos artigos, coletâneas, dissertações e teses. A análise que fizemos aqui contempla um pequeno percentual dessa produção e apresenta nosso olhar particular sobre as obras. Novas análises historiográficas seriam muito bem-vindas para uma maior compreensão das linhas de interpretação e novas perspectivas adotadas no referido campo.

Referências

Azevedo, F. (1963). *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil* (4a ed.), 1943. Brasília: Ed. UnB.

Azevedo, F. et al (2006). O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932). In *Revista HISTEDBR*, n. especial, 188-204.

- Bencostta, M. L. A. (2001). Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928). In *Revista Educar*, 18, 103-141.
- Brasil (1909). *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Recuperado de portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf.
- Carvalho, M. M. das C. (2010). Configuração da Historiografia educacional brasileiro. In: Freitas, M. C. de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva* (6a ed.). São Paulo: Contexto, 329-353.
- Cunha, L. A. (2005). *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* (2a ed.). São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso.
- D'Angelo, M. (2000). *Caminhos para o advento da Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo (1910-1930): um projeto das elites para uma sociedade assalariada*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Dosse, F. (1992). *A História em Migalhas*. São Paulo: Ensaio; Campinas: Ed. Unicamp.
- Fonseca, C. S. da (1986). *História do ensino industrial no Brasil*, 1 (2a ed.) Rio de Janeiro: Senai
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2009). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (37a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Frago, A. V., Escolano, A. (2001). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa* (2a ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Gondra, J. G. (2000). Medicina, Higiene e educação escolar. In Lopes, E. M. T.; Veiga, C. G.; Faria Filho, L. M. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. (2a ed.) Belo Horizonte: Autêntica, 519-550.

Gondra, J. G., Rocha, H. H. P. (2002). A Escola e a produção de sujeitos higienizados. In *Revista Perspectiva*. Florianópolis, 20 (2), 493-512.

Gurgel, R. (2007). *A trajetória da Escola de Aprendizes Artífices em Natal: República, trabalho e educação (1909-1942)*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

Magalhães, J. (2011). O Ensino da História da Educação. In: Carvalho, M. M. C. de; Gatti Jr., D. (Orgs.). *O Ensino de História da Educação*. Vitória: Sociedade Brasileira de História da Educação/ Universidade Federal do Espírito Santo, 175-210.

Nagle, J. (1976). *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar.

Needel, J. D. (1993). *Belle époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Companhia das letras.

Nunes, C. (1996). Ensino e historiografia da educação: Problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, 1, 67-79.

Pandini, S. (2006). *A Escola de aprendizes artífices do Paraná: “viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928)*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

Peçanha, N. (1913). *Impressões da Europa* (4a ed.). Rio de Janeiro: Livraria Garnier.

Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO. *Área de concentração*. Recuperado de <http://200.156.24.143/index.php?page=linhas-de-pesquisa>.

Rago, M. (1985). *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Rodrigues, J. (2002). Celso Suckow da Fonseca e sua “História do ensino industrial no Brasil”. In *Revista brasileira de História da Educação*, 1 (4), 47-74.

Santos, R. M. B. (2012). *Natal, outra cidade!/: o papel da Intendência Municipal no desenvolvimento de uma nova ordem urbana na cidade de Natal (1904-1929)*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

Sousa, F. C. O. de. (2015). *Em nome da ordem e do progresso: a formação profissional no percurso da escola de aprendizes artífices à escola técnica federal do Rio Grande do Norte (1909-1971)*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

Souza, I. de. (2008). *A República velha no Rio Grande do Norte (1889-1930)*. Natal: Ed.UFRN.

Warde, M. J. (1984). Anotações para uma Historiografia da Educação brasileira. *Revista em aberto*, 23, 1-6.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Renato Marinho Brandão Santos – 100%