

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL COLÔNIA

Sérgio Castanho - UNICAMP*

Venho para esta sessão dos Colóquios na condição de debatedor da exposição a cargo de José Maria de Paiva. Li com antecedência o seu rico texto “Após 25 anos”¹, onde Paiva retoma sua já clássica obra *Colonização e catequese* (1982), revisitando-a com o fim de precisar enfoques teórico-metodológicos e de dar acrescentamentos colhidos nas suas preciosas fontes sobre a São Paulo colonial e mais propriamente quinhentista. Não pretendo, porém, debater o seu texto. Apenas direi que a sua preocupação com uma “interpretação marxista” daquela obra é infundada. Pelo menos de parte de seus leitores atentos. Da importância que Paiva atribui aos interesses mercantis nesse texto não se segue que ele seja marxista. Da mesma maneira Sérgio Buarque de Holanda, em *Visão do Paraíso*, não é marxista pelo fato de ressaltar os fortes interesses de riqueza presentes nos que buscavam o éden nas terras brasílicas. O importante é salientar menos as diferenças que as aproximações. E, se José Maria de Paiva não está, como de fato declara e demonstra não estar, no campo teórico-metodológico do marxismo, por outro lado não está numa situação de visceral oposição a seu posicionamento transformador da sociedade nem mesmo a seu enfoque – digamos o mínimo – que parte da realidade concreta dos homens vivendo e produzindo a sua existência. Quando Paiva se refere nos seus textos à cultura, não se trata de uma esfera ideal e desencarnada do homem. É o que se pode inferir de uma passagem que transcrevo a seguir de um texto intitulado “Educação e cultura: a sociedade brasileira nos séculos 16 e 17”²: “A cultura se percebe *a posteriori*. Observando as formas de uma sociedade viver, estabelecemos seus eixos fundamentais. No entanto, essas formas não tiveram origem mágica: elas respondem à necessidade de sobrevivência num determinado contexto, incluindo aí todas as variáveis. A cultura surge da vida cotidiana. E, também por

* Doutor em Educação. Professor de História da Educação no Programa de Pós-Graduação e nos cursos de Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, em Campinas, São Paulo, Brasil. Pesquisador junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Sociedade no Brasil – HISTEDBR.

¹ Texto enviado para a lista do HISTEDBR por jmpaiva@unimep.br.

² Texto reproduzido em xerografia.

isto, a cultura nunca está pronta. Pelo contrário, tende sempre a uma reorganização”. É preciso dizer mais? Não, nem o pretendo.

O que me traz à fala é uma parte de seu texto “Após 25 anos”, nas páginas 22 e 23, quando Paiva se refere à organização da vida em São Paulo, na capitania de São Vicente, em fins do século XVI, inícios do XVII, quando a Câmara, na sua citação, “se reunia periodicamente para *acertar as coisas necessárias à república*”. Além do mais, os “homens bons” da Câmara “consertavam sobre os ofícios que compunham o seu viver: açougueiro, sapateiro, ferreiro, tecedeiras e tecelões, alfaiates, carpinteiros, azuladores, curadores, afiladores, estabelecendo posturas e regimentos. Cada qual devia exercer seu ofício, observados os costumes e a tradição. *As corporações de ofício representavam a compreensão ‘familiar’ que se tinha da sociedade*, complementando segundo suas competências o que era necessário ao todo” (grifo meu). Desta passagem do texto de Paiva passo ao meu assunto específico nesta sessão que é tratar da questão do trabalho e da formação para o trabalho na sociedade colonial brasileira.

O problema teórico de que me ocupo nesta comunicação é o de como são - o que significa “como foram constituídas historicamente” - as relações entre a capacitação (poderíamos já dizer “educação”?) para o trabalho e a prática do trabalho. Tema dos mais discutidos na atualidade, não só brasileira mas mundial, as relações entre educação e trabalho têm a aparência de novidade. Uma coletânea recente (Lombardi, Saviani, Sanfelice, 2002) reúne textos de Dermeval Saviani, Octávio Ianni, Ricardo Antunes, Pablo Gentili, Gaudêncio Frigotto, Acácia Z. Kuenzer, Celso Ferretti e Maria Ciavatta sobre o tema. A aparência de novidade corre por conta da verdadeira reviravolta que a reestruturação produtiva vem causando na teoria e na prática da educação para o trabalho. No entanto, no caso brasileiro, tais relações remontam ao início da colonização do país por Portugal, no assim chamado “período heróico” da missão jesuítica em terras brasílicas, conforme a consagrada expressão de Luiz Alves de Mattos (1958), na sua obra *Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)*.

O presente trabalho visa trazer para a discussão do tema a questão das relações que aqui se deram entre educação no seu sentido mais amplo e trabalho, também considerado na sua acepção mais lata, no seio de uma sociedade marcada pelo escravismo, especificamente no período colonial.

No que respeita às relações entre trabalho e educação, é preciso dizer desde logo que elas foram marcadas tanto pelo conceito de trabalho no escravismo – uma atividade desprovida de consideração social, pelo menos no que se refere ao trabalho manual, “rude”, diferente do trabalho intelectual e das atividades ligadas ao trato da *res publica*, “elevadas” – quanto pelo de educação na sociedade colonial, igualmente uma atividade secundária, mais dirigida à elite metropolitana do que à gente da Colônia. O trabalho na sociedade colonial, mesmo quando exercido por indivíduos livres (não escravos), contaminava-se pelo fato de predominantemente ser executado pelos escravos. A escravaria, que de início contava índios e negros, com o passar do tempo passou a ser constituída, quase exclusivamente, pelos negros africanos e seus descendentes. A força de trabalho colonial era formada, portanto, pelos escravos e pelos trabalhadores livres, com a diferença de que no primeiro caso a compra do trabalho era feita com a mediação de terceiros e por tempo indeterminado, enquanto que, no segundo, era direta entre o comprador e o vendedor (mesmo que houvesse a capatazia na intermediação de fato) e por tempo determinado.

Socialmente, contudo, ambos, educação colonial e trabalho servil, eram tidos na conta de coisas de menor valor, em outras palavras, discriminados.

E a educação para o trabalho? Também esta ressentia-se desse caráter discriminatório. Demorou para que surgisse uma escola, no sentido moderno da expressão, destinada à formação profissional. Como diz Cunha (2000, p. 2), “(...) o da ótica do ensino de ofícios, ministrado para o artesanato, a manufatura e a indústria, de modo cada vez mais escolarizado, se não de fato, ao menos projetado”. O ponto-de-vista aqui defendido, ao contrário do de muitos autores, é o de que essa discriminação não foi fruto de “idéias” sobre trabalho e educação, mas de relações sociais concretas, nascidas no campo da produção.

Tais prolegômenos são apresentados para que se entenda o que vem a seguir, quando passo a focar especificamente o desenvolvimento do trabalho ligado ao que se chamou por muito tempo “artes e ofícios” e a formação para o seu exercício. Quanto a esta formação, ou “educação”, para não perdermos tempo com distinções bizantinas, ela tem especificidades conforme prepare aprendizes ou alunos para o artesanato, a manufatura e a indústria. Tivemos, e em certa medida ainda temos no Brasil, as três formas de educação profissional, conforme bem apontou Cunha (id., *ibid.*). A educação artesanal desenvolveu-

se através de processos não sistemáticos, a partir da experiência direta de jovens aprendizes com seus mestres adultos, na sua oficina, na sua casa, em espaços para tal destinados na fazenda, no engenho, na área da mina etc. O máximo de regulamentação existente nessa modalidade deu-se no âmbito das corporações de ofício, que prescreviam, através de seus “regimentos”, como o de Lisboa de 1572, condutas para o aprendizado do futuro oficial. No entanto, o grau maior de controle das corporações dava-se sobre o trabalho propriamente dito, vale dizer, as condições de seu exercício, os direitos e deveres de seus membros no mercado de trabalho. No outro extremo encontra-se a educação industrial, desenvolvida por processos bastante sistemáticos e regulamentados, em ambientes especializados, com o fim de produzir conhecimentos e habilidades previamente configurados. Um misto de ambas é a educação manufatureira, onde o processo, às vezes formalizado em instituições escolares, é destinado já à formação de artífices, já à de trabalhadores industriais assalariados.

Na educação profissional no Brasil as três modalidades ocorreram (e ocorrem), em tempos diversos, de acordo com o desenvolvimento do modo de produção de bens e serviços. A fazenda, nos primeiros tempos da Colônia, era centro de produção e consumo, já que o fenômeno urbano tardou a se desenvolver. Nesses tempos, entre uma fazenda e outra, havia os imensos “vazios” a que alude Gilberto Freire em *Casa-grande & senzala* (1963). A par do trabalho agrícola, havia, nas fazendas, rudimentares oficinas para serviços essenciais. Tais oficinas, ou “tendas”, faziam parte do complexo arquitetônico da casa grande. Para dar continuidade a esse trabalho, os artífices cuidavam de transmitir aos mais jovens os conhecimentos e habilidades profissionais, de maneira assistemática. Com o tempo, os senhores rurais instalaram engenhos de açúcar nas fazendas, ampliando a necessidade de tais serviços, principalmente em função da introdução de máquinas rústicas como as moendas de cana. O crescente emprego de mão-de-obra escrava, de origem africana, em tais unidades produtivas, fez crescer a necessidade de aprendizagem de ofícios.

Após a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, juntamente com o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, terá lugar na Colônia um esforço educacional sistemático, formal, escolarizado. Tal ocorrerá especialmente depois das primeiras versões, de 1586 e 1591 (cf. Julia, 2001, p. 20), e da edição definitiva, em 1599, de seu guia de estudos, a *Ratio Studiorum* (cf. Franca, 1952). Mas o ensino de ofícios, mesmo entre os

jesuítas, seguiu sendo assistemático. O “plano de Nóbrega”, no “período heróico” (1549-1570) a que alude Mattos (1958), incluía a aprendizagem de ofícios “mecânicos” ao lado de ensino propriamente intelectual. Mas depois, como refere a literatura histórico-educacional voltada ao jesuitismo brasileiro, a educação intelectual, visando a ilustração do senhorio dominante colonial, preponderou cabalmente.

Um capítulo especial referente à prática e à aprendizagem de ofícios no Brasil Colônia (incluindo o período joanino) é representado pelas corporações de ofícios, que aqui se implantaram seguindo o figurino da metrópole, que, por sua vez, era oriundo das corporações medievais, que se espalharam por toda a Europa³. Em Portugal as corporações vigoraram até 1834, quando foram extintas por decreto. No Brasil, até 1824, quando a Carta Constitucional outorgada por Pedro I houve por bem dar-lhes término legal, por força do inciso XXV do artigo 179: “Ficam abolidas as Corporações de Ofícios, seus juízes, escrivães e mestres”. Aliás, o referido inciso XXV era decorrência do XXIV: “Nenhum gênero de trabalho, de cultura, indústria ou comércio pode ser proibido, uma vez que não se oponha aos costumes públicos, à segurança e saúde dos Cidadãos” (Campanhole, Campanhole, 1971, p. 601). A proibição a que se refere o inciso XXIV remetia ao controle sobre o trabalho exercido pelas corporações até então.

As corporações de ofícios no Brasil assumiram diversas configurações dependendo de circunstâncias locais. O seu principal objetivo era o controle do mercado de trabalho dos ofícios, mediante a certificação daqueles que estavam aptos a exercê-los. Santos (op. cit.) insiste na tese de que uma de suas principais funções na sociedade brasileira da época era dificultar e mesmo impedir o exercício dos ofícios pelos escravos (p. 206), deixando-os inteiramente para os homens livres. A tese é parcialmente correta: é preciso acrescentar que havia como driblar as normas rígidas das corporações para permitir o acesso a ela de mulatos e negros. É o que Gilberto Freire nos informa: “Gilberto Freire noticia outra situação em Pernambuco, no século XVIII. Em 1756, diante das reclamações de proprietários de escravos artífices, de que os juízes de ofício negavam-se a examinar candidatos nessa condição, a Câmara tomou posição diferente da prevalecente no Rio de Janeiro. Determinou ela que os artífices escravos podiam requerer, por si ou por seus

³ O “Livro do Regimento dos Oficiais Mecânicos da mui nobre e sempre leal cidade de Lisboa”, de 1572, talvez tenha se inspirado no *Livre des Métiers*, da França, de 1226-1270, segundo a hipótese de Fonseca (1986).

senhores, os exames que permitissem exercer autonomamente seus ofícios. Caso os juízes de ofício se negassem a proceder aos exames, medidas judiciais contra eles seriam tomadas pela Câmara (...)” (Cunha, 2000, p. 18). A remissão de Cunha é à obra de Gilberto Freire *Um engenheiro francês no Brasil*. Aliás Freire considera limitada a ação corporativa na colônia tropical lusa: “Dos mestres sindicalizados é que se derivaram as irmandades e confrarias de caráter religioso que mais tarde floresceram também no Brasil, abrangendo até escravos, mas sem traço, sequer, do prestígio que gozavam, em Portugal, como expressão dos direitos de classe” (Freire, 1963, p. 273). Seja como for, a interdição aos escravos nas corporações, que também eram conhecidas como “bandeiras”, porque se embandeiravam com o nome do seu santo patrono, ou como “irmandades”, que nesse caso tinham a dupla finalidade religiosa e de controlar o ofício, não era uma interdição absoluta. Os senhores de escravo tinham duas possibilidades: ou faziam com que seus escravos exercessem ofícios em “tendas” autônomas, gerando renda, ou alugavam seus escravos para serviços diversos. Neste último caso, eles eram denominados “moços de ganho” ou “escravos de ganho”.

Quando, anteriormente, referi-me às câmaras municipais no seu papel de examinar os candidatos a oficial de um determinado ofício, ficou sem dizer que essas câmaras tiveram um papel muito importante na regulamentação e no controle da vida econômica, social, administrativa, judiciária e, evidentemente, política, dos núcleos urbanos coloniais. Caio Prado Júnior indica com precisão: “Repetindo aqui as instituições do Reino, tinham-se criado órgãos eletivos para a administração local. As câmaras, em Portugal, já tinham perdido a maior parte de sua importância quando se inicia a colonização do Brasil. Mas suas congêneres da colônia adquirirão logo um poder considerável” (Prado Júnior, 1967, p. 51). Entre esses poderes, a Câmara tinha o de fiscalizar as corporações e, através dos juízes de ofícios, examinar os candidatos ao exercício profissional.

As corporações tinham uma hierarquia, que funcionava também como uma espécie de “currículo” da verdadeira “escola de artífices” em que se constituía: na base dessa hierarquia estavam os aprendizes; no topo, os mestres; entre os primeiros, que se formavam sob a orientação dos últimos, e estes, que detinham os direitos corporativos plenos, estavam os oficiais, que executavam a maior parte dos serviços. Cada mestre tinha sob sua orientação determinado número de aprendizes, variável conforme as diversas

regulamentações, mas geralmente de dois a quatro. Também a duração do aprendizado era variável. Ao cabo de um período de, digamos, quatro anos, o aprendiz se sujeitava a uma examinação, que geralmente consistia da execução de uma peça daquele ofício, suponhamos, uma sela de couro. Tal trabalho deveria revestir-se de requinte, daí a denominação de “obra-prima” que recebia, numa tradução do francês *chef-d’oeuvre*. Apresentada perante o juiz de ofícios, recebia uma “carta de examinação”, que habilitava o até então aprendiz a exercer o ofício, na qualidade de oficial. Depois de uma relativamente longa atividade como oficial, podia chegar à plenitude de sua condição como mestre, ou mesterel, conforme tradição portuguesa.

Que pedagogia vigia nesse aprendizado? Se estivermos pensando no modelo escolar que se tornou praticamente universal nos tempos de hoje, certamente não entenderemos o que se passava no ambiente da aprendizagem de ofícios, seja nas corporações, de que estamos especificamente tratando neste passo, seja em outras modalidades institucionais, que no Brasil se desenvolverão posteriormente. Dissertando sobre uma situação européia, que evidentemente tem um caráter de assincronia em relação às peculiaridades de uma colônia americana como o Brasil, um clássico no assunto assim se referiu a essa pedagogia: “Em suma, até o século XVII tratava-se de conhecimentos e ligações conceituais-operativas não ainda codificadas por escrito e, portanto, não transmitidos através do estudo de textos, mas aprendidos pela tradição oral e pela prática guiada através da autoridade do mestre” (Rugiu, 1998, p. 73). A escolarização da educação profissional, é bom repetir o que já ficou dito antes, é um moroso e difícil processo. E pensar que, na mesma colônia que assim conduzia o aprendizado das artes mecânicas, dos ofícios, havia, paralelamente, uma soberba estrutura educativa de caráter escolar para ilustração das elites senhoriais e para reprodução dos quadros da Companhia de Jesus, pelo menos até 1759! Azevedo dá uma idéia do que se fazia na Colônia nesse segmento: “(...) o plano completo dos estudos da Companhia devia abranger o curso de letras humanas, o de filosofia e ciências e o de teologia e ciências sagradas. Desses três cursos, que nos maiores estabelecimentos europeus da Companhia se completavam com um biênio de especialização, reservado à preparação de lentes das universidades, o primeiro, o de letras humanas, dividido em três classes (gramática, humanidades e retórica), destinava-se a formar o homem *in litteris humanioribus*, ministrando-lhe um ensino eminentemente literário de base clássica, e

constituía por isso mesmo, como curso de humanidades, o verdadeiro alicerce de toda essa estrutura, solidamente montada, do ensino jesuítico. Foi este, – o das letras humanas, o curso que mais se propagou na colônia, nos colégios de padres” (Azevedo, 1963, p. 519). Num outro registro, Capistrano de Abreu reduz a educação colonial a uma ninharia, onde mal se excetuavam os padres (1963, p. 223), e descredencia também o trabalho corporativo, como nesta passagem: “Os mecânicos nunca formaram grêmios profissionais à maneira da Europa: eram para isso muito poucos, e se nas cidades podiam viver de um só ofício, em lugares de população menos densa precisavam de sete instrumentos para ganhar a subsistência. Mesmo nas cidades faziam-lhes concorrência os oficiais escravos” (id., *ibid.*, p. 227).

Mostrando que as artes mecânicas e as manufaturas até o fim do período colonial careceram de maior importância no Brasil, Caio Prado Júnior mostra o relaxamento da organização corporativa (1967, p. 106) e também – fato que mais de perto estamos pontuando, o da educação profissional: “Os artesãos coloniais fazem-se geralmente auxiliar por escravos. Não pode haver dúvida de que tal oportunidade que lhes oferece o regime servil vigente tenha tido influência muito prejudicial na formação profissional da colônia, pois contribui para dispensar a aprendizagem de meninos e adolescentes (...)” (id., *ibid.*, p. 106-107).

Dessa maneira, sendo levados na mesma cambulhada o trabalho livre e o trabalho escravo no que se refere às artes mecânicas e manufaturas, acabou sucedendo que tais ofícios não exerciam atração para os que podiam escolher, isto é, os livres, os não escravos, os que, mesmo explorados na venda de seu trabalho, não eram compelidos a ele por coação física, mas por mecanismos sociais de formação da força de trabalho dentro do modo de produção capitalista. A colônia brasileira, isto hoje é pacífico, viveu a produção capitalista, por inserção no mercado mundial, desde o começo (v. Mello, 2001). Portanto, os que podiam escolher, dentro da relatividade que isso importa, não escolhiam as artes mecânicas. Também não escolhiam a “carreira” dos ofícios, aí incluída a sua aprendizagem. Nas palavras de Cunha, “ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha. Antes de tudo aos escravos, às crianças largadas nas Casas da Roda, aos ‘meninos de rua’, aos delinquentes e outros desafortunados” (2000, p. 23).

Quando isso acontece, um outro capítulo dentro da história da educação profissional se abre: a da aprendizagem compulsória, que Celso Suckow da Fonseca, sem embargo da seriedade, da profundidade e do pioneirismo de sua obra (1986), não chegou a compreender nos devidos termos, tomando-a como uma “opção equivocada” da política de educação profissional que a voltou para os desamparados, conferindo-lhe função assistencial, ao invés de direcioná-la para o desenvolvimento do trabalho industrial, num registro positivo. No terceiro volume de sua *História do ensino industrial no Brasil* (1986) Fonseca dedica todo um capítulo ao que denomina “a evolução da filosofia do ensino industrial”, em que procura demonstrar que somente quando o assistencialismo cedeu o passo à promoção positiva da educação profissional, ajustando o que estava desajustado, corrigindo o que estava equivocado, foi que essa modalidade educativa acabou encontrando seu rumo. Mas isso foi tardio, só ocorreu na República e ainda assim depois dos sucessos liberais de 1930. O que o autor deixa de apontar, como historiador, é que o desenvolvimento precário das forças produtivas do capitalismo no Brasil, até ao fim do Império e começo da República, conjugado com relações de produção também pouco desenvolvidas, convivendo com a escravidão durante todo o período colonial e praticamente todo o Império, deixava aos agentes da política de formação para o trabalho poucas opções. Fez-se o que era possível fazer – e nem sempre da melhor maneira.

Durante o período colonial, a aprendizagem de ofícios artesanais e manufatureiros deu-se, pois, nas fazendas, nos engenhos, nos colégios e residências dos jesuítas assim como nos de outras ordens religiosas, nos arsenais em que se produziam embarcações e se lhes dava manutenção (as assim chamadas “ribeiras”), nas corporações, também ditas “bandeiras”, como a Irmandade de São José, no Rio de Janeiro, que reunia sob a mesma bandeira os ofícios de pedreiro e carpinteiro e como anexos os de ladrilheiro, azulejeiro, carpinteiro de móveis, marceneiro, entalhador, torneiro e violeiro, e ainda nas minas e nos estabelecimentos anexos como as Casas de Fundação e da Moeda. Examinei a *Carta dos Moedeiros*⁴, expedida em 1773 pelo provedor e proprietário da Casa da Moeda do Rio de Janeiro, e pude verificar uma rara exceção no mundo dos ofícios, em termos de gozo de privilégios, que era a profissão de moedeiro.

⁴ Uma vasta documentação, inclusive esta *Carta de Moedeiros*, vem impressa ao fim de cada capítulo da *História...* (1986) de Celso Suckow da Fonseca.

Com a vinda da família real para o Brasil em 1808 – e com o que isso significou em termos de mudanças decorrentes do deslocamento do eixo de dependência do Brasil diretamente de Portugal para o âmbito da Inglaterra industrializada, embora ainda com mediação portuguesa até pelo menos a declaração de independência, - a política industrial-manufatureira do Reino se altera. Já no alvará joanino de 1º de abril de 1808, que “permite o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil” (conforme a ementa do documento), nota-se que são outros os ares. Fica derogada a proibição total de fábricas, de 1785. Como decorrência no âmbito da educação profissional, cria-se em 1809 o Colégio das Fábricas, primeiro estabelecimento do poder público no Brasil voltado à educação dos artistas e aprendizes. Ainda assistencialista? Sim, como não poderia deixar de ser pelos motivos já expendidos referentes à questão do trabalho e do aprendizado para o trabalho de maneira compulsória numa estrutura escravista. Tinha como finalidade explícita “socorrer a subsistência e educação de alguns artistas e aprendizes vindos de Portugal”, conforme decreto do príncipe regente⁵. Algumas outras medidas governamentais vieram somar-se a essa: uma companhia de artífices no Arsenal Real do Exército (1810), a instituição do aprendizado na Real Impressão (1811), a Carta Régia de 1812 que “manda formar uma escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros para se ocuparem de preparar fechos de armas” na capitania das Minas Gerais, onde ainda têm lugar a aprendizagem de lapidação de diamantes e uma tentativa não de todo exitosa de estabelecer o ensino têxtil. O grande acontecimento em 1816 é a vinda da celebrada Missão Artística Francesa, encabeçada por Joachim Lebreton e composta, entre outros, de Jean Baptiste Debret, Nicolas Antoine Taunay, Auguste Marie Taunay e Grandjean de Montigny. Acompanhavam esses renomados artistas da pintura, da arquitetura e da escultura alguns especialistas em ofícios como de serralheiro, ferreiro, carpinteiro de carros, curador de peles e curtidor. Como a justificar a vinda da Missão, é criada, ainda em 1816, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. O período joanino ainda vê o desenvolvimento de aprendizagem nos “trens” militares, que eram oficinas para fabricação e conserto de armamentos, a transferência para a Coroa do Seminário de São Joaquim, para o aquartelamento de tropa e a instalação de um Corpo de Artífices Engenheiros e a criação do

⁵ Decreto de 31 de outubro de 1811 – Comete à Real Junta de Comércio do Estado do Brasil a inspeção do Colégio das Fábricas. Em: Fonseca (1986, p. 117) – Documentação referida no capítulo IV.

Seminário dos Órfãos da Bahia, em 1819, a ser instalado e mantido com o produto das loterias.

A independência do Brasil, proclamada em 1822, não irá alterar fundamente o modelo econômico vigente, em que a agricultura de exportação com uma estrutura escravista de produção continuará predominando, aparecendo, subsidiariamente, atividades manufatureiras e industriais. Conseqüentemente, a organização do trabalho e a educação para o seu exercício não sentem grandes impactos. Mesmo a educação acadêmica sofrerá poucas mudanças, as mais notáveis dizendo respeito ao ensino superior, onde se adota, com todos os descontos feitos ao bacharelismo, uma certa postura profissionalizante, no esquema imperial napoleônico.

Não fecharíamos, contudo, este pequeno trabalho sem uma palavra sobre a pedagogia que submeteu por quatro séculos tantos homens e mulheres no Brasil ao trabalho forçado nas condições da escravidão. A história da educação não pode continuar fugindo do cativo, sob a alegação de que ele esteve, enquanto viveu esse regime de trabalho, fora da escola. A verdade é que houve uma *educação do escravo*, isto é, uma série de atividades que Mário Maestri (2004) designou como *pedagogia da escravidão*, ou *pedagogia servil*, ou ainda *pedagogia do medo*. “Podemos definir como *pedagogia da escravidão* as práticas empreendidas direta e indiretamente pelos escravizadores para enquadrar, condicionar e preparar o cativo à vida sob a escravidão” (Maestri, 2004, p. 192). A pedagogia da escravidão, segundo o autor, teve seus “pedagogos”, citando os padres Jorge Benci, Antonil, Manuel Ribeiro da Rocha, todos do século XVIII, e o bispo Azeredo Coutinho, de inícios do século XIX. A pedagogia da escravidão faz parte, obrigatoriamente, da história da educação profissional no Brasil.

Quem vem escrevendo essa história da educação profissional brasileira? Essa historiografia, que ainda está por ser resgatada na sua inteireza, alarga-se ou comprime-se conforme se incluam ou excluam trabalhos mais gerais de história da educação que *en passant* se voltam para a formação profissional. É o caso, por exemplo, de José Ricardo Pires de Almeida (2000), cuja *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)* foi escrita e publicada originalmente em francês, em 1889, e na qual o objetivo confesso era o de exaltar o Império por seus avanços na instrução pública, tornando-os conhecidos na Europa, onde o idioma francês era praticado em todos os países pela chamada “sociedade

culta”. Entre os avanços imperiais, Almeida incluía os relativos à educação para as artes e ofícios. Portanto se colocaria numa historiografia da educação profissional brasileira de natureza alargada.

Não é por aí que caminhamos. Preferimos os trabalhos mais específicos. Mas também não incluiríamos aí estudos monográficos fechados, como o de Matilde Araki Crudo, citado por Cunha (2000^a, p. 111), denominado *Trabalho infantil e educação: o cotidiano no Arsenal de Guerra do Mato Grosso (2ª metade do século XIX)*, de 1998.

O caminho aqui escolhido foi o de obras específicas de história da educação profissional no Brasil, abrangendo o mais longo período possível. Feito o levantamento da literatura disponível com tais características, ficamos com dois conjuntos de obras, a *História do ensino industrial no Brasil*, em 5 volumes, de Celso Suckow da Fonseca (1986), e a trilogia de Luiz Antônio Cunha, composta dos livros *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata* (2000^a), *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* (2000^b) e *O ensino profissional na irradiação do industrialismo* (2000^c).

O primeiro deles, a *História do ensino industrial no Brasil*, foi editado, inicialmente em dois volumes, um em 1961, o outro em 1962, pela então Escola Técnica Nacional, atualmente Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Sua reedição, desmembrada em cinco volumes, deu-se em 1986, pelo SENAI, por ocasião da realização no Brasil do 1º Congresso Mundial de Formação Profissional.

O primeiro volume contempla a formação para as artes e ofícios no Brasil, aquilo que hoje chamamos de educação profissional, expressão que seria inadequada se aplicada aos primórdios de nossa história, desde os tempos coloniais, passando pelo Império e chegando à República até à edição, em 1942, do decreto-lei que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários – SENAI, poucos meses depois transformado em Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, denominação com que se mantém até à atualidade. A documentação reunida pelo autor e em grande parte inserida, pelo menos em excertos, como anexos aos diversos capítulos, faz deste volume obra de consulta obrigatória para os pesquisadores da história da educação brasileira colonial e imperial. A par disso, o destaque dado ao SENAI num volume de natureza geral já deixa antever a importância que o autor atribuía a esse tipo de parceria público-privada (para usar um termo em voga na

atualidade), a tal ponto que destina a tal instituição incontáveis páginas do terceiro volume, como se verá a seguir.

O segundo volume trata das conseqüências da Lei Orgânica do Ensino Industrial e do papel das Forças Armadas e das estradas de ferro no desenvolvimento da formação para o trabalho. A importância desta parte da obra reside em que o período nela focado é um momento de inflexão para a educação profissional no Brasil.

O terceiro volume, já aludido, é dedicado à ação do SENAI na aprendizagem industrial, completando-se com a narração e a interpretação do papel desempenhado pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial – CBAI, com uma necessária incursão pela nevrálgica questão da formação de professores especializados em educação profissional e enfim ao que o autor denomina “a evolução da filosofia do ensino industrial”.

Os dois últimos volumes dedicam-se ao levantamento das iniciativas sobre o ensino industrial tomadas no âmbito das capitâneas, depois províncias e enfim estados da federação brasileira. A importância do quarto e quinto volumes reside em que muito do que se fez nessa modalidade educacional, como de resto na educação escolarizada em geral, foi feito no Brasil de forma descentralizada, no Império em virtude da reforma constitucional de 1834 (o Ato Adicional) que passou às províncias a responsabilidade pela instrução pública de primeiro e segundo graus, aí incluída a profissional, e na República devido à persistência na lei magna de 1891 desses dispositivos centrípetas.

O livro, mais de quarenta anos depois de sua edição inaugural, mantém-se ainda hoje como uma das maiores empreitadas na historiografia da educação profissional no Brasil. O autor pesquisou por mais de dez anos uma infinidade de fontes documentais em arquivos de toda sorte, completando o trabalho com entrevistas feitas com antigos professores e gestores de estabelecimentos de ensino profissional. Muita dessa documentação foi incluída na obra, especialmente a de natureza legal, facilitando o trabalho dos estudiosos e pesquisadores de hoje.

A par do rigor no trato das fontes, Fonseca demonstra também grande sensibilidade na captação do sentido dos acontecimentos narrados, a ponto de dedicar todo um capítulo à “filosofia” do ensino de ofícios ao longo do tempo. Talvez esteja aí, porém, um dos pontos mais discutíveis da obra, já que o autor trabalha a partir de pressupostos idealistas e moralistas, atribuindo, por exemplo, à “influência” do regente e depois rei D. João VI os

sucessos na organização profissional e na formação para o trabalho no período inaugurado com a vinda da Família Real para o Brasil, ao invés de considerá-los conseqüências das alterações advindas da fase expansiva do capitalismo industrial centrado na Inglaterra. Outro exemplo dessa postura do autor é sua inconformidade com a destinação do ensino de ofícios por muito tempo aos “deserdados da sorte”. Neste ponto, ao invés de buscar nas relações sociais, na estrutura da produção dos diversos momentos históricos, a explicação para o sentido que se dava ao trabalho e à preparação para o seu exercício, Fonseca prefere atribuir às inclinações dos governantes, a seus “acertos” e “erros”, as feições e os rumos que tais objetos históricos tomavam.

O segundo conjunto que me propus examinar aqui é a trilogia de Luiz Antônio Cunha, já antes citada, em que o autor faz, de maneira exaustiva, a história da educação profissional no Brasil da Colônia aos tempos atuais. É de se pontuar que o mesmo autor já havia trazido contribuição inestimável à história da educação brasileira com outra trilogia, dedicada à educação superior⁶. Não aludirei aqui, contudo, ao mais da produção historiográfico-educacional de Cunha, que é grande, nem mesmo aos seus trabalhos sobre educação profissional e profissionalizante.

A trilogia em foco abre com *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata* (Cunha, 2000), que se inicia com uma arguta perquirição sobre o (des)valor do trabalho manual na cultura ocidental, que se acentua ainda mais na cultura do Brasil escravista. Depois de levantar, com riqueza de documentação (que inclui o aproveitamento, como fonte bibliográfica, da obra de Celso S. Fonseca), como se deu a aprendizagem de ofícios nos diversos “lugares” da Colônia, Cunha percebe a mudança histórica decorrente da industrialização inglesa e do papel hegemônico que passou a caber à Inglaterra e vê seus reflexos no Brasil joanino no tocante à educação para o trabalho; percebe também as mudanças graduais na força de trabalho e como o Império brasileiro reagiu a elas institucionalmente; e conclui com um brilhante capítulo sobre a ideologia construída por intelectuais do Império a respeito da escravidão e da educação profissional. Destaco, pela preciosidade da análise histórica, as “dimensões” que Cunha constrói a respeito da progressiva “aderência” das idéias desses intelectuais relativas à educação do

⁶ Trata-se das obras *A universidade temporã: da Colônia à era de Vargas* (1986), editada inicialmente em 1980, *A universidade crítica: o ensino superior na república populista* (1989), com primeira edição em 1982, e *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior* (1988).

povo quanto à profissionalização: a) do gradualismo à abolição imediata; b) da coação à socialização; c) da filantropia à racionalidade capitalista; d) do temor à aliança; e) da prevenção à correção.

O segundo livro é *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* (2000_b) e trata do desenvolvimento dessa modalidade educacional na Primeira República, chegando até a um momento decisivo de mudança, já na era de Vargas, com o Manifesto dos Pioneiros, de 1932. Depois de examinar o início da escolarização da educação profissional por iniciativa do Estado e da Igreja Católica na virada do século XIX para o XX, Cunha detém-se nas experiências de São Paulo e do Rio de Janeiro e conclui com as propostas do Manifesto, que critica com agudeza: “Ao invés de *um* sistema educacional, haveria, no Brasil, *dois* sistemas paralelos e divorciados, como se estivessem fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis (...). O sistema de ensino primário e profissional e o sistema de ensino secundário e superior teriam diferentes objetivos culturais e sociais, constituindo-se, por isso mesmo, instrumentos de estratificação social. A escola primária e a profissional serviriam à classe popular, enquanto a escola secundária e a superior, à burguesia” (p. 235).

Por último, *O ensino profissional na irradiação do industrialismo* (2000_c) cuida do desenvolvimento dessa modalidade educacional no período que vai do governo provisório pós-30 até ao fim do século XX, detendo-se em momentos extremamente significativos como o da implantação da aprendizagem industrial sistemática; a montagem do Senai, para o qual Cunha confere importância tão grande quanto o fizera, quarenta anos antes, Celso S. Fonseca; o ensino técnico industrial, que inaugura, inclusive, a função propedêutica ao terceiro grau; a questão das relações entre o curso secundário e o ensino profissionalizante, incluindo a experiência de profissionalização universal e obrigatório no 2º grau com a reforma promovida pela lei 5.692 de 1971 e, mais proximamente, o novo enfoque dado a essa questão pela nova LDB, a lei 9.394 de 1996 e regulamentação posterior. O livro termina com a procura de tendências da educação profissional na virada do século XX. O autor localiza um forte apelo à privatização do setor, saindo o Senai da ambigüidade entre o público e o privado para a privatividade às claras e transitando as escolas técnicas federais e os Cefets (Centros Federais de Educação Tecnológica) para essa ambigüidade “senaizante”.

Luiz Antônio Cunha, partindo de um posicionamento teórico-metodológico crítico, consegue captar os vaivéns do movimento histórico no objeto de sua eleição: o trabalho e a educação para o trabalho no Brasil ao longo de sua história de cinco séculos.

Bibliografia

ABREU, Capistrano de. *Capítulos de história colonial, 1500-1800 & Os caminhos antigos e o povoamento do Brasil*. 5. ed. rev., pref. e anot. p. José Honório Rodrigues. Brasília, DF: Ed. UnB, 1963.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. 2. ed. rev. Trad. Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC, 2000.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4. ed. rev. ampl. Brasília, DF: Ed. UnB, 1963.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CAMPANHOLE, Adriano, CAMPANHOLE, Hilton Lobo. *Todas as constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1971.

CASTANHO, Sérgio E. M. A educação escolar pública e a formação de professores no Império brasileiro. In: LOMBARDI, J. C., NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000^a.

_____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000^b.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000^c.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. 5 v.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”*: introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 12. ed. Brasília: EdUnB, 1963.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, janeiro-junho, 2001.

MELLO, Alex Fiúza de. *Modo de produção mundial e processo civilizatório*. Belém: Paka-Tatu, 2001).

PAIVA, José Maria de. *Após 25 anos*. (Texto enviado por jmpaiva@unimep.br à lista do grupo HISTEDBR. Captado na Internet em 21/02/2005).

_____. *Colonização e catequese: 1549-1600*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

_____. *Educação e cultura: a sociedade brasileira nos séculos 16 e 17*. Piracicaba, SP: FE, UNIMEP, s. d. (xerox).

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1967.

RUGIU, Antonio Santoni. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SANTOS, Jaílson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil: vol. I: séculos XVI-XVIII*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.