

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

RAMON IGOR DA SILVEIRA OLIVEIRA

**INVENTÁRIO DAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NO BRASIL E DE SUAS FONTES DE RECURSOS: UM ESTUDO
DO PERÍODO COLONIAL À SEGUNDA REPÚBLICA (1530-1937)**

NATAL

2022

RAMON IGOR DA SILVEIRA OLIVEIRA

**INVENTÁRIO DAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NO BRASIL E DE SUAS FONTES DE RECURSOS: UM ESTUDO
DO PERÍODO COLONIAL À SEGUNDA REPÚBLICA (1530-1937)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Aparecida dos Santos Ferreira

NATAL

2022

Oliveira, Ramon Igor da Silveira.

O48i Inventário das políticas de financiamento da educação profissional no Brasil e de suas fontes de recursos : um estudo do Período Colonial à Segunda República (1530-1937) / Ramon Igor da Silveira Oliveira. – 2023. 273 f. : il. color.

Dissertação (pós-graduação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

Orientadora: Dra. Maria Aparecida dos Santos Ferreira.

1. Educação profissional. 2. Políticas de financiamento educacional – Brasil. 3. Educação profissional – Brasil – História. 4. Educação brasileira – História. I. Título.

CDU: 378:336.1

RAMON IGOR DA SILVEIRA OLIVEIRA

**INVENTÁRIO DAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NO BRASIL E DE SUAS FONTES DE RECURSOS: UM ESTUDO
DO PERÍODO COLONIAL À SEGUNDA REPÚBLICA (1530-1937)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação apresentada e aprovada em 04/11/22, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Maria Aparecida dos Santos Ferreira, Dra. – Orientadora e Presidente da Banca
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

França

Magna França, Dra. – Examinadora Titular Externa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Francinaide

Francinaide de Lima Silva Nascimento, Dra. – Examinadora Titular Interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Janaina Lopes Barbosa

Janaina Lopes Barbosa, Dra. – Examinadora Suplente Externa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Lenina Lopes Soares Silva

Lenina Lopes Soares Silva, Dra. – Examinadora Suplente Interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho à minha mãe, Georjania Maria Andrade da Silveira, e ao meu falecido avô, Geraldo Batista da Silveira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, que me deu suporte e ofereceu apoio no decorrer do desenvolvimento deste trabalho: à minha mãe, Georjania Maria Andrade da Silveira, à minha irmã, Clara Beatriz da Silveira Oliveira, e às minhas tias e tios, Francisca das Chagas Sousa Silva da Silveira, Maria Goreth Andrade da Silveira Leal, Carlos André da Silva Leal, Francisco George Andrade da Silveira, Francisco Gláucio Andrade da Silveira e Geraldo Batista da Silveira Jr., meu muito obrigado.

Agradeço profundamente à minha orientadora, Prof^a Dra. Maria Aparecida dos Santos Ferreira, não somente pela orientação de excelência que me foi prestada desde o início e durante toda a construção deste estudo, mas também pela paciência e confiança que foram a mim depositadas. Suas contribuições vão para muito além de minha formação profissional.

Agradeço às professoras que compuseram a Banca Examinadora, Prof^a Dra. Magna França, Prof^a Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento, Prof^a Dra. Janaína Lopes Barbosa e Prof^a Dra. Lenina Lopes Soares Silva, pelo aceite do convite, pelo tempo cedido para a leitura do trabalho, e por todas as contribuições que trouxeram para a sua melhoria.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Assim, agradeço a CAPES por fornecer, em um momento delicado como o da Pandemia de COVID-19, o apoio financeiro necessário para a realização desta pesquisa.

Agradeço aos colegas de orientação, aos membros dos projetos de pesquisa em financiamento da educação dos quais participei, e em especial aos amigos, parceiros e coautores de artigos, Juvania dos Santos Borges da Silva e Andreilson Oliveira da Silva, por todo o apoio e conhecimento compartilhado. Agradeço também aos meus colegas da turma Omnivirtuais (2020) que, mesmo com a distância imposta pela pandemia, sempre se fizeram presentes e foram essenciais no decorrer deste trajeto.

Por fim, agradeço aos professores que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, especialmente àqueles que pertencem à Linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional. Meu muito obrigado por todos os ensinamentos e contribuições à minha formação.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano.

RESUMO

Este estudo objetivou analisar as Políticas de Financiamento da Educação Profissional no Brasil, evidenciando suas fontes de recursos, do período Colonial à Segunda República, de modo a produzir um inventário dessas políticas. Metodologicamente, baseou-se em abordagens qualitativa e dialética, admitindo a revisão bibliográfica e a pesquisa documental como instrumentos metodológicos. A Educação Profissional, modalidade de ensino que toma o trabalho como princípio educativo, utiliza-se, para sua manutenção e desenvolvimento, de mecanismos de financiamento, instituídos enquanto políticas adotadas pelo Estado. Como resultados, evidenciou-se, no período Colonial (1530-1822), a Coroa portuguesa como responsável por financiar, através de esmolas, as primeiras ações educativas da Companhia de Jesus, que introduziu um esboço primitivo de Educação Profissional no Brasil. Os pagamentos, determinados por Cartas de Ordem, eram feitos aos jesuítas em barras de ferro, alimentos e vestimentas. Em 1564, o Alvará Régio de 7 de novembro instituiu a Redízima, destinando uma fração do Dízimo para o financiamento da educação. Diante da escassez de recursos, elaborou-se um plano de autofinanciamento que, baseado no cultivo e venda de produtos agropecuários, permitiu a expansão da rede de escolas jesuíticas. Após a expulsão dos jesuítas em 1759, as Câmaras Municipais tornaram-se responsáveis por financiar a educação, recolhendo recursos dos pais dos alunos. Em 1772, a Carta Régia de 10 de novembro instituiu o Subsídio Literário, imposto cobrado sobre carnes e aguardentes para o financiamento do sistema de Aulas Régias. Com o baixo recolhimento, o Decreto de 26 de julho de 1827 responsabilizou o Tesouro Nacional por complementar as rendas provinciais do imposto. No período Imperial (1822-1889), quando a Educação Profissional adquiriu uma função assistencialista, a política descentralizadora do Ato Adicional de 1834 atribuiu às províncias a responsabilidade de financiar a educação em seus territórios, e ao Governo Central a de cuidar do ensino no Município da Corte. As províncias valeram-se de rendas de loterias e rifas, e o Governo Central de recursos provenientes de impostos. Esperava-se que os estabelecimentos de Educação Profissional obtivessem rendas próprias através da venda de produtos produzidos em suas oficinas. A política descentralizadora foi reafirmada no início do Período Republicano (1889-1937) pela Constituição Brasileira de 1891, mantendo-se as autonomias Estaduais e Federal. Com a industrialização, a Educação Profissional tornou-se tema de interesse nacional, sendo pensadas novas políticas de financiamento. Em 1925, o Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro, estabeleceu a vinculação Estadual de no mínimo 10% das receitas para o financiamento da

instrução primária, e incumbiu a União de pagar os salários dos professores das escolas rurais. Em 1932, o Decreto nº 21.335/32 criou a Taxa de Educação e Saúde que, cobrada sobre documentos sujeitos a selo, nutriu o Fundo de Educação e Saúde, que destinava $\frac{1}{3}$ de suas receitas à educação. Por fim, a Constituição Federal de 1934 obrigou a União e Municípios a aplicar o mínimo de 10%, e os Estados e Distrito Federal o mínimo de 20% das rendas provenientes de impostos na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos, estabelecendo a vinculação constitucional como um novo paradigma de financiamento da educação.

Palavras-chave: educação profissional; políticas de financiamento da educação profissional; história da educação profissional; história das políticas de financiamento da educação.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the Financing Policies of Professional Education in Brazil, highlighting their sources of funds, from the Colonial period to the Second Republic, in order to produce an inventory of these policies. Methodologically, it was based on qualitative and dialectical approaches, admitting the bibliographic review and documental research as methodological instruments. Professional Education, a teaching modality that takes labor as an educational principle, uses for its maintenance and development financing mechanisms, instituted as policies adopted by the State. As results, it was evidenced that in the Colonial period (1530-1822) the Portuguese Crown was responsible for financing, through alms, the first educational actions of the Society of Jesus, which introduced a primitive draft of Professional Education in Brazil. Payments, determined by Letters of Order, were made to the Jesuits in iron bars, food and clothing. In 1564, the Royal Charter of November 7 established the Redízima, allocating a fraction of the Tithe to finance education. Faced with the scarcity of resources, a self-financing plan was drawn, which, based on the cultivation and sale of agricultural products, allowed for the expansion of the Jesuit schools' net. After the expulsion of the Jesuits in 1759, the Municipal Councils became responsible for financing education, collecting funds from the students' parents. In 1772, the Royal Charter of November 10 established the Literary Subsidy, a tax levied on meat and spirits to finance the system of Royal Classes. With the low collection, the Decree of July 26, 1827, made the National Treasury responsible for supplementing the provincial income from the tax. In the Imperial period (1822-1889), when Professional Education acquired an assistive function, the decentralizing policy of the Additional Act of 1834 assigned to the provinces the responsibility of financing education in their territories, and the Central Government to take care of education in the Municipality of the Court. The provinces used income from lotteries and raffles, and the Central Government from tax resources. It was expected that Professional Education institutes would obtain their own income through the sale of products produced in their workshops. The decentralizing policy was reaffirmed in the beginning of the Republican Period (1889-1937) by the Brazilian Constitution of 1891, maintaining State and Federal autonomies. With industrialization, Professional Education became a topic of national interest, with new funding policies being considered. In 1925, the Decree No. 16,782-A, of January 13, established the State's allocation of at least 10% of revenues to financing primary education, and entrusted the Union with paying the salaries of teachers of rural schools. In 1932, Decree No. 21,335/32 created the Education and Health Tax, charged on documents subject to seal, that fed the Education and Health Fund, which allocated $\frac{1}{3}$ of its revenues to education. Finally, the Federal Constitution of 1934 forced the Union and Municipalities to apply a minimum of 10%, and the States and the Federal District a minimum of 20% of income from taxes on the maintenance and development of educational systems, establishing the constitutional binding as a new education financing paradigm.

Key-words: professional education; professional education financing policies; history of professional education; history of education financing policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Organograma – caminho metodológico da pesquisa.....	34
Figura 2	– Igreja e Colégio da Bahia (Desenho de meados do século XIX).....	44
Figura 3	– Final do Padrão de El-Rei D. Sebastião para a fundação do Colégio da Bahia, em 7 de novembro de 1564.....	47
Figura 4	– A Nau São Sebastião, em construção no Arsenal da Marinha do Rio de Janeiro, em 1764 (Desenho de Armando Pacheco).....	69
Figura 5	– Relatório do Ministério da Fazenda – Demonstração da Receita e Despesa do Thesouro Nacional (1826).....	88
Figura 6	– Vista parcial do Colégio Pedro II, em meados do século XIX.....	107
Figura 7	– Fotografia da sede da Fazenda Santana em 1915, prédio do antigo Instituto dos Educandos Artífices de São Paulo.....	143
Figura 8	– O Asilo dos Meninos Desvalidos.....	147
Figura 9	– Edifício do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro e da Sociedade Propagadora das Belas-Artes, fundada em 23 de novembro de 1856....	167
Figura 10	– (a) vista geral da escola-oficina de mecânica; (b) o mestre ensina aluno a manejar torno de precisão; (c) montagem dos hidrômetros feita por operários e observada pelos alunos; (d) aluno do quarto ano em estágio industrial montando hidrômetro (1968).....	172
Figura 11	– (a) Oficina de Sapataria (Paraná, década de 1910); (b) Oficina de Couro e Selaria (Minas Gerais, década de 1910); (c) Locomotiva produzida pelos alunos (São Paulo, 1914); (d) Oficina de Serralheria (Paraná, década de 1920); (e) Aula de Desenho Geométrico (Goiás, 1920); (f) Aula de Educação Física (Bahia, 1934).....	200
Figura 12	– Primitiva Escola de Aprendizes Artífices de Campos e sua fachada reformada após modificações que Serviço de Remodelação do Ensino Profissional introduziu.....	215

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Orçamento da Receita do Subsídio Literário para os anos de 1822 a 1832.....	89
Tabela 2	– Orçamento da Despesa do Subsídio Literário para os anos de 1825 a 1831.....	92
Tabela 3	– Receita e Despesa da Casa de Educandos e Artífices do Pará (1838-1848).....	123
Tabela 4	– Ofícios, Salários e Distribuição dos Serviços dos Educandos da Casa do Pará (1849).....	127
Tabela 5	– Receita e Despesa das oficinas do Colégio de Educandos Artífices da Província do Piauí (1860-1866).....	135
Tabela 6	– Quadro demonstrativo da Receita e Despesa do Estabelecimento de Educandos da Província do Piauí (1859-1872).....	136
Tabela 7	– Atos e anos de fundação e de extinção das Casas de Educandos Artífices.....	146
Tabela 8	– Proposta Orçamentária para o Asilo dos Meninos Desvalidos (1877-1888).....	151
Tabela 9	– Proposta Orçamentária para os Institutos dos Meninos Cegos e dos Surdos-mudos.....	160
Tabela 10	– Subvenção pública ao Liceu de Artes e Ofícios (1865-1890).....	168
Tabela 11	– Escolas de Aprendizizes Artífices - Local de instalação, data de inauguração, matrículas iniciais e custo predial.....	196
Tabela 12	– Despesa, produção e renda das Escolas de Aprendizizes Artífices (1921-1933).....	202
Tabela 13	– Produção, Renda e Despesas totais das Escolas de Aprendizizes Artífices, por estabelecimento (1930-1933).....	205
Tabela 14	– Despesa média anual por aluno das Escolas de Aprendizizes Artífices (1921-1933).....	207
Tabela 15	– Despesa média por aluno das Escolas de Aprendizizes Artífices, por estabelecimento (1930-1933).....	208
Tabela 16	– Dotações orçamentárias para as Escolas de Aprendizizes Artífices (1910-1940).....	210
Tabela 17	– Rede Estadual Paulista de Ensino Industrial: ano/local de fundação e matrículas.....	218
Tabela 18	– Produção e Renda das Escolas de Aprendizizes Artífices, por estabelecimento (1933-1937).....	242

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Estudiosos consultados e analisados.....	31
Quadro 2	–	Legislações consultadas e analisadas.....	32
Quadro 3	–	Políticas de financiamento da educação no Período Colonial do Brasil (1530-1822).....	81
Quadro 4	–	Políticas de financiamento da educação no Período Imperial do Brasil (1822-1889).....	177
Quadro 5	–	Políticas de financiamento da educação no início do Período Republicano do Brasil (1889-1937).....	245
Quadro 6	–	Política de Vinculação Mínima de Recursos nas Constituições brasileiras.....	247

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL COLONIAL (1530-1822): UMA INTERFACE COM O SEU FINANCIAMENTO.....	36
2.1	O PERÍODO HEROICO E AS PRIMEIRAS FORMAS DE FINANCIAMENTO DAS AÇÕES EDUCATIVAS: DAS ESMOLAS À REDÍZIMA.....	36
2.2	A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E O AUTOFINANCIAMENTO DA REDE JESUÍTICA.....	49
2.3	EXPULSÃO DOS JESUÍTAS, REFORMAS POMBALINAS E O SUBSÍDIO LITERÁRIO COMO POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO.....	56
3	A EDUCAÇÃO NO BRASIL IMPERIAL (1822-1889): ENTRE A ESCASSEZ DO FINANCIAMENTO E AS POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	83
3.1	A CONSTITUIÇÃO IMPERIAL DE 1824 E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	83
3.2	A LEI GERAL DA EDUCAÇÃO E A NOVA POLÍTICA DESCENTRALIZADA DE FINANCIAMENTO INSTITUÍDA PELO ATO ADICIONAL DE 1834.....	98
3.3	O FINANCIAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE OFÍCIOS PARA A INFÂNCIA DESVALIDA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX.....	111
4	POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INÍCIO DO BRASIL REPUBLICANO (1889-1937): A VINCULAÇÃO CONSTITUCIONAL DE RECURSOS COMO NOVO PARADIGMA.....	179
4.1	A AUTONOMIA ESTADUAL COMO POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1891.....	179
4.2	AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS FONTES DE FINANCIAMENTO: DA PRIMEIRA REPÚBLICA À REVOLUÇÃO DE 1930.....	187
4.3	A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1934 E O ADVENTO DA VINCULAÇÃO CONSTITUCIONAL DE RECURSOS FINANCEIROS PARA A EDUCAÇÃO.....	221
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	248
	REFERÊNCIAS.....	254

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, intitulada *Inventário das Políticas de Financiamento da Educação Profissional no Brasil e de suas fontes de recursos: um estudo do Período Colonial à Segunda República (1530-1937)*, é apresentada como trabalho final ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, o qual oferta o curso em níveis de Mestrado e Doutorado acadêmico, no *Campus* Natal Central.

Vinculado à linha de pesquisa de Políticas e Práxis em Educação Profissional, este construto situa-se, de maneira mais ampla, no campo que compreende o estudo das Políticas Educacionais e, de forma mais específica, na área de pesquisa que investiga as Políticas de financiamento da Educação Profissional e Tecnológica.

É importante dizer que o inicial interesse do pesquisador era o de investigar o financiamento da Política de Assistência Estudantil, da qual se beneficiou no decorrer de sua graduação, no Curso de Licenciatura em Biologia, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *Campus* Macau. Possuía, portanto, como primeiro objetivo, estudar e divulgar a importância da destinação de recursos financeiros para os programas assistenciais que contemplam o alunado da Instituição, onde 91,76% dos estudantes matriculados constituem-se enquanto público-alvo da Política Nacional de Assistência Estudantil (IFRN, 2021).

Diante dos desafios de conhecer, compreender e analisar, em um curto espaço de tempo, como o estabelecido para o curso de Mestrado, campos tão abrangentes e distantes da formação inicial do pesquisador, como os das Políticas de Financiamento da Educação e Assistência Estudantil, decidiu-se por redimensionar a proposta original de pesquisa.

Apesar do redimensionamento, permaneceu a necessidade de aprofundar-se nos referenciais concernentes às Políticas de Financiamento da Educação Profissional. As dificuldades em obter referenciais teóricos que revelassem as origens dessas políticas trouxeram à luz uma lacuna investigativa existente no campo, que acabou por direcionar o pesquisador a uma nova possibilidade de pesquisa, na qual as Políticas de Financiamento da Educação Profissional brasileira tornaram-se o próprio objeto de estudo.

Dado o escopo da investigação, convém, antes de adentrar-se nesta temática específica, discutir acerca das noções gerais de Estado e de Estado Moderno, aspecto determinante por

possuir influência direta sobre as políticas públicas, como as educacionais e, por consequência, seu financiamento.

Na modernidade, Estado pode ser conceituado como o poder político ou, mais concisamente, como a dominação exercida sobre um complexo territorial e demográfico. Caracteriza-se, assim, por uma organização de leis ou órgãos, responsáveis pela regulação das condutas daqueles que habitam determinado espaço geográfico (GRUPPI, 2001).

Nesse sentido, de acordo com a compreensão de Höfling (2001, p. 31), o Estado configura-se como o “conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”.

Bobbio (2005, p. 94) classifica como três os elementos constitutivos de um Estado, os quais delimitam seu poder: a soberania, que correspondendo ao “poder de criar e aplicar direito”, é a “capacidade de se fazer valer recorrendo, inclusive, em última instância, à força”; o território, o qual se refere ao “limite da validade espacial do direito do Estado, no sentido de que as normas jurídicas emanadas do poder soberano valem apenas dentro de determinadas fronteiras”; e o povo, tido como “o limite da validade pessoal do direito do Estado, no sentido de que as próprias normas jurídicas valem apenas, salvo casos excepcionais, para determinados sujeitos que, deste modo, passam a constituir cidadãos do Estado”.

São as características do Estado que traçam, também, o modelo de Governo. Na contemporaneidade, como igualmente assinala Höfling, o Governo pode ser considerado como

[...] o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

Em relação às formas de Governo, as quais encontram-se inseridas no contexto de cada Estado, Bobbio (2005, p. 104) destaca que essas se dividem em três tipologias clássicas. A primeira delas é a de Aristóteles, filósofo responsável por classificar as constituições “com base no número de governantes, em monarquia ou governo de um, aristocracia ou governo de poucos e democracia ou governo de muitos”.

A segunda das tipologias é a de Maquiavel, que no livro “O Príncipe”, publicado postumamente no ano de 1532, reduz as formas de governos a somente duas, sendo elas “monarquia e república, compreendendo no gênero das repúblicas tanto as aristocráticas quanto as democráticas, com base na consideração de que a diferença essencial passa entre o governo

de um só, de uma pessoa física, e o governo de uma assembleia, de um corpo coletivo” (BOBBIO, 2005, p. 104-105).

A terceira e última tipologia clássica citada por Bobbio (2005, p. 105) é a de Montesquieu, que, ao contrário de Maquiavel, “retorna a uma tricotomia diversa, porém, da aristotélica: monarquia, república, despotismo”, sendo esta última uma novidade “necessária pela exigência de dar maior espaço ao mundo oriental, para o qual a categoria do despotismo havia sido forjada”. O autor avalia ainda que, após essas, a inovação mais interessante, no que se refere às discussões de Estado, foi a posta por Kelsen, que

[...] critica como superficial a tipologia aristotélica fundada sobre um elemento extrínseco como o número, e portanto sustenta que a única maneira rigorosa de distinguir uma forma de governo de outra consiste em individualizar o diverso modo pelo qual uma constituição regula a produção do ordenamento jurídico (BOBBIO, 2005, p. 106).

O referido ordenamento jurídico de um Estado, ainda segundo Bobbio (2005, p. 106), pode ser criado, ou continuamente modificado, de duas maneiras distintas: “a partir do alto ou a partir de baixo – do alto quando os destinatários das normas não participam da criação das mesmas, de baixo quando dela participam”. Assim, a depender da ordenação jurídica, é definida a forma de Estado, podendo o primeiro caso caracterizar o despotismo oriental, regime no qual apenas um é livre, e o segundo caso corresponder à forma democrática de república, na qual “através da formação da vontade geral, realiza-se o princípio do povo que dá leis a si mesmo”.

Conforme Cruz e Cademartori (2009, p. 90), o termo República remete a um conceito romano, que vem de *res publica*, ou Coisa Pública, caracterizando-se, portanto, enquanto um poder que “está a serviço do bem comum, da coisa coletiva ou pública”. A República possui, como sentido, a limitação do poder absoluto das monarquias, representadas por chefes de Estado que acessam tal posição por direito hereditário. Esse objetivo é conquistado com a divisão ou tripartição de poderes, bem como com a alternância e a periodicidade dos cargos políticos eletivos, ocupados democraticamente pela escolha do povo.

De acordo com Saldanha (2009), as primeiras formações de poder político datam de três milênios antes de Cristo, originando-se na Baixo-Mesopotâmia. Tanto lá quanto nos impérios que subsequentemente se desenvolveram no Oriente, as formas de governos possuíam uma configuração não democrática, logo, tratavam-se de organizações monárquicas e teocrático-absolutistas.

Com isso, é possível dizer, como explicita Carnoy (1988, p. 20), que “a concepção de que os indivíduos, coletivamente, devem ser capazes de determinar as leis que os governam”

não foi o ideal que sempre vigorou nas sociedades. Inicialmente, e por um vasto período, a lei divina era a responsável por orientar e definir aspectos relacionados a quem deveria ser conferido o posto de governante e a como deveria se dar esse governo. Desse modo, as leis originavam-se a partir de textos religiosos, cujos preceitos neles contidos eram utilizados para legitimar as relações entre os indivíduos, inclusive as econômicas.

Ainda segundo o autor, tal cenário modificou-se apenas com a derrocada do sistema feudal na sociedade europeia, contexto que acarretou drásticas mudanças e reorganizou as dinâmicas econômicas e políticas, permitindo o “desenvolvimento de novas formas de governo. E com elas surgiram novos conceitos de como os governos deveriam ser” (CARNOY, 1988, p. 21-22).

Zimmer Júnior (2014) ilustra e sintetiza essa conjuntura, utilizando como exemplo o caso de Portugal. O país, que observou uma experiência limitada do feudalismo devido às constantes guerras que ocorriam naquele território, não aderindo, portanto, completamente ao sistema feudal, possuiu um grupo mercantil que defendia a independência portuguesa e advogava por ideais que associavam a propriedade à atividade de comércio, representando uma nova referência de poder econômico. Conforme discute a origem do Estado português, o autor esclarece sobre a superação do feudalismo no país, indicando que,

Através da Revolução de Avis (1383 a 1385), uma revolução popular cujo controle foi rapidamente encampado pelo grupo mercantil, aclamou-se D. João, Mestre da Ordem Militar de Avis. Após várias batalhas entre portugueses e castelhanos, D. João foi proclamado Rei de Portugal, tornou-se, então, D. João VI, fundador da dinastia de Avis. A revolução de Avis precipitou o desaparecimento de traços de regime feudal presentes no território, pois, ao mesmo tempo em que subordinou definitivamente a nobreza à Coroa, fortaleceu a burguesia nacional. Criaram-se assim as condições para que a Coroa, apoiada pela burguesia, iniciasse a expansão ultramarina (ZIMMER JÚNIOR, 2014, p. 18).

Assim, na organização de Estado-Império experienciada por Portugal, país que viria posteriormente a colonizar o Brasil, “o Rei, de fato, satelizava todas as organizações sociais que tinham o projeto de fundar e formar um Império estável, agindo como o grande chefe da guerra” (ZIMMER JÚNIOR, 2014, p. 18). Tal organização contrapunha-se à realidade de descentralização político-administrativa observada no início da Idade Média, à medida que “voltava-se a valorizar a figura do grande líder, que, pela tradição ou mesmo pelo carisma, comanda a estruturação de um projeto bem mais elaborado de Estado” (ZIMMER JÚNIOR, 2014, p. 19).

Nesse sentido, o Estado português, que tinha o Rei, legitimado por Deus, como possuidor do poder, passou a produzir em universidades, como estratégia de centralização,

homens qualificados para as funções administrativas. Em vista disso, aos poucos, o Estado “começa a estender os seus tentáculos, ao mesmo tempo em que não mais estimula a participação dos demais membros da comunidade na participação das decisões políticas essenciais. A comunidade, de forma geral, começa a distanciar-se do centro das decisões” (ZIMMER JÚNIOR, 2014, p. 19), como é característico de Estados monocráticos. Dessa forma, baseada em uma complexa tática de taxaço e de cobrança de tributos,

Durante a dinastia de Avis, a monarquia tornou-se cada vez mais o centro do poder político, apoiado no grupo mercantil, que ampliou as suas influências sobre os negócios do Reino. Ainda, o Estado dedicou-se à ampliação da atividade comercial com a expansão marítima. Surge o Estado Patrimonial, representado pela apropriação de todas as fontes possíveis de renda existentes no território (ZIMMER JÚNIOR, 2014, p. 19-21).

Assim, o abandono da lei divina como base para a organização das hierarquias políticas é um processo decorrente da ampliação do poder econômico e político burguês, contexto que se atrela ao fim do sistema feudal e, conseqüentemente, à origem e ao desenvolvimento do Estado Capitalista (GRUPPI, 2001). A condição de participação do grupo mercantil foi também o que permitiu a expansão ultramarina de Portugal e, por conseguinte, a colonização brasileira pelo país (ZIMMER JÚNIOR, 2014).

Esse longo processo político, que se iniciou, conforme Saldanha (2009, p. 330), ao final da Idade Média, e que culminou na formação do Estado Moderno, correspondeu à “transformação histórica das formas de poder baseadas na necessidade de acordos entre o rei e a burguesia”. Tais acordos faziam-se imperativos para a destruição das “barreiras comerciais impeditivas do progresso capitalista contidas no antigo modelo descentralizado do feudalismo”.

A razão para a origem de um poder absoluto, como o exercido no Estado Moderno, materializou-se quando o homem, livre e em seu estado natural, sentiu “a necessidade de colocar limites à sua própria liberdade” (GRUPPI, 2001, p. 15). O argumento utilizado para tanto era o de que, em seu estado natural e, logo, na ausência de um Estado, os homens se “jogam uns contra os outros, pelo desejo de poder, de riquezas, de propriedades” (GRUPPI, 2001, p. 14).

Nesse contexto, intensificado o desenvolvimento do impulso à propriedade na sociedade capitalista, os homens perceberam a necessidade de estabelecer, entre eles, uma espécie de compromisso, ou contrato, que tinha o intuito de refreá-los, no sentido de impedir a destruição mútua (GRUPPI, 2001).

Assim, enquanto estivessem plenamente livres, existiria, entre os homens, uma luta que não garantiria a propriedade ou, tampouco, a liberdade. É por esse motivo que “os homens se juntam em sociedades políticas e submetem-se a um governo com a finalidade principal de conservar suas propriedades” (GRUPPI, 2001, p. 15), asseverando o exercício e a segurança da propriedade, algo não garantido pelo Estado natural.

Diante de tal cenário, evidencia-se a base burguesa da concepção contratual que origina tanto a sociedade quanto o Estado Moderno, confirmando “o caráter mercantil, comercial das relações burguesas” (GRUPPI, 2001, p. 14), uma vez que os limites colocados pela criação do Estado Moderno fizeram-se necessários para garantir à classe burguesa, prioritariamente, a sua propriedade.

Tratada a questão do Estado Moderno, é importante discutir acerca da ligação intrínseca que este possui com a Política, ligação esta que, de acordo com Carnoy (1986), é desenvolvido na relação da ação legislativa e dos partidos políticos, que constituem os fatores decisivos e direcionadores do Estado, dando origem às políticas públicas.

Segundo Rojo et al. (2019), as políticas públicas podem ser distinguidas em dois diferentes grupos: as políticas públicas de Estado e as políticas públicas de governo. Assim sendo, Rosa (2003, p. 84) explica que “a noção de Estado contempla a ideia mais ampla de sociedade civil e a noção de governo, por sua vez, limita-se aos grupos organizados em torno dos partidos políticos”.

Dessarte, existe um nível de hierarquia que organiza as políticas públicas, classificando as de Estado, que por visar os interesses estáticos e universais da sociedade possuem caráter permanente e, assim, não podem ser substituídas ou alteradas após mudanças de governo, acima das de governo, que por emergirem dos interesses políticos dos que se encontram momentaneamente no poder, diferentemente, podem ser transitórias (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011).

Desse modo, “a partir das políticas governamentais implementadas pelo Estado, encontram-se os projetos, programas e ações de governo que se voltam para esferas particulares da sociedade, como a educação” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2021, 266-267), por exemplo, e, conseqüentemente, suas políticas de financiamento.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda vigente, a educação é reconhecida, pelo Art. 205 do dispositivo legal, como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo visar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, por sua vez, define, através de seu Art. 3º, que o ensino deverá ser ministrado com base em diversos princípios, entre eles os de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; e garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988 e a LDB, em seus artigos 208 e 3º, respectivamente, combinam-se para determinar que o dever do Estado com a educação será efetivado, entre outros itens, mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; e o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988; 1996).

Diante dessas definições, pode-se dizer que “da educação pública e gratuita a ser ofertada para a população, espera-se um padrão mínimo de qualidade de ensino, intento que só pode ser atingido quando há a disponibilização dos insumos necessários” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2021, p. 263). Assim, para tornar concreto tal grau de qualidade, torna-se importante disponibilizar bons espaços físicos, materiais didáticos em suficiência, além de garantir formação inicial e continuada, bem como remuneração adequada para a equipe docente e pedagógica.

Dessa maneira, para que se garanta o direito à educação é indispensável, ao Estado, investir na manutenção e no desenvolvimento de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, providenciando recursos financeiros em quantidade suficiente. Tais recursos são disponibilizados através de mecanismos de financiamento da educação, que são “um tipo de política pública e social, uma vez que representa um conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, politicamente adotados pelos governos dos entes federados com o fim de assegurar o direito social da educação” (BRAGA; SILVA, 2019, p. 3).

O financiamento da educação se caracteriza, então, como um elemento de grande relevância para a política educacional, pois se constitui como condição determinante para viabilizar as ações governamentais que asseguram o próprio direito à educação. A esfera do financiamento ocupa, portanto, um espaço de protagonismo na concretização do apresentado

pela Constituição, visto que somente a partir de um financiamento adequado é possível garantir a educação enquanto direito social (CRUZ; JACOMINI, 2017).

Como dito, a responsabilidade pelo fornecimento dos insumos necessários para a oferta, promoção e desenvolvimento da educação recai sobre o Poder Público, o qual destina os recursos públicos necessários para a formulação e a implementação das políticas educacionais (ABRAHÃO, 2005).

Atualmente, no ano de 2022, o financiamento da educação é compartilhado pela União, Estados, Municípios e pelo Distrito Federal. A LDB de 1996 estabeleceu três sistemas públicos de ensino, arranjados de maneira a funcionar em regime de colaboração entre os citados entes federados. Assim, cada um deles recebeu, como encargo, um sistema de ensino para sustentar e desenvolver, demandando “mecanismos e fontes de recursos para o seu financiamento” (CASTRO, 2001, p. 12).

De acordo com Abrahão (2005, p. 843), a configuração dada ao mecanismo de financiamento da educação brasileira a coloca como dependente de impostos, “que são recursos gerais tomados à sociedade. Isso significa que parcela expressiva dos recursos, principalmente de estados, Distrito Federal e municípios, é proveniente da arrecadação tributária”. Esse mecanismo foi desenhado de maneira a reservar um percentual determinado das arrecadações de impostos e destiná-los à educação, medida que garante “a disponibilidade de recursos para o vasto rol de responsabilidades do Poder Público nessa área”.

Tal determinação está posta no Art. 212 da já citada Constituição Federal de 1988, o qual informa que a União, responsável por financiar prioritariamente as Instituições de Ensino públicas federais, deve aplicar, anualmente, em manutenção e desenvolvimento do ensino, no mínimo, 18% das receitas resultantes de impostos. Para os Estados e Distrito Federal, que são responsáveis por financiar prioritariamente o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, e para os Municípios, que devem financiar prioritariamente o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, a cota mínima de recursos a ser aplicada para esta mesma finalidade é de 25% (BRASIL, 1988).

A LDB, além de ratificar em seu Art. n° 69 o já exposto pela Constituição, dedicou-se a indicar, no Art. n° 70, que se tratavam de manutenção e desenvolvimento do ensino: a remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; a aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; a concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; e a aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996).

Foram estabelecidas e vinculadas, ainda, outras fontes de financiamento da educação, como a contribuição social coletada pelas empresas, denominada Salário-educação, a qual uma alíquota de 2,5% da folha de pagamento de toda empresa, pública ou privada, que possua mais de 100 funcionários, é designada para esse fim (BRASIL, 1988). Da mesma maneira, o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) para o decênio de 2014 a 2024 estabeleceu que, ao final de sua vigência, o percentual mínimo equivalente a 10% do Produto Interno Bruto do país fosse destinado ao financiamento da educação (BRASIL, 2014).

De acordo com Ferreira e Oliveira (2021, p. 263), entretanto, “não há linearidade na política de financiamento da educação, havendo tanto avanços quanto retrocessos em sua trajetória legal, sendo estes avanços e retrocessos guiados pelo contexto sócio-histórico do momento no qual se encontram”. Por isso, a política de vinculação mínima de recursos obviamente não foi a primeira política empregue para o financiamento da educação.

É por esse motivo que os caminhos das políticas de financiamento da educação brasileira podem se desmembrar em três diferentes momentos: no primeiro deles, o Estado se ausenta e a tarefa de financiar as atividades educacionais recai sobre os padres jesuítas, membros da Companhia de Jesus; no segundo momento, dado após a expulsão dos jesuítas dos domínios de Portugal, as Câmaras Municipais tornam-se as responsáveis pelo financiamento da educação; no terceiro, e último, com o advento da Constituição Federal de 1934, entram em vigor as estratégias de vinculação mínima de recursos, que, provenientes de impostos de todos os níveis do governo, são direcionados ao financiamento das demandas educacionais (FERREIRA, 2014).

Tal estratégia é semelhante à que se viu em vigor após a promulgação da ainda vigente Constituição Federal de 1988. Cresce, então, a necessidade de compreender o funcionamento não apenas deste, mas de outros mecanismos utilizados para o financiamento educacional no decorrer da história brasileira, o que configura este como um importante campo de estudo e justifica a realização desta pesquisa.

No cenário educativo do Brasil, insere-se a Educação Profissional e Tecnológica, modalidade de ensino que toma o trabalho como princípio educativo, associando, assim, as categorias Trabalho e Educação. Atualmente, no país, os cursos de Educação Profissional e Tecnológica são oferecidos pelas redes estaduais e federal de ensino, bem como por instituições privadas.

Conforme Marx (1996, p. 297), o trabalho se caracteriza como o processo pelo qual o humano, “por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza”.

Trata-se, então, de uma ação inerente e exclusivamente humana, visto que somente esse consegue obter, ao final do processo de trabalho, “um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador” (MARX, 1996, p. 298).

Constitui-se, assim, como trabalho, a ação que altera o estado natural dos materiais da natureza, com o intuito de melhorar sua utilidade. O trabalho humano difere, assim, das atividades praticadas pelos demais animais que, instintivamente, agem para adaptar-se ao meio em que vivem. O humano, inversamente, age através do trabalho para adaptar a natureza à sua necessidade. Trata-se, portanto, não de uma ação instintiva, mas de uma ação consciente, proposital (BRAVERMAN, 1977).

Sendo a terra o principal meio de produção, ao se fixar nela, o humano dá origem a duas coisas antes inexistentes: a propriedade privada e a diferença de classes. Divididos entre proprietários e não proprietários de terras, os primeiros tornaram-se os únicos a terem condições de viver sem trabalhar, enquanto os demais precisavam trabalhar para sobreviver (SAVIANI, 1994).

Esse processo deu início a uma relação de domínio entre as duas classes, em que a detentora dos meios de produção, a burguesa, compra a força de trabalho da desprovida de propriedades, a trabalhadora (HARVEY, 1993). Assim, na sociedade capitalista, a capacidade humana de realizar trabalho, ou o que Marx (1996) chama de força de trabalho, tornou-se uma mercadoria, dando luz ao trabalho assalariado, que, como explicita Harvey (1993), procede do completo afastamento entre a massa de trabalhadores e os meios de produção, controlados pelo capitalista empregador.

A educação, por sua vez, também é tida como um fenômeno próprio dos humanos, sendo colocada por Saviani (2019) como “uma exigência de e para o processo de trabalho” (p. 286). Segundo o autor, se o processo de produção humana está intrinsecamente integrado à capacidade de antever os propósitos das ações, logo, está também diretamente relacionado ao conhecimento, necessário para a tradução dos objetivos mentalmente originados em realidade.

Como explana o autor (SAVIANI, 1994), a origem da educação se confunde com a origem humana, uma vez que, desde os primeiros povos, ela já ocorria de forma primitiva. Dada de maneira comunitária, a educação era fundamentalmente baseada no relacionamento do indivíduo com a terra e com os outros. Assim, era através da participação nesses processos que os indivíduos educavam a si e, ao reproduzi-los perante às novas gerações, educavam seus descendentes.

No entanto, com a origem da classe burguesa, que não necessita de trabalho para sobreviver, origina-se também uma nova educação, a ela direcionada (SAVIANI, 1994). Com o advento das escolas, espaços educacionais direcionados à burguesia, o fenômeno da educação se modernizou e passou a se expressar como educação formal. Ao se configurar como uma formação escolarizada, esta perde o caráter informal e passa a sofrer a influência de interesses políticos e econômicos dos organismos que a sustentam (MÜLLER, 2009).

Dessa forma, é possível dizer que os fenômenos educacionais se dão em paridade com necessidades imperativas ao desenvolvimento do modelo produtivo em voga, sendo, portanto, não apenas transformáveis, mas também dependentes do contexto político, da realidade social e do momento histórico no qual se inserem (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

De acordo com Spinelli e Lyra (2007, p. 575), mudanças interligadas às revoluções tecnológica e científica, já na sociedade capitalista, desenrolaram-se na “integração cada vez mais íntima do conhecimento científico e técnico ao processo de produção”, de modo a redefinir diversos aspectos relacionados ao trabalho humano e ao método de produção.

Conforme Wittaczik (2008, p. 80), quando há aprimoramento e aplicação de novas tecnologias no setor produtivo, na área educação não pode ser diferente, uma vez que, em um sistema capitalista, “a educação deve ser vanguarda das inovações ou estar em sintonia com elas para dar cabo dos desafios que a modernidade” apresenta.

Em consequência dos avanços tecnológicos, foi proporcionada uma extensa pluralidade de funções, que hierarquizou os trabalhadores e levou a classe inteira ao seu fracionamento e fragmentação (SPINELLI; LYRA, 2007). Decorrente do mecanismo de concorrência propiciado pelo capitalismo, tal processo de estratificação dá aos sujeitos um determinado “lugar na hierarquia de estratificação segundo o critério de mérito [...] definido em termos de talentos individuais e [...] de escolaridade” (FRIGOTTO, 1989, p. 61).

Nesse contexto excludente, a educação se mostrou diretamente atrelada aos interesses da classe dominante, reduzindo seu papel à formação do que Gamboa (2001) chama de *homo faber*, sujeito que estaria pronto para ingressar em setores precários de trabalho após passar por uma formação básica.

Ao mesmo passo que Gamboa (2001) aponta para o não interesse das classes dirigentes em investir e formar intelectualmente a parcela trabalhadora da população, Araujo (2019) atenta para a necessidade do capital em considerar os níveis de organização da sociedade capitalista, o que leva a decorrência de dois tipos de educação: a primeira é rudimentar, instrumental, e direcionada àqueles que desempenham, no mercado de trabalho, atividades laborais e simples;

a segunda, no entanto, tem como público aqueles que ocuparão espaços de liderança na sociedade e possui como bases a ciência e a cultura.

Como bem esclarecem Frigotto e Ciavatta (2006, p. 58), a ideia “de que o trabalho do espírito ou o trabalho intelectual é superior ao trabalho material não é algo natural e eterno, mas é produto de determinadas relações sociais historicamente determinadas pelos seres humanos”. A educação na sociedade capitalista, assim, reproduz as relações de domínio típicas do capitalismo à medida em que hierarquiza as escolas e impõe formações diferenciadas aos diferentes grupos sociais.

É nessa contextura de dualidade educacional que está inserida a Educação Profissional e Tecnológica (ARAÚJO, 2019). Cabe esclarecer que, apesar de ser esse o termo utilizado contemporaneamente para se referir à modalidade educativa, dado o recorte temporal da pesquisa, esta será mencionada no decorrer do texto somente como Educação Profissional.

Segundo Wittaczik (2008), a formação profissional no Brasil pode se dar tanto em instituições públicas quanto privadas, estando essas incumbidas de oferecer

[...] ao mercado de trabalho trabalhadores que, ao mesmo tempo, conheçam as tecnologias utilizadas pelas empresas, quanto apreendem as novas tecnologias que surgem. Neste contexto, encontram-se as escolas de Educação Profissional, com a responsabilidade de gerar saberes coletivos e flexíveis, sintonizados com as novas bases e novas formas de organização produtiva, fundadas na produção e difusão de inovações de cunho tecnológico, marca presente no fechamento do século XX e identidade deste novo século (WITTACZIK, 2008, p. 80).

As primeiras instituições de ensino profissional implantadas no país, contudo, traziam um viés assistencialista, portando, como principal objetivo, o de receber jovens e crianças, órfãos ou abandonados e oferecê-los uma formação em ofícios variados, de modo a garantir, para esses indivíduos, uma função na sociedade (MOURA, 2007).

De acordo com Trein e Ciavatta (2006, p. 106), antes desvinculado da educação e da formação intelectual, o ensino profissional, que se limitava ao nível primário, “estava voltado para o trabalho manual, para uma indústria incipiente, artesanal e de manufatura”. Com isso, se fazia ausente, na gênese “da organização de instituições profissionalizantes, [...] a preocupação efetiva com a mão-de-obra qualificada”. O que as iniciativas públicas e privadas buscavam era, através da preparação para o trabalho, “evitar ideias contestadoras da ordem”.

Assim, foi apenas com a chegada do século XX e o início da industrialização brasileira, que acarretou, como reflexo, diversas transformações “na estrutura administrativa do ensino profissional em paralelo com as diretrizes econômicas” (TREIN; CIAVATTA, 2006, p. 107), que a Educação Profissional gradativamente perdeu o caráter assistencialista e assumiu o papel

de prover profissionais qualificados, aptos para trabalhar nos campos industriais e da agricultura (MOURA, 2007).

Diante de uma leitura “ancorada na concepção de trabalho enquanto práxis humana e no entendimento de que o mundo do trabalho, nas relações sociais e produtivas que o compõem, se constitui como processo educativo” (TREIN; CIAVATTA, 2006, p. 113), Moura (2008) defende que, apesar da realidade estrutural e educacionalmente dual, os sujeitos podem ser integralmente formados a partir da Educação Profissional quando esta toma, como princípio educativo, o trabalho em seu sentido ontológico.

Para Ciavatta (2014, p. 190), é a educação politécnica, modelo educativo que dá sentido à unidade entre trabalho e estudo, ou entre prática e conhecimento, a necessária para ultrapassar a divisão social do trabalho, vista entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Também de acordo com a autora, há uma segunda interpretação, que traz consigo um sentido político do termo politécnica, que etimologicamente significa a educação de “muitas técnicas”. Nela, a citada superação da divisão social do trabalho se dá através de uma educação omnilateral, humanista e científica, voltada para a formação humana em todos os aspectos e capaz de “formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes”.

A autora ainda discute que a origem remota da educação politécnica descende da educação socialista, “que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos” (CIAVATTA, 2015, p. 190).

Assim, se a Educação Profissional e Tecnológica encontra-se em uma conjuntura de instrumentalização e subordinação aos princípios excludentes do modelo de desenvolvimento mercantil e capitalista, vinculada a uma perspectiva de formação mínima e fragmentada, que disponibiliza ao mercado de trabalho nada mais do que um exemplar de cidadão empregável (FRIGOTTO, 2001), quando empregue por este distinto viés, tal educação seria a capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento do sujeito, por meio de uma formação humanizadora e emancipadora (CIAVATTA, 2015).

Cassol e Silva (2015, p. 2) situam a educação politécnica e omnilateral “em oposição à educação enquanto domesticação”, indicando que “a escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com olho certo e a mão firme”.

Ao levar em consideração a relação profunda entre a educação e o trabalho, os autores veem a omnilateralidade como uma “possibilidade de superação dialética da fragmentação

instalada com a razão fragmentadora”, visto que a politecnicidade se constitui “enquanto forma de educação capaz de fazer do trabalho o próprio modo de existência, de expressão e de libertação do ser humano e da sociedade” (CASSOL; SILVA, 2015, p. 2).

Dessa forma, apesar de manter a finalidade de formar a classe trabalhadora para os postos de trabalho, nessa concepção, a Educação Profissional e Tecnológica se alicerça em “valores e práticas ética e culturalmente elevadas, com base nas ciências, nas tecnologias, nas letras, nas artes, na valorização do trabalhador e de uma vida digna para todos” (CIAVATTA, 2015, p. 31).

É, então, somente nessa perspectiva educativa que o humano deixa de servir como simples instrumento ao dispor do mercado e passa a adquirir habilidades que o possibilita agir de maneira crítica, autônoma, social e política sobre a sociedade, tornando-se capaz de refletir sobre os preceitos hegemonicamente colocados e reagir sobre eles, modificando assim sua própria realidade (MOURA, 2008).

Diante disso, este estudo pretende contribuir para a compreensão das políticas de financiamento da Educação Profissional no Brasil, através de um resgate histórico que tem início em sua própria gênese, tendo em vista estimular a produção do conhecimento acerca da temática em um recorte temporal específico.

Segundo Castro (2001, p. 11), os construtos acadêmicos no campo do financiamento da educação buscam analisar as condições materiais e “os recursos financeiros que viabilizam a formulação, implementação e avaliação das políticas” educacionais postas. Podem, ainda, guiar-se a partir de uma perspectiva jurídico-institucional, que “implica a análise da esfera fiscal, cobrindo as características e o desenrolar histórico das principais fontes de financiamento tributário, assim como as contribuições sociais e demais fontes que se destinam à área” (CASTRO, 2001, p. 11), de modo a apresentar um completo panorama a respeito do cenário fiscal que compete o financiamento da educação.

A relevância do estudo neste campo pode ser constatada a partir do recente aumento no volume de pesquisas acadêmicas sobre a temática do financiamento da educação, responsáveis por trazer pertinentes reflexões acerca dos recursos investidos e por encetar discussões relevantes sobre os obstáculos enfrentados pela educação, decorrentes de um escasso financiamento (CRUZ; JACOMINI, 2017).

Ainda que em crescimento, um mapeamento da produção do conhecimento, realizado no ano de 2020, a partir do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), verificou o achado de apenas 81 estudos acadêmicos acerca do

financiamento da educação, que se dividiram entre 58 dissertações e 23 teses, defendidas entre os anos de 2000 e 2020. Desses estudos, apenas 10 carregaram o objetivo de analisar aspectos relacionados às políticas de financiamento da Educação Profissional e nenhum em uma perspectiva histórica (OLIVEIRA; FERREIRA, 2020).

Desse modo, levando em consideração o citado repositório, pode-se dizer que este campo de estudo, em especial quando se trata de Educação Profissional, encontra-se ainda em uma fase embrionária. Por carecer de um fundo próprio para o seu financiamento, a modalidade educativa em ênfase necessita de estudos que tragam esse enfoque, posto que, como observado, a área se configura como uma de escassas produções.

Assim, faz-se tão necessária quanto relevante a produção do conhecimento que tenha em vista inventariar as políticas de financiamento da Educação Profissional, bem como as fontes dos recursos financeiros utilizados para implementá-la. Para tanto, este estudo guia-se pelas interrogações: como se deu a construção histórica das políticas de financiamento da Educação Profissional no Brasil, do Período Colonial à Segunda República, e quais foram as fontes dos recursos financeiros utilizados para a manutenção dessa modalidade de ensino?

Com o intuito de responder tais questionamentos, este construto tem como objetivo analisar as Políticas de Financiamento da Educação Profissional no Brasil, do Período Colonial à Segunda República do país, de modo a produzir um inventário dessas políticas. É necessário mencionar que o estabelecimento desse recorte temporal repousa no fato de que as primeiras atividades educativas no Brasil datam de seu período Colonial e que a Segunda República é demarcada pela inauguração da política da vinculação constitucional de recursos financeiros para o desenvolvimento e a manutenção da educação. Como antes dito, tal estratégia é semelhante a que se vê desde a promulgação da ainda vigente Constituição Federal de 1988, que instituiu o financiamento da educação enquanto política nacional.

Como objetivos específicos, foram estabelecidos: a) analisar as políticas de Educação Profissional no Brasil desde os seus primeiros indícios, nos períodos Colonial, Imperial e na Primeira República do país; b) inventariar as políticas de financiamento da Educação Profissional no Brasil, de 1549, quando se iniciaram as atividades educativas no país, a 1934, quando a foi inaugurada a política de vinculação constitucional de recursos para o custeio da educação; e c) identificar as fontes de recursos financeiros das políticas de financiamento da Educação Profissional nos períodos históricos estudados.

Nesse sentido, o que se busca nesta pesquisa é apresentar uma visão panorâmica do objeto, sendo este as Políticas de Financiamento da Educação Profissional, bem como das

fontes de recursos que possibilitaram a manutenção deste gênero de ensino, desde o Período Colonial e até o início do Período Republicano do país. Dessa maneira, será possível também compreender como essa categoria educativa foi tratada e mantida pelas classes dirigentes no decorrer dos séculos, assim como suas relações e consequências para com a sociedade.

Para que se logre o sucesso de um estudo, alcançando positivamente os seus objetivos, Gil (2002, p. 43) comenta que é de fundamental importância que previamente seja organizado seu delineamento, fase correspondente ao planejamento da pesquisa e “que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados” (GIL, 2002, p. 43). A ênfase do delineamento repousa, então, na definição das metodologias de coleta e de análise dos dados.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 14), a metodologia é entendida “como uma disciplina que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para realização de uma pesquisa acadêmica”. Em seu nível aplicado, trata-se, assim, da utilização desses procedimentos e técnicas, empregados “para a construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”.

Diante disso, este estudo possui, em sua base metodológica, uma abordagem de cunho qualitativo. Para Triviños (1987), tal abordagem trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. Desse modo, a pesquisa qualitativa busca captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência, procurando explicar suas origens, relações e mudanças, tentando intuir suas consequências.

Nessa perspectiva, nas palavras de Brancher, Canterle e Machado (2019, p. 98) a pesquisa qualitativa possui, enquanto fundamental característica, o modo de se trabalhar “com ou a partir de um grande conjunto de dimensões e variáveis. Assim, os fenômenos sociais, imbricados com os naturais, não são redutíveis a variáveis dependentes e independentes”. Por esse seguimento, existe a responsabilidade do pesquisador de se inserir no âmbito da pesquisa, de modo a tomar o “ambiente natural como fonte de dados para a pesquisa, onde os dados coletados são predominantemente descritivos e a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto final” (BRANCHER; CANTERLE; MACHADO, 2019, p. 99).

Essa concepção vai de direto encontro ao proposto por esta pesquisa, visto que tratou de desvelar e descrever as políticas de financiamento da Educação Profissional examinadas, buscando observar os processos de discussão de cada política em questão, seu marco jurídico, e os efeitos de sua implementação nos cenários específicos da Educação Profissional e do

financiamento educacional, sempre considerando as dimensões políticas, sociais e econômicas postas na época em estudo.

Para além da abordagem, faz-se necessário estabelecer, como anteriormente mencionado, os métodos gerais de procedimentos que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 26) “oferecem ao pesquisador normas genéricas destinadas a estabelecer uma ruptura entre objetivos científicos e não científicos”. São os métodos os responsáveis por esclarecer “os procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade”.

Assim, admitiu-se, para este estudo, o método dialético, que, “empregado em pesquisa qualitativa, é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, econômico etc.” (PRODANOV; FREITAS, 2013 p. 34). Tal método fez-se relevante para o desenvolvimento da pesquisa diante do entendimento de que

Para compreender as transformações dos processos educativos, é importante que se apreendam as relações, as tensões e os conflitos entre as mudanças conjunturais e a materialidade estrutural de uma determinada sociedade, que, em verdade, formam o tecido social que nos permite compreender, de forma dialética, o sentido e a natureza das alterações em um determinado momento histórico (TREIN; CIAVATTA, 2006, p. 97-98).

Como ferramentas para a coleta dos dados, o estudo utilizou-se da revisão bibliográfica, que, conforme Severino (2016, p. 131), “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”, apoiando-se em materiais já desenvolvidos.

A vantagem do uso da pesquisa bibliográfica reside, segundo Gil (2008, p. 45), “no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço”.

Nisto reside a essencialidade deste procedimento para estudos históricos, como é o caso desta investigação, que perpassa pelos períodos Colonial, Imperial e Republicano do Brasil, visto que em situações como esta, “não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados bibliográficos” (GIL, 2008, p. 45).

Dessa maneira, levando em consideração o objeto deste estudo e seu recorte temporal, foram consultadas as contribuições teóricas de diversos pesquisadores que são referência para as categorias em análise, sendo essas Estado e Políticas, Educação Profissional e Financiamento

da Educação, já que seus textos são considerados ricas fontes de pesquisa. O Quadro 1 apresenta alguns dos autores consultados e analisados.

Quadro 1 – Estudiosos consultados e analisados

ESTADO E POLÍTICAS	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO
Ferreira Filho (1982); Moraes (1985); Pandolfi e Grynspan (1987); Carnoy (1988); Lopez (1997); Malerba (1999); Gruppi (2001); Barros (2001); Höfling (2001); Rosa (2003); Bobbio (2005); Bueno (2007); Gondra e Schueler (2008); Teixeira (2008); Saldanha (2009); Luz e Santin (2010); Chizzotti (2014); Venâncio Filho (2014); Zimmer Júnior (2014); Sucupira (2014); Jesus (2016); Paiva (2014); Villalta, Morais e Martins (2015); Basile (2016); Regert e Baade (2018); Rojo et al. (2019).	Fonseca (1961); Saviani (1994; 2002; 2019); Schueler (1999); Frigotto (2001); Manfredi (2002); Rodrigues (2002); Cunha (2005); Nascimento (2007); Martins (2008); Moura (2007; 2008); Kunze (2009); Müller (2009); Falcão (2011); Pavão (2013); Ciavatta (2014); Ramos (2014); Vanderley (2014); Sá et al. (2015); Stamatto (2016); Sousa e Sales (2018); Araujo (2019); Chaves e Alves (2019); Lopes (2019); Santos (2019); Beck e Teixeira (2019).	Leite (1938); Vianna (1945); Petrone (1968); Holanda (1992); Wrege (1993); Doria (1997); Cardoso (1999); Cunha (2001); Abrahão (2005); Menezes (2006); Ferreira Jr. e Bittar (2012); Monlevade (2012); Morais e Oliveira (2012); Oliveira, Margoti e Morais (2012); Martins e Pinto (2013); Ferreira (2014); Sangenis (2014); Nunes (2017); Cury (2018); Silva e Pereira (2018); Oliveira e Ferreira (2020).

Fonte: Autoria Própria (2022).

Para além, o estudo contou com uma pesquisa documental que, de acordo com Severino (2016, p. 131), é a pesquisa que se utiliza, como fonte, de “documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo, de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Tratam-se, então, de materiais que não passaram por tratamento analítico prévio, sendo assim a “matéria prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”.

Gil (2008) destaca que, dentre as principais vantagens da pesquisa documental, “há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”. Assim sendo, no presente estudo, a pesquisa documental foi referente a análise de uma gama de Relatórios Provinciais e Ministeriais, como também de dispositivos legais utilizados no decorrer da história para destinar recursos ao financiamento da educação, entre esses: Cartas de Ordem Real, Alvarás Régios, Leis, Decretos e Constituições. O Quadro 2 apresenta algumas das legislações consultadas e analisadas.

Quadro 2 – Legislações consultadas e analisadas

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO
Decreto nº 5.849, de 9 de janeiro de 1875; Decreto nº 722, de 30 de janeiro de 1892; Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909; Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927; Decreto nº 24.558, de 3 de julho de 1934.	Alvará Régio de 7 de novembro de 1564; Carta Régia de 10 de novembro de 1772; Decreto de 26 de julho de 1827; Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925; Decreto nº 21.335/32; Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934.

Fonte: Autoria Própria (2022).

A pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia do novo Coronavírus, causador da COVID-19, doença respiratória e contagiosa que, até o terceiro trimestre de 2022, já havia ceifado 6,5 milhões de vidas ao redor do globo, sendo mais de 680 mil somente no Brasil. Tal contexto, diante da realidade do distanciamento social causado pela doença, implicou em diversas dificuldades de acesso a acervos físicos e, por esse motivo, todo o material consultado para a pesquisa esteve disponível on-line.

De acordo com Fragoso, Recuero e Amaral (2011, p. 139), a *World wide web*, criada “como uma estrutura hipertextual global para compartilhamento de informação”, possui, em estudos acadêmicos, a peculiaridade de poder ser um “local de pesquisa (ambiente onde a pesquisa é realizada) e, ainda, instrumento de pesquisa (por exemplo, ferramenta para coleta de dados sobre um dado tema ou assunto)” (p. 17). Assim, estão disponíveis, de forma on-line e para livre acesso, diversas bibliotecas virtuais, com acervos de livros, artigos, teses e dissertações em formatos digitais (LEHFELD, 2007).

Uma dessas fontes de pesquisa é a plataforma digital do *The Center for Research Libraries*, que, fundado em 1949 e situado em Chicago, no Illinois, é formado por um consórcio internacional de universidades, faculdades e bibliotecas de pesquisa independentes. Entre suas diversificadas coleções, estão preservadas documentações dos períodos Imperial e da primeira República do Brasil, dentre elas os Relatórios anuais dos presidentes das províncias brasileiras e do Ministério da Fazenda, os quais contêm relevantes informações sobre o financiamento educacional da época.

Da mesma forma, o acervo digital do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, criado em 1973, constitui-se como uma relevante ferramenta de pesquisa por abrigar conjuntos documentais da história recente do país. Os arquivos doados constituem cerca de 1,8 milhões de documentos, sendo este considerado o mais importante acervo de arquivos pessoais de homens públicos do Brasil.

Dado o já mencionado recorte temporal da pesquisa, sendo este os períodos Colonial, Imperial e Republicano do Brasil, cabe esclarecer algumas questões sobre o Réis, moeda em voga na época em estudo. Como explicita Coelho (2013), na notação empreendida para os Réis, o cifrão demarcava a casa dos milhares, enquanto os dois pontos marcavam a casa dos milhões, também denominados de contos. Assim, o exemplo de três milhões e meio de réis, que era o mesmo que três contos e meio, era escrito como 3:500\$000 Rs. Além do conto, termo empregado para referenciar um milhão de réis, estavam entre as denominações monetárias utilizadas para se referir a montantes da moeda o tostão, que significava 100 réis; o cruzado, que equivalia a 400 réis; e o vintém, que representava 20 réis.

Por fim, faz-se necessário tratar da noção de inventário. Partindo de uma definição etimológica, presente no Novo Dicionário da Língua Portuguesa, a palavra Inventário, que vem do latim jurídico *inventarium*, significa “encontrar” e pode se referir a: (1) relação dos bens deixados por alguém que morreu; (2) por extensão, descrição e enumeração minuciosa; (3) levantamento individuado e completo de bens e valores.

De acordo com o Inventário Nacional de Referências Culturais do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, essas definições acarretam questões importantes, estando entre elas a de que um inventário é, por definição, um “rol completo: não falta nada do que se pode ou deve incluir; uma primeira característica de qualquer inventário é a exaustividade” (IPHAN, 2000, p. 27).

Diante dessa definição, é importante dizer que, embora se tenha executado uma profunda pesquisa e que se tenha procurado expor e analisar, no decorrer dos capítulos, todo o material disponível e relevante ao objeto de estudo, não existe a pretensão de esgotar o assunto, ação impraticável devido às limitações humanas, materiais e de tempo.

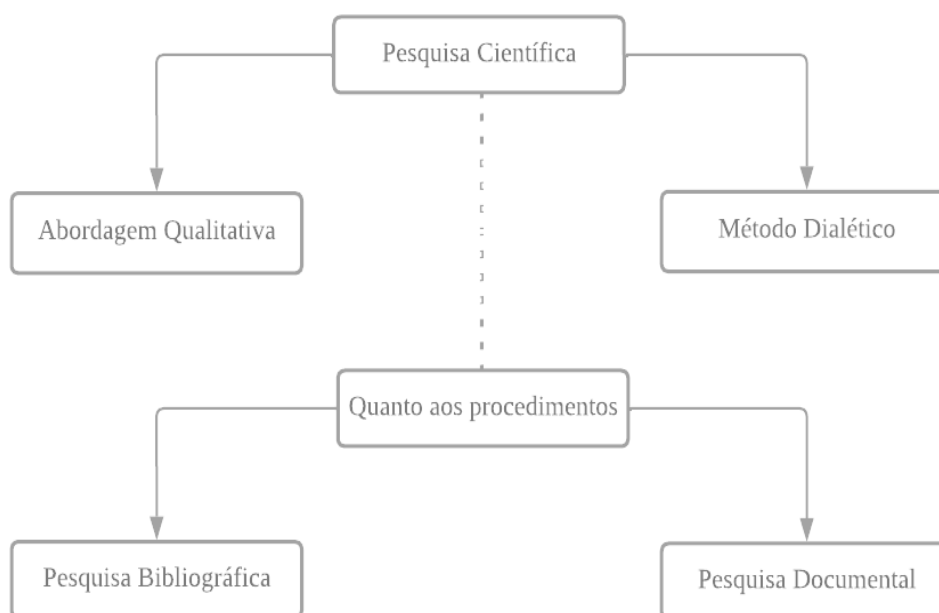
Finalmente, o citado inventário (2000, p. 26) destaca que, “inventariar, como lembra ainda a definição de dicionário, significa também encontrar, tornar conhecido, identificar”, acrescentando também que, “para ser exaustivo, um inventário deve ser sistemático, ou seja, coerente com determinados critérios de inclusão e exclusão dos elementos que deverão constituí-lo” (IPHAN, 2000, p. 28).

Como será possível ver adiante, apesar de serem inventariadas e analisadas as políticas de financiamento da Educação Profissional de todos os períodos propostos, sendo estes o Colonial, o Imperial e o Republicano do Brasil, não são tratados com a mesma profundidade todos os estabelecimentos de ensino profissional, sendo selecionados, para compor o estudo, aqueles que possuíam disponíveis maiores acervos de dados acerca de suas finanças.

Assim, o trajeto percorrido para a concretização deste construto partiu de uma pesquisa bibliográfica, que serviu ao propósito de descortinar e, assim, permitir analisar as políticas de Educação Profissional nos diferentes contextos históricos do Brasil, ainda no período Colonial, quando se iniciaram as atividades educativas no país, perpassando pelo período imperial, quando esse tipo de ensino recebeu um propósito assistencial, e chegando à primeira República do país, quando de fato direcionou-se à formação da mão de obra necessária ao desenvolvimento industrial.

Diante disso, a pesquisa documental foi de fundamental importância, não apenas para inventariar os marcos legais das políticas de financiamento empregadas para a manutenção da Educação Profissional em cada um destes períodos, mas também para identificar as suas fontes de recursos financeiros. A Figura 1 explicita o caminho metodológico.

Figura 1 – Organograma - caminho metodológico da pesquisa



Fonte: Autoria Própria (2022).

Isto posto, o presente estudo propõe-se a estudar as Políticas de Financiamento da Educação Profissional no Brasil em uma perspectiva histórica, de modo a construir um inventário das ações realizadas e dos atores envolvidos em sua manutenção e desenvolvimento, desde o período colonial, momento em que se deram as primeiras atividades educacionais no país, até o início do período republicano, quando foi estabelecida a vinculação mínima, constitucionalmente obrigatória, de recursos provenientes de impostos com direcionamento à essa finalidade, situando o financiamento da educação enquanto política nacional.

Para tanto, a estrutura da dissertação está organizada de modo a apresentar o trajeto percorrido por essas políticas, nos períodos em análise. Os capítulos estão organizados da seguinte forma: capítulo introdutório, que apresenta a problematização e delimitação do objeto de estudo, os objetivos geral e específicos e o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa; Capítulo II, que analisa, a partir de uma contextualização histórica, as medidas de financiamento da Educação Profissional no Brasil do período colonial; Capítulo III, que dedica-se a análise da Educação Profissional no período imperial, inventariando as políticas de financiamento empregadas para a sua manutenção; e Capítulo IV, que analisa e identifica as fontes de recursos das políticas de financiamento da Educação Profissional nas primeiras décadas do período republicano, demarcando o início da vinculação constitucional de recursos para a educação.

Por fim, são retomadas, nas Considerações Finais, as políticas de financiamento da Educação Profissional inventariadas no decorrer dos períodos estudados, apontando os dispositivos legais que as instituíram, descrevendo seus mecanismos de funcionamento, captação e repasse de recursos, e indicado por quanto tempo se mantiveram em vigência.

2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL COLONIAL (1530-1822): UMA INTERFACE COM O SEU FINANCIAMENTO

Neste capítulo serão analisadas as iniciativas de Educação Profissional no Período Colonial do Brasil, que se estendeu de 1530 a 1822, bem como inventariadas as ações de financiamento desse tipo de ensino e identificadas as fontes dos recursos financeiros utilizados para sua manutenção no momento histórico em estudo.

Para tratar da educação no período Colonial do país, o capítulo se utiliza de Saviani (2019), que indica que a educação no Brasil Colonial se decompõe em três períodos distintos. O primeiro deles, denominado de “período heroico”, vai de 1549 a 1599, e inicia-se com a chegada dos primeiros membros da Companhia de Jesus ao Brasil, os quais almejavam a catequização e a conversão dos povos nativos ao catolicismo.

Compreendido entre os anos de 1599 a 1759, o segundo momento destaca-se pela implementação da educação escolar no Brasil. Dada à preeminência dos jesuítas na esfera educacional, estes passaram a se responsabilizar também pela educação dos filhos dos colonos e demais membros da elite portuguesa (SAVIANI, 2019).

No último período, correspondente aos anos entre 1759 a 1808, sobressai-se a expulsão dos jesuítas dos territórios de Portugal e as consequentes reformas educacionais promovidas pelo Marquês de Pombal, chamadas de Reformas Pombalinas, influenciadas pelo movimento iluminista na Europa (SAVIANI, 2019).

2.1 O PERÍODO HEROICO E AS PRIMEIRAS FORMAS DE FINANCIAMENTO DAS AÇÕES EDUCATIVAS: DAS ESMOLAS À REDÍZIMA

Antes da chegada dos portugueses, os indígenas brasileiros possuíam seus próprios processos educativos pautados na sobrevivência. Estes garantiam, mesmo não envolvendo espaços físicos próprios ou o ensino de letras, a continuidade e a reprodução cultural dos povos (MONLEVADE, 2012). Dado que os fenômenos educacionais acompanham o modelo produtivo em vigência, o processo que deu início à educação escolar no Brasil, no período Colonial, não ocorreu de forma diferente (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

No século XV, quando ainda se encontrava na posição de Colônia de Portugal, o Brasil tinha como principal propósito assistir a Metrópole e o modelo colonial vigente orientava-se pela prática mercantilista, característica da organização econômica dos países da época

(LOPEZ, 1997). Tendo seus recursos naturais explorados e exportados, a cana-de-açúcar era o produto de maior cultivo em seu território, sendo amplamente aprovada pela população europeia (NASCIMENTO, 2007).

Segundo Lopez (1997, p. 7), o sistema mercantilista ibérico, visto em países como Portugal e Espanha, funcionava de modo tal que “a Colônia só podia produzir o que a Metrópole pudesse revender com lucro no mercado europeu. No caso brasileiro, artigos tropicais”. Caracterizando-se enquanto uma política econômica monopolista, “não se admitiam competidores a fim de que os preços determinados pela Metrópole não sofressem os percalços da concorrência” (p. 8).

Na época, o país era dividido em Capitânicas Hereditárias, um sistema que posteriormente mostrou-se frustrado em grande parte devido aos constantes ataques de indígenas (NASCIMENTO, 2007). Com a subsequente instalação de governos-gerais por Portugal, processo decorrido da queda do sistema de Capitânicas, iniciaram-se as ações para o estabelecimento de uma educação escolar no Brasil (SILVA, 2015).

Essas ações foram principiadas pela chegada do Padre Manoel da Nóbrega, da Companhia de Jesus, em 1549 (SILVA, 2015). De acordo com Leite (1938), a Companhia de Jesus, de origem parisiense, foi instituída em 1534 por Inácio de Loyola, nascido no ano estimado de 1491. Pregador dos exercícios espirituais, Loyola atraiu outros homens de fé que, com igual intuito, decidiram, em 1539, por fundar a Companhia. Constava na Bula de aprovação da Companhia de Jesus que esta fora

[...] sobretudo fundada para, de um modo principal, procurar o proveito das almas, na vida e doutrina cristã, propagar a fé, pela pública pregação e ministério da palavra de Deus, pelos exercícios espirituais e obras de caridade, e, nomeadamente, ensinar aos meninos e rudes as verdades do cristianismo, e consolar espiritualmente os fiéis no tribunal da confissão (*apud* LEITE, 1938, p. 6).

Dedicada à educação e à catequese, a Companhia de Jesus teve, a pedido de Dom João III, seis de seus membros enviados ao Brasil, junto ao governador-geral Tomé de Souza (NASCIMENTO, 2007). Estabelecida pelo grupo religioso dos Jesuítas com o apoio da Coroa Portuguesa, a implementação da educação no país era incumbida de duas principais missões: uma delas era a de opor-se ao Protestantismo, frente religiosa que ganhava força na Europa, a partir da conversão de novos adeptos do catolicismo. Para além, buscava-se executar o plano colonialista português, que visava subverter a hostilidade indígena e transformá-los em força para o trabalho (SILVA *et al.*, 2016).

Cultivar, além de novos aderentes à fé católica, a mão de obra necessária para a continuidade da exploração de terras, fez com que houvesse um acordo de mútuo interesse entre a Companhia de Jesus e o Estado português. Para alcançar estes objetivos, a ação da Companhia se apoiava sobre o ensino das letras e a catequização de crianças nativas, uma vez que “nelas ainda não estavam enraizados os hábitos e costumes da cultura indígena” (NASCIMENTO, 2007, p. 185).

Ao discutir sobre o ensino no contexto da cultura europeia e da Idade Média, Paiva (2004, p. 77) indica que “as letras foram cultivadas, quase que com exclusividade, pelo clero”, de modo que estavam, em sua expressão social, diretamente vinculadas à Igreja. Assim, “a função das letras era registrar a forma válida de se viver em sociedade”, traduzindo-se em instrumentos teológicos e jurídicos.

Nesse sentido, ao referirem-se ao que se compreendia enquanto realidade social, as letras transmitiam as experiências sociais, transformando-se em conjunto com a realidade e expressando, dessa maneira, ao passo em que os homens descobriam novos modos de ser e de se organizar em sociedade, as novas realidades sociais.

Foi dessa forma que as letras passaram a expressar, entre os séculos XII e XVI, além de valores religiosos, valores mercantis, o que levou a alteração de seu papel no decorrer dos séculos. Ainda conforme Paiva (2004, p. 79), a incorporação do mercantil pelo religioso foi simples fruto de “um desdobramento da experiência de ser, refletindo-se em cada lugar da vida social”. O autor melhor elucida esse contexto articulando que,

Se as letras foram o modo de conservação da tradição e, nestes termos, de manutenção da cultura, seu cultivo se fez, ao natural, no seio do clero. Este cuidava da transmissão dos seus fundamentos, de modo que se preservasse o magistério, atendendo aos interesses da sociedade. À medida que os interesses da sociedade se transformam, sua função primordial – de dizer a verdade e o caminho para ela – continua levando-o, contudo, a reconfigurá-la: agora outra verdade, outros caminhos (PAIVA, 2014, p. 80).

Desse modo, foi um conjunto de transformações internas ocorridas no século XV, entre elas “o nascimento dos Estados Centralizados, a formação de exércitos nacionais, o aporte de recursos ampliados por meio da cobrança de tributos, a criação de uma burocracia especializada, a luta contra o poder dos nobres proprietários e o desenvolvimento científico” (JESUS, 2016, p. 75). Isso permitiu a Europa ultrapassar os arranjos da sociedade feudo-clerical e avançar em seu processo civilizatório. Com a mudança no paradigma societal, consequentemente transformou-se a função do ensino de letras.

Tal processo, ao mesmo passo que influenciou, foi igualmente influenciado por aspectos particulares daquele momento histórico, como o desenvolvimento tecnológico, a expansão marítima, o emprego da fé cristã enquanto elemento de domínio cultural, e a “criação de um sistema colonial, cuja lógica era centrada no monopólio colonial objetivando a acumulação primitiva nas metrópoles europeias” (JESUS, 2016, p. 75).

Visto que essa acumulação primitiva era controlada pelo Estado monárquico, havia ainda, incorporado a esse contexto de avanço europeu, o aspecto do intervencionismo, que, materializado pelo absolutismo da monarquia, precedente do antigo regime absolutista, foi responsável por limitar o enriquecimento da burguesia metropolitana. Vanguardista nessas transições, Portugal manteve-se um país católico “na medida em que essa opção foi conveniente ao fortalecimento do Estado monárquico lusitano” (JESUS, 2016, p. 76).

Uma vez ajustado à difusão do mercado, o Rei se tornou o principal mercador, “sem contudo deixar de se perceber – herança dos tempos anteriores – o representante maior de Deus junto ao seu povo” (PAIVA, (2014, p. 79). Cabe esclarecer que, de acordo com Oliveira (2007, p. 356), a expansão portuguesa foi “assinalada pela construção de um sistema de Cristandade”, sendo este entendido como “um conjunto de relações entre Estado e Igreja pelas quais ambos se legitimam no interior de uma determinada sociedade”.

Dessa forma, a “organização social se fizera sob essa compreensão da referência a Deus, o rei se pondo como expressão de Sua vontade; a Igreja tendo, também ela, uma presença onímoda, como entendimento e como instituição” (PAIVA, 2004, p. 77). Souza (2015, p. 278) explicita que, apesar da interpenetração entre as instituições Estado e Igreja, a circunstância de coesão ou de ausência de conflitos não era a norma, isso porque, mesmo internamente, essas eram formadas por grupos heterogêneos que buscavam a “expansão ou manutenção do poder. Isso terminava por gerar um equilíbrio precário entre as partes, ou, para ser mais preciso, entre setores delas”.

Com base nessa compreensão, ao considerar que a religião era posta aos cuidados do rei, a Igreja, naturalmente, assentava-se sob suas ordens, enquanto instituição que servia à execução de seu ofício. Era lógico, assim, “que o rei buscasse junto ao clero os meios de realização do ensino das letras, nos termos das novas exigências sociais” (PAIVA, 2014, p. 80). Deriva daí o que se pode entender como

[...] uma nova compreensão das relações Igreja/Reino no início da formação da sociedade brasileira, respeitando o entendimento que à época se tinha. O que chamamos, hoje, Igreja, não se punha à parte, independente do rei. Estava constitutivamente assimilada à forma social de ser: todas as partes do todo social, cada

qual com sua exclusiva competência, se complementando para o bem-estar do todo, sob o rei, cabeça de todo o corpo. A Igreja estava, pois, funcionalmente incorporada ao Reino (PAIVA, 2014, p. 80).

É relevante entender, então, que a motivação para que o ensino das letras escapasse os muros dos mosteiros, os quais habitou durante séculos de formação do clérigo, emergiu diante do novo contexto mercantil, responsável por originar a necessidade de que tais ensinamentos fossem propagados “em moldes mais operacionais, atendendo às novas atividades e profissões como homens de negócio, comerciantes, banqueiros, contadores, etc.” (PAIVA, 2014, p. 79).

Para o sucesso do processo civilizatório de colonização do Brasil, fazia-se necessária a translação, para o país, deste modelo de civilização que se encontrava em desenvolvimento na Europa, o qual levaria a colônia a um ajustamento aos interesses da Metrópole. Isso se daria, exatamente, por meio de uma “educação pela força, justificada ideologicamente pela religião” (JESUS, 2016, p. 77). Esse se mostrou um movimento primordial

[...] tanto no aspecto de manutenção do controle das populações existentes aqui, em geral, ainda no estágio paleolítico, quanto para os europeus que passaram a viver nos trópicos e para a massa humana sequestrada da África a fim de materializar a acumulação lusitana [...]. Era fundamental [...] disciplinar seus habitantes; negar as possibilidades da alteridade, da liberdade humana e de outras culturas; impor um corpo jurídico baseado na normatização da Metrópole (JESUS, 2016, p. 77).

Tendo as letras, então, um caráter religioso e mercantil, o que se buscava com a catequização era alinhar os indígenas ao arquétipo da civilização europeia, adaptando-os a rotinas de trabalho contínuo e infundindo nas tribos uma transformação cultural, vinculando seus processos de produção à acumulação primitiva e não mais à sobrevivência (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Assim, mesmo ocupando a função de educadores, os padres jesuítas não buscavam educar os indígenas brasileiros, mas sim torná-los suscetíveis aos serviços da Coroa portuguesa (NASCIMENTO, 2007). Logo, o modelo educativo implementado no país pela Companhia de Jesus foi pensado e gerido no propósito de obter lucro através de sua força produtiva (SILVA et al., 2016).

É importante dizer que, de acordo com estudos de Shigunov Neto e Maciel (2008), foram muitas as ordens religiosas que operaram no território da Colônia brasileira. Essas ordens, porém, além de desembarcarem após a Companhia de Jesus, não tinham a educação como seu fundamento central. Por isso, o destaque dos jesuítas se deu por sua proposta

educativa, que colaborou de forma vital para que o Estado português viesse a conquistar os objetivos de povoar e colonizar as terras brasileiras.

De natureza mendicante, os recursos previstos para o financiamento das missões promovidas pela Companhia de Jesus provinham principalmente de esmolas. Desse jeito, para garantir a subsistência dos padres e dar início às práticas em solo brasileiro, a Companhia contou com doações da corte portuguesa, de modo que “a Coroa consignava uma verba mensal de um cruzado para o sustento de cada missionário, fornecia víveres e apoiava a construção de templos, residências e colégios” (SANGENIS, 2014, p. 32).

Eram, portanto, fornecidas duas verbas para os jesuítas: uma delas, providenciada pelo Rei em uma única parcela, era destinada à construção das instalações educacionais e a sua equipagem; a outra, materializada na forma de uma pequena quantia em espécie, era enviada mensalmente e conferia a permanência dos religiosos (MENEZES, 2006).

Conforme Leite (1938), o pagamento mensal de dois mil e quatrocentos réis, equivalentes à um cruzado para cada um dos seis jesuítas em terras brasileiras, nem sempre era realizado em dinheiro, sendo muitas vezes feito em ferro ou em gêneros alimentícios. O autor se utiliza de algumas das ordens de financiamento para elucidar como esses pagamentos, sucedidas no almoxarifado da cidade de Salvador, se davam. A primeira delas foi a ordem de 21 de fevereiro de 1550, a qual ordenava pagar

[...] ao Padre Manuel da Nóbrega, maioral dos Padres da Companhia de Jesus, dois mil e quatrocentos réis, por um quintal e vinte e cinco arráteis e quarta de ferro, a dois mil réis o quintal, que é o mantimento de seis padres da dita Companhia, à razão de quatrocentos réis cada um por mês (*apud* LEITE, 1938, p. 33).

Para além dessa importância monetária, os jesuítas recebiam porções de arroz e mandioca, como indica uma outra ordem datada do ano de 1557, por meio da qual se mandava dar a cada um dos “Padres e irmãos da Companhia no Brasil quatro panicuns de mandioca e um alqueire de arroz e, quando não houver arroz, se dará um alqueire de milho da terra, e um cruzado em dinheiro para suas mantenças” (*apud* LEITE, 1938, p. 33). Sendo o *Panicum* uma espécie de capim utilizada nos navios para acomodar os escravizados durante a travessia marítima, suspeita-se que o mesmo termo fosse empregado para se referir a outros gêneros botânicos, como é o caso da mandioca.

A ordem de 16 de janeiro de 1551, por sua vez, estipulava dar, para aquele mês, “seis alqueires de farinha pela medida da terra e 12 canadas de vinagre e seis canadas de azeite pela medida do reino, que é a regra e mantimento que haviam de haver os ditos seis Padres” (*apud*

LEITE, 1938, p. 33). Por fim, é mencionada ainda uma ordem que “manda dar vinho para missas. Os padres recebiam, pois, dos armazéns reais aquilo lhes ia fazendo falta para si e para os mais, que logo se lhes agregaram” (LEITE, 1938, p. 33).

Após instalados, os padres jesuítas adotaram, inicialmente, como estratégia para a catequização dos indígenas, a construção de igrejas próximas aos perímetros das aldeias, as quais visitavam periodicamente. Em seguida, para a instrução das primeiras letras, utilizaram como tática o aldeamento, erguendo aldeias próprias para a habitação conjunta entre os missionários e os nativos. Tendo em vista não somente a doutrinação, o aldeamento também se fez necessário para separar e proteger os nativos dos portugueses, que mantinham condutas desaprovadas pelo Padre Nóbrega (COSTA; MENEZES, 2009).

As chamadas casas de bê-a-bá, construídas pelos próprios padres, eram estruturas rústicas e materialmente limitadas, erguidas em taipa e cobertas por palhas, que serviam, além de escola, como dormitório, refeitório, enfermaria, cozinha e dispensa (FERREIRA JR.; BITTAR, 2012). Em 1552, com a ajuda financeira do rei, os padres compraram outras casas ao custo de 17\$000 réis, pagos a um mestre da pedraria. Todas elas, porém, duraram entre dois e três anos, visto que somente as obras realizadas posteriormente viriam a ser revestidas de telhas (LEITE, 1938).

Apesar de ter a disseminação da religião como principal propósito, a Companhia de Jesus, motivada pela simples necessidade de mão de obra, essencial para a construção de instalações e a rápida produção de alimentos, acabou por introduzir o esboço primitivo de uma formação profissional ao contexto educativo do Brasil Colonial (MORAIS, 2016).

Assim, os nativos passavam também pelo ensino de ofícios manuais, aprendendo, não à toa, artes mecânicas que serviriam aos propósitos imediatos dos jesuítas (MESQUIDA, 2013), dentre os quais, Alegre (2014) destaca os de carpinteiro, ferreiro, pedreiro e sapateiro. Diante disso, é possível afirmar que a Companhia de Jesus foi pioneira na oferta de Educação Profissional no Brasil.

Diferente do que se testemunha na Educação Profissional contemporaneamente desenvolvida, entretanto, a instruída pelos padres jesuítas não seguia qualquer plano sistematizado de ensino, carecendo de conhecimentos teóricos. Ela se dava principalmente através da observação: os aprendizes seguiam os padres até as oficinas, onde praticavam as artes manuais a serem aprendidas (MORAIS, 2016).

Entre as práticas metodológicas seguidas pelos padres, tanto para a conversão religiosa quanto para o ensino das primeiras letras aos indígenas, estavam técnicas das mais diversas,

dentre as quais Silva e Amorim (2017, p. 191) citam “representações teatrais, cânticos e música instrumental, catecismo dialogados e a memorização pela repetição”, métodos que se mostraram apropriados para atingir as crianças nativas.

A instrução das primeiras letras se mostrou um passo basal para o processo de doutrinação, uma vez que os indígenas precisavam de habilidades de leitura não somente para acessar os ensinamentos presentes nas escrituras da Companhia, mas para ajustar-se aos moldes de uma civilização letrada (MESQUIDA, 2013). Ferreira Jr. e Bittar (2012, p. 697) afirmam que, para isso, contudo, foi necessário romper os limites impostos pela linguagem, barreira ultrapassada somente após gramaticarem a língua Tupi, “tarefa iniciada por Juan Azpilcueta Navarro e concluída por José de Anchieta”.

O vínculo entre os padres e os nativos acabou por convertê-los em preciosos ajudantes da Companhia de Jesus. Para conquistar a salvação prometida pelos católicos, que viria não somente através da fé cristã, mas também pelo trabalho manual, os indígenas passaram a auxiliar na manutenção e edificação de casas, colégios, e até mesmo na proteção das propriedades jesuíticas, evitando invasões (MESQUIDA, 2013).

De tal modo, segundo Jesus (2016, p. 80-81), os padres, em sua atribuição enquanto educadores, ao inserirem as “populações nativas no contexto disciplinador que envolvia a vida comunitária e o trabalho agrícola sedentário, franqueavam o acesso a esta mão de obra também ao governo e aos colonizadores”. Esse processo se estenderia, posteriormente, aos escravizados (SANGENIS, 2014).

Com a maior população de origem portuguesa, a cidade de Salvador foi a primeira a ganhar uma escola primária conduzida pelos inacianos (MONLEVADE, 2012). Até então, instituições escolares eram inexistentes e o analfabetismo uma regra entre os povos da colônia. De acordo com Jesus (2014),

[...] o governo colonial português “sempre foi hostil ao desenvolvimento da instrução pública”, de certa forma, além do temor da sublevação a partir de uma instrução, o sistema colonial era alicerçado na lógica de poucos investimentos para que a exploração e a obtenção de lucros fossem plenas (JESUS, 2014, p. 81).

Tal postura era, então, estratégica, e partia do interesse do Estado português em obter lucros financeiros e manter o domínio ideológico sobre a população (SOUSA; SALES, 2018). Fundada logo após a chegada da Companhia, a Escola da Bahia, ilustrada pela Figura 2, foi posteriormente batizada como Colégio dos Meninos de Jesus e veio a se tornar a instituição escolar mais prestigiada do Brasil (LORENZ, 2018).

Figura 2 – Igreja e Colégio da Bahia (Desenho de meados do século XIX)



Fonte: Leite (1938).

Para a sua construção, o governador-geral Tomé de Sousa conferiu aos jesuítas, em 1550, uma sesmaria inicial, chamada de Água dos Meninos (SANGENIS, 2014). Sobre essa doação, Leite (1938) contextualiza dizendo que com a chegada da segunda expedição de missionários, que trouxe consigo sete meninos órfãos, futuros membros da Companhia

Urgia casa para os agasalhar e sustentação para todos. A Baía estava no começo, era pobre, e pouca a gente que pudesse desafogadamente ocorrer à sustentação deles e dos meninos, índios ou mestiços, que iam reunindo. Faltavam trabalhadores, escravos e terras. Nóbrega recorreu ao Governador. E este, no dia 21 de outubro do mesmo ano, deu-lhe a primeira sesmaria que possuiu, no Brasil, a Companhia de Jesus, denominada Água de Meninos, por ser para o sustento deles (LEITE, 1938, p. 34).

Acerca das sesmarias, Nozoe (2006, p. 587) afirma que o ato da doação de terras pela coroa portuguesa originou-se em 1375 e era, no período colonial do Brasil, “o principal meio legal de obtenção de terras rurais e seu título de propriedade”, fazendo parte da dispersa e fragmentada política fundiária aplicada no país. Tal prática, que perdurou até as vésperas da independência brasileira, quando foi “suspensa sem que outro instrumento legal fosse promulgado em substituição”, foi inicialmente instituída

[...] no reinado de Fernando I como uma lei agrária de fomento da produção agrícola e do cultivo das terras ermas – reconquistadas aos mouros ou deixadas ao abandono por conta do declínio da população rural dizimada pela peste negra ou rarefeita pelo êxodo em direção aos centros urbanos –, a medida foi, posteriormente, denominada das sesmarias (NOZOE, 2006, p. 588).

De início, os próprios padres trabalharam na terra para a produção de mantimentos. Apesar do prejuízo de seu tempo na missão de catequizar os nativos, estes contaram com a ajuda de indígenas, de escravizados e de seus senhores. Enquanto o alimento germinava, o sustento dos padres e dos meninos órfãos se deu com apoio do Governador Tomé de Sousa (SANGENIS, 2014).

Pouco depois, passou a existir também um auxílio em forma de vestimentas, subsídio que consistia em “doze côvados de pano pardo, doze pares de sapatos, dois sombreros, 14 varas de pano de lenço para camisas” (*apud* LEITE, 1938, p. 35). O recurso, que em seu total equivalia a 7\$080 réis, era, porém, como o próprio padre Nóbrega escreveu em carta, insuficiente para vestir mais do que três padres. Os demais, do mesmo modo que os meninos órfãos, só tinham para vestir aquilo que recebiam como esmola ou o que trouxeram do reino. Como solução para o problema, Nóbrega passou a enviar para Portugal o algodão que havia plantado, para que voltasse à Colônia já transformado em tecido (LEITE, 1938).

Ainda que a Companhia de Jesus contasse com doações de colonos e com o suporte financeiro da Corte, “nem sempre se obtinham os recursos suficientes para uma mais rápida expansão das atividades missionárias” (SANGENIS, 2014, p. 33). Isso obrigava os padres a buscarem outros meios de subsistência, para que não se endividassem. Um desses meios era o aceite de heranças, em formas de casas, vacas, dinheiro e terras.

Para que não se violassem as Constituições da Companhia de Jesus, foram antes solicitadas, à Roma, as normas de como proceder no caso do oferecimento de heranças. Formuladas por Loyola, que foi escolhido pelos demais membros da Companhia para o cargo de Superior Geral, as Constituições da Companhia de Jesus continham todas as diretrizes a serem seguidas pelos padres jesuítas (TOLEDO; RUCKSTADTER, 2002). De acordo com essas, os colégios eram as únicas instituições jesuíticas com permissão para “possuir bens que garantissem o sustento” (FÁVERO, 2000, p. 93).

Os questionamentos foram resolvidos em 25 de março de 1563, com a resposta de que os padres deveriam possuir meios de sustentação, visto que as esmolas e provisões do Rei não eram certas nem perenes. A maior das heranças foi a deixada por D. Águeda Gomes Cabral, em Pernambuco, na forma de duas vacas, algumas casas, e 200\$000 réis (LEITE, 1938).

Apesar das negociações entre o Governo de Lisboa e o então Governador Geral da Bahia, Mem de Sá, iniciadas após as solicitações de Nóbrega por uma fonte perpétua de financiamento para a manutenção das atividades da Companhia na Colônia brasileira, apenas ordens provisórias continuaram a ser proporcionadas pela Corte portuguesa. Em 1559, por

exemplo, o Rei ordenou que, pelo período de quatro anos, fosse dado aos jesuítas o que precisassem. A partir disso, o governador geral propiciou, a cada ano, além do já estabelecido por alvarás anteriores, cinco mil réis e doze cruzados em ferro para cada religioso. E foi somente ao final deste prazo que um ato definitivo foi tomado (LEITE, 1938).

Em 1564, o Rei Dom Sebastião I determinou, através do Alvará Régio de 7 de novembro, a existência de um subsídio financeiro para o Colégio situado na Bahia (FERREIRA JR.; BITTAR, 2012). Chamada de redízima, a fonte de financiamento provinha de uma fração retirada do dízimo, tributo que retinha dez por cento sobre os valores das mercadorias exportadas (MONLEVADE, 2012).

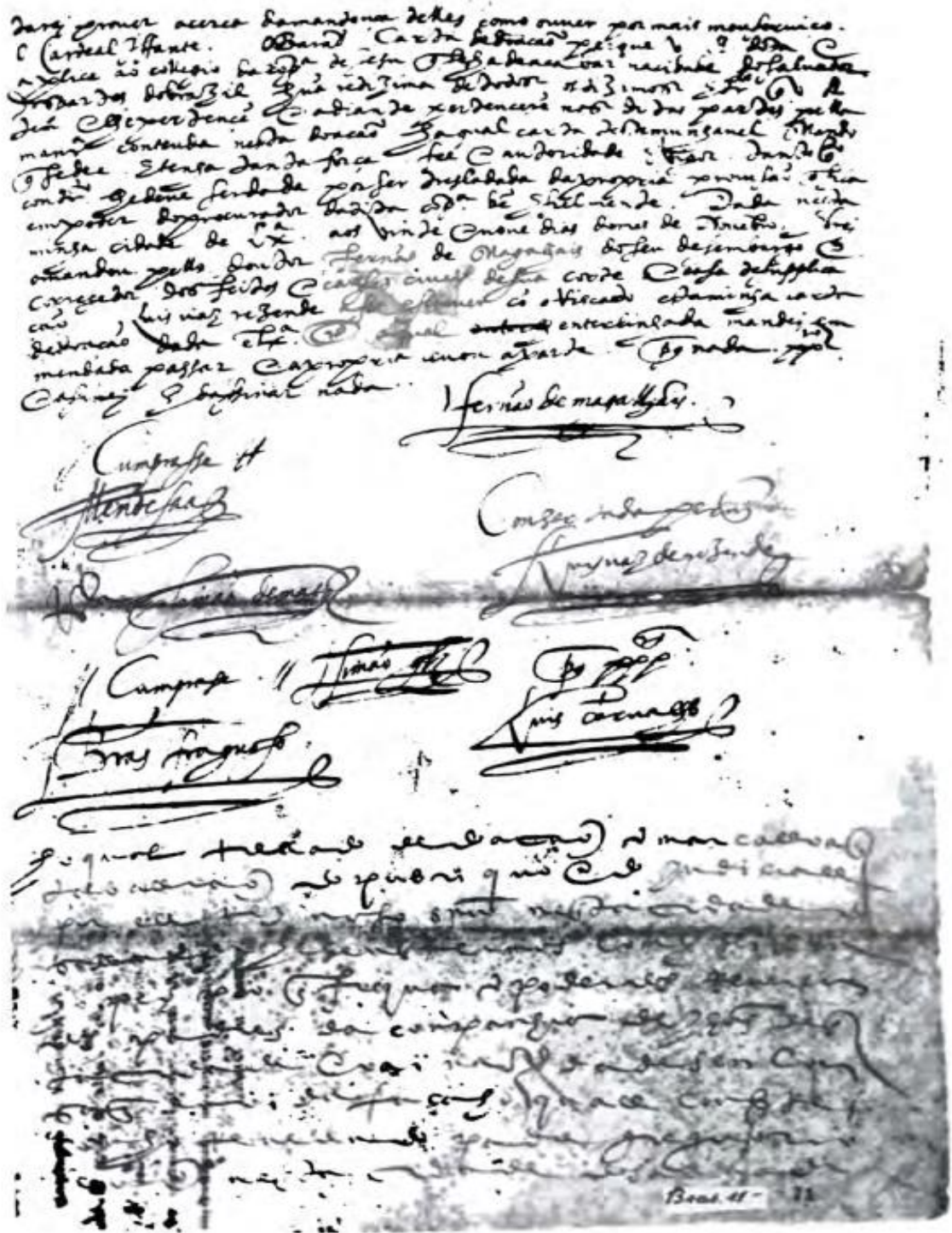
Sobre o dízimo, Petrone (1968, p. 23-24) o definiu como um dos mais importantes impostos, uma vez que recaia “sobre todos os produtos da agricultura, da pecuária e da pesca no Brasil. Era uma taxa antiga em Portugal, instituída por bula do Papa Júlio III, e destinada à Igreja. O dízimo passou com D. João III para a Coroa, pagando essa o clero”. No alvará régio de ordenação da redízima, também representado pela Figura 3, D. Sebastião I dizia que considerava

[...] a obrigação, que a coroa de meus reinos e senhorios tem à conversão da gentildade das partes do Brasil e instrução e doutrina dos novamente convertidos, [...] vendo quão apropriado o Instituto dos Padres de Jesus é para a conversão dos infiéis e gentios daquelas partes e instrução dos novamente convertidos, ter mandado alguns ditos Padres às ditas partes do Brasil com intenção e determinação de nelas mandar fazer e fundar Colégios à custa de sua fazenda, em que se pudesse sustentar e manter um copioso número de religiosos da dita Companhia, porque quanto eles mais fossem melhor aparelho tivessem para exercitar seu Instituto, tanto mor benefício poderão receber as gentes das ditas partes, na dita conversão e doutrina; [...] mandei tomar informação do modo que se poderia ter para se melhor poder fazer, havendo respeito ao estado em que minha fazenda ao presente está. E, depois de havida a dita informação, assentei, com parecer dos do meu conselho, de mandar acabar nas ditas partes um Colégio da dita Companhia, na cidade do Salvador, da Capitania Baía de Todos os Santos, onde já está começando; [...] e pera sustentação do dito Colégio, e religiosos dele, hei por bem de lhes aplicar e dotar, e de feito por esta minha carta de doação, doto e aplico uma redízima de todos os dízimos e direitos que tenho e me pertencem e ao diante pertencerem, nas ditas partes do Brasil, assim na Capitania da Baía de Todos os Santos, como nas outras Capitánias e povoações delas; para que o dito Reitor e Padres do dito Colégio tenham e hajam a dita redízima do primeiro dia do mês de Janeiro do ano que vem, de quinhentos e sessenta e cinco, em diante, pera sempre (*apud* LEITE, 1938, p. 113-114).

Por meio deste alvará, que certifica que os jesuítas estavam no Brasil para desobrigar o Rei de cumprir o ofício de converter os nativos brasileiros ao catolicismo, o Estado de Portugal assumiu, oficialmente, o encargo de financiar a educação no país. De fato, como determinara o Papa, era de responsabilidade do Rei de Portugal, um Estado Missionário, converter os pagãos das terras por ele conquistadas, evangelizando, assim, o mundo. A Coroa portuguesa, por sua

vez, utilizava-se, para tanto, dos serviços da Companhia de Jesus. Era justo, portanto, que lhes proveesse os meios necessários para sua missão (LEITE, 1938).

Figura 3 – Final do Padrão de El-Rei D. Sebastião para a fundação do Colégio da Bahia, em 7 de novembro de 1564



Fonte: Leite (1938).

A redízima, apesar de permitir a inicial expansão da rede de ensino jesuítica, logo se mostrou não apenas insatisfatória, mas também inconsistente (MENEZES, 2006). Isso porque seu pagamento passava pelos funcionários públicos, de quem os jesuítas ficaram dependentes. Wrege (1993, p. 129) esclarece, porém, que a redízima,

Reconhecida nos colégios enquanto dotação régia, na verdade, chegava às instituições de ensino como provenientes da ajuda do rei de Portugal para a prosperidade delas, mas ao se pesquisar o local do seu surgimento vê-se que ela se situava inicialmente a partir da produção econômica colonial. Esta parte, então, do sustento das escolas vinha da própria Colônia e, nada originava-se da Metrópole. Sendo assim, para as escolas, Portugal permaneceu não dando verbas, ao contrário do que ocorria com as atividades missionárias. Apenas o mecanismo burocratizador por onde percorria a economia é que oferecia a interpretação dos colégios como sendo dotados pelo rei de Portugal.

Diante dos problemas, conforma Leite (1938), houve a determinação de que os religiosos recebessem, cada um, a renda fixa de 20\$000 réis por ano. O que os padres recebiam, com atrasos, contudo, não chegava a 10\$000 réis. Os padres solicitaram, então, que o pagamento se efetuasse por meio da redízima do açúcar, providência que facilitaria a cobrança estimada de três mil cruzados. Fora causado, porém, novo inconveniente pelos oficiais, visto que estes marcavam a cobrança pelos jesuítas em engenhos distantes, gerando conflitos. A recomendação, entretanto, era a de que os padres tivessem paciência com os funcionários públicos. Embates como estes se davam, principalmente, em razão do posicionamento dos jesuítas, favorável à liberdade e ao não cativo dos povos indígenas.

Após requerimento dos inicianos, o Rei aceitou o pedido e ordenou, em 20 de julho de 1604, que, pelo prazo de oito anos, os próprios jesuítas indicassem os engenhos dos quais receberiam a redízima do açúcar. A provisão dizia que, na Bahia, a cobrança deveria ser feita em 800 réis por arroba de açúcar, e em Pernambuco, 700 réis. Tal alvará significou, finalmente, uma vitória para a educação jesuítica. É importante ressaltar que o exercício da venda do açúcar, recebido em forma de dotação pelos padres, não se configurava enquanto prática de mercado, algo que violaria as regras presentes nas Constituições da Companhia de Jesus. Esse o seria apenas se comprassem o açúcar, para então revender. Nesse sentido, os simples atos de compra e venda, exigidos para o próprio sustento e subsistência dos padres, ficaram de fora desta definição (LEITE, 1938).

Diante disso, é possível dizer que, em se tratando do financiamento da Educação Profissional conduzida pela Companhia de Jesus no país, as ordenações do Rei nem sempre eram imediatamente satisfeitas, visto que, apesar delas, os padres ainda tiveram de lutar para receber a dotação por um longo período. Não é de agora, pois, que conflitos políticos e os

interesses econômicos das elites interferem nas políticas de financiamento da educação no Brasil.

2.2 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E O AUTOFINANCIAMENTO DA REDE JESUÍTICA

Com o financiamento oficial da Coroa, os padres jesuítas, além da tarefa de doutrinar os indígenas, foram incumbidos de oferecer educação aos filhos dos colonos, membros da classe dominante portuguesa (SILVA et al., 2016). Com isso, os esforços para fundar os colégios que viriam a atender os descendentes da nobreza iniciaram-se nos anos 60 do século XVI (CURY, 2018). Assim, no decorrer desse século, a Companhia de Jesus desenvolveu, em paralelo com a catequização dos nativos, a implementação da educação escolar no Brasil Colonial (COSTA; MENEZES, 2009).

Surgidos na França do século XIV, os Colégios eram instituições que reproduziam o chamado *Modus parisiensis*, “método de organização escolar que tinha sua base na centralização das disciplinas em um único estabelecimento” (FAGUNDES, 2011, 329). A centralização das aulas no denominado *College* foi importante por tornar obsoleta a prática medieval de dar aulas nas casas dos próprios professores.

Com o substancial aumento no número de escolas e colégios jesuíticos ao redor do globo, número esse que, pelo ano de 1599 chegou a 245, cresceu também a necessidade de uma diretriz que determinasse o padrão de funcionamento desses espaços (LORENZ, 2018). Tal necessidade culminou na publicação do *Ratio*, um “método de ensino, que estabelecia o currículo, a orientação e a administração do sistema educacional a ser seguido” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 180).

Também conhecido como *Ratio Studiorum*, o documento, publicado em 8 de janeiro de 1599, instruía a regulamentação da rede educacional jesuítica através de uma lista de regras que guiava e organizava as diversas vertentes da instituição (LORENZ, 2018). Inspirando-se na cultura europeia, o método apresentava entre suas características “a centralização e o autoritarismo da metodologia, a orientação universalista, a formação humanista e literária” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 180). Assim, o manual buscava, prioritariamente, “conservar o indivíduo no quadro dos padrões da sociedade metropolitana” (MESQUIDA, 2013, p. 246).

Segundo Costa e Menezes (2009, p. 34), o *Ratio Studiorum* antevia três diferentes graus de ensino, sendo estes: “um elementar, chamado de curso de Humanidades; outro de formação

superior, o de Filosofia ou Artes; e, por fim, o de formação profissional dos futuros padres, o curso de Teologia”, primordial para a continuidade da Companhia de Jesus. Alicerçado em uma pedagogia tradicional, o *Ratio* previa uma rígida disciplina, além de práticas que permitiam o exercício de habilidades como a retórica e a emulação. As aulas tinham duração de quatro horas diárias, sendo duas pela manhã e duas pela tarde.

De acordo com Piletti (1987), o plano de estudos da Companhia de Jesus, resultado das regras pedagógicas de Inácio de Loyola, antecipava, no curso de Letras Humanas, a aprendizagem da gramática latina, do grego e do hebreu. O curso dividia-se em três grandes seções, chamados de Retórica, Humanidades e Gramática, sendo essa última subdividida em níveis, denominados ínfimo, médio e supremo: no primeiro estudava-se os elementos e as regras da sintaxe; no segundo, apreendia-se as partes gerais da gramática; e no terceiro, aprofundava-se esse estudo através da análise de problemas.

Terminada essa etapa, a qual durava entre três e quatro anos, os alunos frequentavam o curso de Filosofia, que abrangia estudos de Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais, com duração inferior a três anos. O curso de Teologia, finalmente, dividia-se em partes chamadas de Moral e Especulativa: na primeira, estudavam-se aspectos relacionados a atos, virtudes e vícios; e na segunda, aprendia-se sobre o dogma católico. A duração total da formação nos Colégios Jesuítas poderia chegar a nove anos (PILETTI, 1987).

Ao atender aqueles mais abastados em seus colégios, a estrutura de ensino dos jesuítas se dividiu, decompondo a educação em duas diferentes vertentes: a “escolarizada, humanista, livresca, para iluminar o espírito, afastada da ciência e das utilidades práticas – e o esboço de uma educação profissionalizante [...] bastante assistemática e não escolarizada” (MORAIS, 2016, p. 14). Cassimiro (2007) sintetiza de maneira clara o modo como cada enfoque educacional tinha uma parcela diferente da população colonial enquanto público:

a) os brancos, portugueses, filhos da elite, eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ou para a vida eclesiástica. Essa educação era ministrada nos colégios, nos seminários e na Universidade de Coimbra. Baseava-se em gramática, filosofia, humanidades e artes, e completava-se com o estudo de cânones e da teologia. Outros portugueses, pertencentes aos segmentos restritos das classes populares, tinham acesso apenas aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar; b) para os índios e mestiços, a educação era ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas. A estes ensinava-se, precariamente, o catecismo preparatório para o batismo, para a vida cristã, além de ofícios e tarefas servis que, naquele tempo, por serem consideradas desonrosas, não podiam ser executadas pelos brancos [...] (CASSIMIRO, 2007, p. 87).

Desse modo, nos colégios superiores era oferecido, aos filhos dos senhores do engenho, o ensino intelectualizado previsto pelo *Ratio* e nas escolas inferiores, estabelecidas nas aldeias,

uma formação direcionada aos nativos, centrada na catequização e aprendizagem de ofícios (NASCIMENTO, 2007).

De acordo com Almeida (2014, p. 122-123), essa estratégia educacional revela o modo como a educação jesuítica “não atendia a todos da mesma forma, caracterizando um modelo de aprendizado excludente, pois os jesuítas acreditavam que cada pessoa deveria ser incumbida a um tipo de trabalho”, a depender do espaço social que ocupava. Esse movimento segregacionista expõe as ambições pelo domínio da força de trabalho nativa, motivo por trás da implementação de uma educação destinada a estes povos.

Sousa e Sales apontam, em seus estudos, o modo como a doutrinação católica dos povos indígenas perdeu sua centralidade, dando espaço à formação intelectual da elite portuguesa, afirmando que

No desenrolar do programa educativo dos jesuítas no Brasil, percebemos que a partir do século XVI este programa já não guarda mais aquele caráter preferencial pelo indígena, conferido pelo padre Manuel de Nóbrega. Pelo contrário, o sistema educativo da Companhia se afasta desta linha e passa a se preocupar com uma clientela da elite, oriunda da aristocracia dos engenhos, da pequena burguesia do século XVI e dos donos da mineração do século XVIII. Os colégios são, então, construídos para atender à elite e preparar o quadro dirigente da vida pública colonial (SOUSA E SALES, 2018, p. 100-101).

Assim, os padres jesuítas tiveram três de seus colégios fundados com o financiamento da Coroa portuguesa, sendo estes o já citado Colégio da Bahia, que veio a receber investimentos da Corte a datar de 1564, o Colégio do Rio de Janeiro, fundado em 1567 e o Colégio de Pernambuco, em 1576 (COSTA; MENEZES, 2009). Para custear a edificação dos colégios, os jesuítas receberam uma ordem equivalente a 166 cruzados (VIANNA, 1945).

Os religiosos também contavam com outros privilégios fiscais para a construção dos colégios, com o Rei os isentando, em Alvará Régio datado de 17 de março 1576, de impostos referentes à entrada ou saída de materiais por eles recebidos ou enviados através dos portos (AMANTINO; CARVALHO, 2015). Já em 20 de fevereiro de 1575, D. Sebastião ordenou ao

[...] Ouvidor Geral das partes do Brasil e aos Ouvidores das Capitânicas da governança e repartição da Baía de todos os Santos e mais justiças delas, que deem e façam dar e vender, com muita diligência, toda a pedra, cal, madeira e mais achegas, que forem necessárias, para as obras dos Colégios da Companhia de Jesus da dita governança e façam dar e apenas para as mesmas obras todos os pedreiros, carpinteiros, cavouqueiros, carreiros, embarcações, servidores e quaisquer outros oficiais e coisas necessárias, pago tudo pelos preços da terra (*apud* LEITE, 1938, p. 52).

As dotações não implicavam, porém, na ausência de dificuldades financeiras, isso porque os conflitos políticos entre os padres da Companhia de Jesus e o funcionalismo do Rei

de Portugal continuaram a ocorrer. Wrege (1993) cita, como exemplo, um caso ocorrido em 1674, quando,

Em atitude de infidelidade aos princípios reinóis, os funcionários da administração pública colonial resolveram por si, nos meandros da burocracia, que não agiriam conforme a norma de isenção dos impostos sobre as mercadorias e as propriedades dos jesuítas. Este reclamo dos funcionários demonstrou-se de maneira prática, ou seja, simplesmente os padres enfrentaram a falta de dotação régia que tinham direito. Não era do desejo dos funcionários que os padres a recebessem, além do que, achavam por bem cobrar-lhes (WREGE, 1993, p. 129-130).

Assim, quando não havia dinheiro, os carpinteiros, pedreiros e demais oficiais que trabalhavam na construção dos colégios eram pagos pelos jesuítas em panos, vinhos e azeites. Para aumentar as rendas, os padres ainda arrendavam as terras dos colégios por longos períodos de tempo, sem resultar em muito retorno, já que não produziam mais que 15\$000 réis (LEITE, 1938).

Com gastos crescentes e a iminente insuficiência dos recursos provenientes da redízima, o Padre Manoel da Nóbrega, visando garantir a continuidade das atividades e a expansão da rede educativa, elaborou, com o respaldo das Constituições da Companhia de Jesus, um novo plano de autofinanciamento (MONLEVADE, 2012). Fazendo uso das sesmarias concedidas pela Corte para a construção dos colégios, os jesuítas passaram a arrotear as terras, transformando-as em fazendas e comercializando o que se excedia, vendendo principalmente mandioca e gado (SANGENIS, 2014).

Conforme Leite (1938), devido ao impedimento de padres empenharem-se na agricultura, Nóbrega tomou para si três homens escravizados da Guiné, enviados à Bahia pela Coroa portuguesa. Sem recursos suficientes para pagar pelos escravizados, o padre solicitou o prazo de dois anos para que efetuasse o pagamento. Igualmente, para que houvesse leite para os meninos do Colégio, tomou 12 das vacas enviadas pelo Rei D. João III, as quais custavam 30\$000 réis. Antes que vencesse o prazo de pagamento, porém, o Rei concedeu os escravizados e as vacas à Companhia, em forma de esmola.

Dessa forma, foram-se espalhando, também pelas casas e aldeias administradas pelos jesuítas, criações de bois, cabras, galinhas, patos, porcos, entre outros animais, prosperando, sobretudo, a indústria de laticínios. Roças eram igualmente geridas nas terras, plantando-se algodão, frutas e legumes como laranjas, limões, romãs, couves, alfaces, pepinos, abóboras e, principalmente, mandioca. Ainda que houvesse resistência de alguns membros da Companhia sobre a criação de gado para venda, um postulado da Congregação Provincial, datado de 1568, indicou que as casas não apenas poderiam, mas deveriam ter as vacas e os escravizados

necessários para seu sustento. Beneficiavam-se, desses alimentos, não somente os padres, mas os alunos, os indígenas, e também pessoas de fora, que recebiam carne na porta do Colégio (LEITE, 1938).

Diante das extensas necessidades, conseqüentes da larga expansão da rede educacional, os padres chegaram até mesmo a conduzir engenhos de açúcar, tornando-se proprietários de grandes canaviais (SANGENIS, 2014). À época, as despesas, conseqüentes do aumento no número de padres e estudantes, equivaliam a cinco mil cruzados, obrigando os jesuítas a solicitar, à Roma, licença para plantarem os canaviais. A licença foi inicialmente concedida, porém, apenas para a plantação da cana-de-açúcar, e não para o engenho (AMANTINO; CARVALHO, 2015). Arrendou-se, assim, os carnavais a Álvaro Fernandes Texeira, em troca de 4% do açúcar fabricado. Em dois anos de funcionamento, o engenho já produzia 5.000 arrobas de açúcar, sendo 200 arrobas direcionadas aos jesuítas, gerando um saldo equivalente a 600 cruzados (LEITE, 1938).

Vale mencionar que naquele período os engenhos de cana-de-açúcar já consistiam em locais de aprendizagem de artes e ofícios, principalmente devido às vastas distâncias que os separavam das grandes aglomerações e que forçavam, por questões de ordem prática ou econômica, o ensino e o desenvolvimento de atividades como carpintaria, ferraria e tecelaria, acessórias aos estabelecimentos agrícolas (MORAIS, 2016).

De acordo com Cunha (2005, p. 31), os engenhos poderiam ser chamados de “inferiores”, sendo estes os mais simples, desprovidos de todo o aparelhamento necessário para seu pleno funcionamento, ou de “reais”, sendo esses os que continham escravizados e oficinas completas, como o alambique, a carpintaria, as casas dos cobres, de moenda e purgar, a caixaria e a serraria. Apesar de o autor apontar que “nesse complexo produtivo empregava-se numerosa e diferenciada força de trabalho, escrava e assalariada”, menciona também que os homens livres, que recebiam retribuições pelo seu trabalho, costumavam ser substituídos pela mão de obra escravizada.

Tal afirmação vai de encontro ao que Fonseca (1961, p. 72) semelhantemente indica, ao reportar que, após a disseminação de engenhos, “os que trabalhavam nas profissões manuais foram, entretanto, pouco a pouco, cedendo o lugar aos escravos. O exercício de qualquer ofício passou a ser privilégio do negro”, sendo essa a principal população a trabalhar nessas oficinas.

Assim sendo, partindo da obtenção de terras, cabeças de gado e até mesmo de homens escravizados, os padres jesuítas passaram a lucrar a partir de atividades econômicas próprias. Graças a uma competente tática de condução, que consistia em reinvestir os rendimentos na

ampliação das fazendas, os padres deram início a um processo de independência financeira, ampliando rapidamente seu capital (MENEZES, 2006).

Localizada no Rio de Janeiro, a Fazenda de Santa Cruz, uma das sete que tinham os jesuítas como proprietários, alcançou, conforme Sangenis (2014), o número de 22 currais, somando pelo menos 13 mil cabeças de gado. Nessas terras também eram lavrados grãos de arroz e feijão, além de hortas e pomares. Era feito ainda o plantio do algodão, utilizado na produção de vestimentas. O autor comenta, em um de seus estudos, como o ensino de ofícios se acentuava à medida que as fazendas jesuíticas cresciam, tornando necessária a mão de obra especializada, de modo que

[...] as artes mecânicas e a produção manufaturada surgiram em face do necessário suporte operacional às atividades do grande complexo autônomo que era a fazenda. [...] As oficinas alcançaram um nível de eficiência e qualidade tal que se transformaram em verdadeiras escolas de ofícios e um centro de produção fabril muito importante, exportando produtos raros na colônia (SANGENIS, 2014, p. 39).

Não à toa, Kern (2004, p. 108) afirma que os jesuítas formaram, no Brasil, “não apenas ótimos artífices, mas igualmente mestres nativos”. Estavam mencionados, nos catálogos da Companhia de Jesus, outros ofícios além dos indispensáveis à manutenção das casas, aldeias e fazendas jesuíticas, entre eles os de tecelão, mecânico, comprador, ferreiro, “porteiro, cozinheiro, dispenseiro, refeiteiro, sacristão, enfermeiro, barbeiro, roupeiro, alfaiate, sapateiro, hortelão, encarregado dos currais, carpinteiro, torneiro, pedreiro, oleiro, arquiteto, piloto” (LEITE, 1938, p. 591).

Cunha (2005) alude à fabricação de embarcações pequenas e de grande porte para transporte local; de anzóis, chaves, cunhas, facas, foices, enxadas, pregos, entre outros, nas ferrarias presentes nos colégios, engenhos e fazendas jesuíticas; de ladrilhos, louças, telhas e tijolos, pelas olarias existentes em quase todos os colégios; e de medicamentos que, fabricados na botica do Rio de Janeiro, tido como um verdadeiro laboratório, abasteciam as demais boticas da cidade. No Rio Grande do Sul, por sua vez,

A produção foi organizada de forma autárquica, desenvolvendo-se a tecelagem, a construção de edifícios, embarcações, ferramentas, instrumentos musicais, sinos, relógios, armas de fogo, pólvora, cerâmica, corantes e remédios. O ensino dos diversos ofícios era generalizado, encaminhando-se as crianças para as oficinas conforme as inclinações manifestas (CUNHA, 2005, p. 34).

Os indígenas ainda eram ensinados e executavam ofícios de engenharia de estradas, abrindo os caminhos que conectavam as aldeias e fazendas; trabalhos hidráulicos, construindo

canais nas fazendas e guindastes nos portos; e serviços para os militares, edificando fortes na Bahia e Rio de Janeiro (LEITE, 1938).

Para dar veloz continuidade às atividades da terra, os jesuítas permitiam a concepção entre escravizados, visando estabelecer um vasto número de trabalhadores. Pelo ano de 1768, já tinham se formado 430 famílias, traduzidas em mais de 1600 escravizados. É importante mencionar que, conforme Oliveira (2007, p. 356), à época consistida em um

Elemento fundamental na afirmação dos interesses portugueses nos trópicos, a escravidão fazia parte da lógica de funcionamento da própria sociedade. Compreende-se, deste modo, o papel desempenhado pela Igreja na legitimação do regime escravista, principalmente do cativo africano que se intensificou no Brasil a partir do século XVII. Coube à Igreja não só justificar a escravidão negra, mas também garantir a inserção subordinada de africanos e seus descendentes na Cristandade colonial, por meio da catequese.

Nesta compreensão, a legitimação da escravidão pela Igreja não era vista como contraditória, uma vez que a escravidão era considerada condição básica para a estruturação e avanço do Estado e, conseqüentemente, para a instituição de uma sociedade católica como a estabelecida na colônia. Os escravizados, compreendidos enquanto “seres talhados pelo criador para o exercício de suas funções” (OLIVEIRA, 2007, p. 358), tratavam-se, portanto, de um componente essencial para o funcionamento dessa sociedade. Apesar disso,

A concepção de naturalidade da escravidão não deixou de produzir controvérsias. Em relação aos índios, por exemplo, os Jesuítas foram protagonistas de diversas questões suscitadas com os colonos, embora a escravidão indígena tenha sido largamente utilizada. A principal questão para a Companhia de Jesus era a de que os índios eram livres quando da chegada dos portugueses e que, portanto, não conheciam a escravidão (OLIVEIRA, 2007, p. 359).

De todo modo, ainda segundo o autor (OLIVEIRA, 2007, p. 360), “a escravidão africana não parece ter gerado as mesmas controvérsias”, situação decorrente da então vigente “convicção de que seu destino ao cativo era perfeitamente compreensível pela marca do pecado e pela inferioridade ética”.

Com o controle da mão de obra indígena e escravizada, apoiada em prerrogativas que a isentava do pagamento de taxas alfandegárias na comercialização de produtos, “a Ordem já havia se tornado uma das maiores proprietárias de terras, privilégios e mão de obra no ultramar” (AMANTINO; CARVALHO, 2015, p. 69). Nesse período, somente os lucros da fazenda do Rio de Janeiro chegavam a equivaler a 30 mil cruzados anuais, sendo a quantia de 12 mil conferida ao reitor do colégio e o valor remanescente utilizado para o abastecimento de remédios, vinhos, panos, entre outros itens (SANGENIS, 2014).

De impressionante domínio econômico, a Companhia de Jesus tornou-se a mais poderosa ordem religiosa do território brasileiro entre os séculos XVI e XVII, tendo suas riquezas avaliadas em mais de mil contos de réis. Entre os seus bens, os padres reuniam “engenhos, canaviais, fazendas de criação de gado, lavouras de algodão, de fumo e de subsistência, prédios rústicos, imóveis urbanos, olarias, larga escravaria” (SANGENIS, 2014, p. 40).

O constante investimento, proveniente da abundância de recursos financeiros, permitiu também o aprimoramento dos cursos e métodos pedagógicos dos jesuítas (MONLEVADE, 2012). Tais métodos, no entanto, vieram posteriormente a ser questionados e criticados pelo Estado português, visto que, apesar de terem conhecimento sobre as novas descobertas e metodologias propiciadas pelos nomes da revolução científica, os padres decidiram por abster-se da divulgação desses saberes nas aulas, utilizando-os somente para seu benefício particular. De fato, o método de ensino jesuítico ignorava as inovações científicas e se voltava mais “à formação de fiéis que súditos ao progresso português” (VILLALTA; MORAIS, MARTINS, 2015, p. 456).

De tal modo, é possível afirmar que, perante o início das práticas agrárias, em 1570, a redízima já havia se tornado parte irrelevante do financiamento da educação escolar promovida pelos jesuítas que, além de pública, tinha garantido também sua gratuidade (MONLEVADE, 2012). De forma contraditória, “à medida que a Companhia de Jesus seguia em direção a uma autonomia e se fortalecia economicamente, ficava cada vez mais enfraquecida perante a sociedade” (AMANTINO; CARVALHO, 2015, p. 69), que passou a questionar, de forma sistemática, os meios da produção da riqueza jesuítica.

2.3 EXPULSÃO DOS JESUÍTAS, REFORMAS POMBALINAS E O SUBSÍDIO LITERÁRIO COMO POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Ao longo de duzentos e dez anos, os jesuítas estiveram incorporados à política de colonização portuguesa, desempenhando não apenas as funções missionária e educacional com a qual originalmente chegaram à estas terras, mas também integrando os campos político e econômico, “quer como conselheiros das autoridades políticas, quando não exercendo diretamente o poder, quer como intermediários entre essas autoridades, os colonos e os indígenas” (PILETTI, 1987, p. 28). Com efeito, sua influência afetava todas as esferas da vida na colônia, atingindo igualmente a todos os estratos sociais.

O êxito do projeto educativo dos jesuítas se evidenciou diante do número de instituições escolares erguidas no país. Até o ano de 1758, foram construídos dezessete colégios, além de mais de duzentas escolas (MONLEVADE, 2012). Organizadas de acordo com os interesses da burguesia portuguesa, essas instituições acompanharam movimentos de apropriação econômica e de dominação política, determinados pelo regime de produção vigente (SOUSA; SALES, 2018).

Responsáveis pela “formação de uma elite que iria subdiregir o território e manter-se no alto da hierarquia política, social e econômica” (MESQUIDA, 2013, p. 248) e pela bem sucedida quebra da resistência indígena (SILVA et al., 2016), os padres jesuítas terminaram por alcançar os objetivos iniciais do Estado português.

No entanto, de acordo com Mesquida (2013), a ordem religiosa passou a ser vista como concorrente pela Corte, uma vez que o serviço prestado pelos nativos, que sempre foram protegidos pelos padres contra as ofensivas escravagistas dos colonos, era útil somente à Companhia, que fazia uso constante de sua força produtiva. Em certo ponto,

O sucesso obtido no ensino dos índios fez que eles se tornassem muito disputados pelos senhores de engenho, comerciantes e burocratas, a ponto de os jesuítas conseguirem um decreto do rei, em 1727, proibindo “tirar” das aldeias indígenas oficiais mecânicos por pessoas de qualquer “qualidade” (CUNHA, 2005, p. 32).

Tal controle sobre a mão de obra indígena, que recusava qualquer contato com os portugueses, significava, conforme Amantino e Carvalho (2015, p. 71), a impossibilidade de desenvolver, em muitas regiões, uma economia “capaz de gerar renda para os colonos e, conseqüentemente, para o rei”. Foram, inclusive, emitidas leis, como a Lei do Diretório, de 1757, que, visando os interesses da metrópole, regulava a liberdade dos indígenas e retirava dos padres jesuítas a autoridade sobre os povos nativos, prevendo a “administração das aldeias por meio da troca dos missionários regulares por funcionários civis e militares, cabendo aos religiosos apenas as atividades missionárias”.

Apesar de existirem até mesmo ordens do então Monarca Mendonça Furtado para que os indígenas fossem recrutados para o funcionalismo público e pagos pelos seus serviços, o que persistia eram “as dificuldades de conseguir utilizar os índios na realização de atividades para o Estado [...]. A isso atribuía a influência ideológica exercida por esses padres, que não os faziam crer e respeitar o monarca” (AMANTINO; CARVALHO, 2015, p.78).

Falhava, assim, a ideia de incorporar os nativos à sociedade colonial através da civilização, proposta pela Lei do Diretório. Ainda segundo os autores, a ordem religiosa já era

alvo de críticas concernentes ao controle que mantinham sobre os indígenas e os problemas que decorriam desde o período da União Ibérica (1580-1640), visto que

[...] o primeiro documento consistente contrário aos padres da Companhia teria sido elaborado por Gabriel Soares de Souza. [...] Para ele, os jesuítas não agiam apenas com o objetivo de proteger os índios do cativeiro imposto pelo colono. Tratava-se, na realidade, de motivações puramente econômicas. Como possuíam terras e produções variadas, queriam manter os ameríndios apenas para seu próprio uso (AMANTINO; CARVALHO, 2015, p. 70)

Assim, detendo cerca de 25% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, a Companhia de Jesus, além de desagradar a Corte, passou a incomodar também os mercadores portugueses. Vendo seus negócios ameaçados, os comerciantes alegavam desvantagem diante dos privilégios fiscais dos jesuítas (MENEZES, 2006), que possuíam, em suas fazendas

[...] ferraria, carpintaria, olaria, ourivesaria, tecelagem e até um estaleiro, localizado às margens do rio Guandu, para reparos em pequenos barcos. [...]. Delas saíam madeiras cortadas, tijolos, ladrilhos, telhas e ferragens para as construções da cidade e o levantamento de fortificações, bem como materiais para obras de várias espécies, inclusive as hidráulicas e as de abertura de caminhos (SANGENIS, 2014, p. 39).

O conflito de interesses entre a Coroa e a Companhia, além da cobiça das riquezas jesuíticas por parte dos portugueses, levou a atritos que chegaram ao seu ápice durante o governo do futuro Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho, ministro que decidiu pela expulsão dos religiosos (MONLEVADE, 2012).

Menezes (2006) reitera que o banimento dos jesuítas foi motivado por divergências entre o projeto de modernização da Coroa e os religiosos, que o desaprovavam e incitavam essa aversão também nos nativos, através dos seus sermões. Desse modo, o movimento batizado de antijesuitismo se deu principalmente porque os padres “representavam um obstáculo e fonte de resistência às tentativas de implantação da nova filosofia iluminista que se difundia rapidamente por toda a Europa” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 184).

Segundo Falcão e Medeiros Neta (2021, p. 2), a corrente filosófica denominada Iluminismo irrompeu ao final do século XVII, consolidando-se na Europa ocidental no século seguinte. Com o objetivo de aplicar a razão enquanto guia crítica de todos os âmbitos da existência humana, o Iluminismo trouxe “um período de grandes mudanças estruturais que modificou totalmente a forma de ser e estar no mundo”.

A política pombalina de defesa e demarcação de fronteiras, proveniente da assinatura do Tratado de Limites entre Espanha e Portugal, de janeiro de 1750, também intensificou o conflito. A estratégia, que envolvia edificar cidades e assim ampliar a autoridade real a partir

do aumento do número de vilas nos territórios, foi recepcionada por forte resistência indígena e “para os novos interesses da Coroa era inadmissível que, decorridos tantos anos da presença dos jesuítas, a situação da conversão daqueles índios estivesse ainda tão pouco avançada” (AMANTINO; CARVALHO, 2014, p. 74).

As motivações que levaram a expulsão da Ordem jesuítica podem, então, segundo Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 183), ser classificadas como: políticas, uma vez que os jesuítas, com seu amplo domínio econômico, passaram a representar um obstáculo para a modernização do Estado Português; e ideológicas, já que “transformações sociais advindas do movimento Iluminista e dos princípios liberais requeriam a formação de um novo homem, o homem burguês, o comerciante, e não mais o homem cristão”.

Amantino e Carvalho (2015), todavia, afirmam que, ainda que não seja possível determinar um fator único como motivador da expulsão dos religiosos, “o viés econômico foi preponderante para que essa decisão fosse tomada” (p. 60), visto que o “enriquecimento necessário obtido por meio do controle sobre os materiais acabou por gerar uma rivalidade com os colonos” (p. 60) e tornou a Ordem em um “elemento perigoso para a manutenção do próprio império português” (p. 62). Solicitando até mesmo a interferência do Papa, o Rei argumentou em carta que, se nada fosse feito, em dez anos, os inicianos estariam tão “poderosos e senhores de tudo, que nem toda força da Europa conseguiria expulsá-los, porque só eles entendiam a língua dos indígenas e conseguiam fazer com que eles o obedecessem e defendessem apregoando entre esses um ódio mortal a todo branco” (p. 82).

Os autores indicam ainda que, por esses mesmos motivos, antes de serem expulsos definitivamente dos domínios de Portugal, os jesuítas já haviam sido expulsos temporariamente de diversos territórios, como Congo, Japão e do próprio Brasil, em regiões como São Paulo, Maranhão e Pará. Segundo eles,

Os casos de exclusão dos padres inicianos se sucederam por todo o império e por motivos que, normalmente, estavam ligados à relação que mantinham com o comércio, a produção e controle sobre a mão de obra local. [...] Em todas as regiões onde foram excluídos, as justificativas eram semelhantes: os padres inicianos se envolviam demais nos negócios locais, interferiam a favor de sua Ordem em detrimento dos interesses metropolitanos e dos colonos, controlavam os possíveis trabalhadores (AMANTINO; CARVALHO, 2015, p. 70).

Assim, apesar de retirar os jesuítas do cenário educacional, o Alvará Régio português, de 28 de junho de 1759, não impediu a permanência das demais congregações religiosas, que continuaram com os processos de doutrinação nos territórios (CURY, 2018). No documento,

que limitava sua rejeição aos padres da Companhia de Jesus, Pombal decretava, em nome do Rei D. José I:

Sou servido privar inteira, e absolutamente os mesmos Religiosos em todos os meus Reinos, e Domínios dos Estudos de que os tinha mandado suspender: Para que do dia da publicação desde em diante se hajam, como efectivamente Hey, por extintas todas as Classes, e Escolas, que com tão perniciosos, e funestos efeitos lhes foram confiadas aos opostos fins da instrucção, e da edificação dos meus fiéis Vassallos: Abolindo até a memória das mesmas Classes, e Escolas, como se nunca houvessem existido nos meus Reinos, e Domínios, onde tem causado tão enormes lesões, e tão graves escândalos (*apud* ANDRADE, 1978, p. 81).

Confiscadas pela Coroa Portuguesa, as propriedades jesuíticas foram leiloadas e os valores recolhidos utilizados para o pagamento de dívidas da Corte, que passava por um momento de forte crise e estagnação econômica (MENEZES, 2006). Abolindo as instituições escolares jesuíticas não apenas do território de Portugal, mas também de seus demais domínios, o alvará baniu, somente da colônia brasileira, mais de 500 padres (CURY, 2018).

Fávero (2000, p. 98) aponta que, no mesmo alvará régio que determinava o fim da educação jesuítica, foram indicados que artifícios a substituiriam, iniciando a chamada reforma dos estudos menores. A reforma previa o impedimento da utilização de livros dos jesuítas pelos mestres, principiando assim a mudança de “uma escola que servia à fé, por uma que servia ao Estado”. Com isso, a educação pública tornou-se leiga, uma vez que deixou de seguir as diretrizes de uma ordem religiosa (CARDOSO, 1999).

Entre as mudanças, estava também o novo posto de diretor geral dos estudos, que concedia a licença necessária para a atividade de ensino (FÁVERO, 2000). Tal medida se dava em decorrência do esforço monárquico para definir os âmbitos nos quais o poder Real deveria atuar. No plano educacional do Estado pombalino, era primordial ter “homens diretamente ligados à Coroa na administração dos estabelecimentos de ensino universitário, secundário e das primeiras letras, com professores pagos pelo Estado” (VILLALTA; MORAIS, MARTINS, 2015, p. 457).

Dessa forma, o Marquês de Pombal buscava instituir, nos domínios de Portugal, um novo modelo pedagógico guiado por uma concepção política e economicamente centralizada (MORAIS; OLIVEIRA, 2012), conduzido, portanto, pelos organismos burocráticos governamentais, o que significava, essencialmente, transferir “a dependência indígena dos inicianos para o Estado” (AMANTINO; CARVALHO, 2015, p. 73) português.

É importante salientar que, apesar do conflito com a Companhia de Jesus, as reformas políticas do período pombalino não se caracterizaram como contrárias à Igreja, visto que foram

abraçadas por diversos segmentos de seu universo fragmentado e, alinhadas à lógica moderna de Estado, estavam interessadas apenas em “limitar seus poderes, agindo particularmente contra alguns grupos específicos que ameaçavam o desenvolvimento do seu projeto político” (SOUZA, 2015, p. 178).

Ainda segundo Fávero (2000), o alvará régio introduziu, em todo o reino de Portugal, incluindo seus domínios, as denominadas Aulas Régias, que, prestadas nas Escolas Menores, deveriam ser lecionadas de acordo com o método da Congregação do Oratório, publicado em 1752. Cardoso (1999, p. 106) explica que as Escolas menores, ou ainda, os Estudos Menores, como apresentavam-se nos documentos oficiais, correspondiam “ao ensino primário e ao ensino secundário, sem distinção. Depois de concluídos os Estudos Menores, o estudante habilitava-se a cursar os Estudos Maiores, isto é, aqueles oferecidos pela Universidade”. Sobre o termo Aula Régia, também é interessante assinalar que

[...] a palavra régio tem um caráter ambíguo, porque ao mesmo tempo em que remete à figura do monarca, reiterando uma tradição absolutista, que persiste período afora, representa também o avanço que o termo traz, pela contraposição à tradição de ensino por parte da Igreja. Nesse caso, as Aulas Régias significavam as Aulas que pertenciam ao Estado e que não pertenciam à Igreja (CARDOSO, 1999, p. 106).

Cada Aula Régia compunha uma determinada disciplina, que possuía um único professor, geralmente indicado por bispos e nomeado pelo Rei, em cargo vitalício. Sem um currículo sistematizado ou duração estipulada, as aulas régias eram independentes e não dialogavam entre si. Diante disso, os alunos podiam frequentar as aulas que quisessem (FÁVERO, 2000). O documento que continha as instruções para as Aulas Régias, de 1779, determinava que essas deveriam ter, no mínimo, seis horas de duração, divididas em três horas para o turno da manhã e três horas para o turno da tarde (CARDOSO, 1999).

Revelando um ideal de utilitarismo, corrente de pensamento que defendia que as ações ou leis do Estado deveriam possuir a utilidade pública de contribuir positivamente para a felicidade dos povos (BARROS, 2001), o novo sistema educacional tinha como principal objetivo “formar homens capazes de atender às novas necessidades do país, tanto na administração pública quanto em relação à produção de conhecimento científico [...], como forma de se trazer benefícios para o Estado” (VILLALTA; MORAIS; MARTINS, 2015, p. 457). A demanda pela incorporação dos novos fundamentos iluministas era colocada, assim, em contraponto ao já condenado método de ensino jesuíta.

Para o novo sistema educativo, de acordo com Cardoso (1999), não foram construídas novas instalações, e as aulas régias se davam nas próprias casas dos professores. Quando não,

aproveitava-se, de forma eventual, de um dos prédios anteriormente ocupados pelos jesuítas ou de um convento que tivesse alguma dependência disponível.

Mendonça (2013, p. 44), em seu estudo, chamou a atenção para a ruptura causada ao modelo dos Colégios, que concentravam as aulas em um único prédio. Conforme o autor, “o princípio de que as disciplinas poderiam ser ensinadas independentemente umas das outras, sem relação entre elas, contrapunha-se ao regime de classes”, anteriormente estabelecido.

Em vista disso, o professor de Retórica Poética, Manuel Inácio da Silva Alvarenga, e o professor de Língua Grega, João Marques Pinto, reivindicaram “a criação de um ambiente próprio para servir de escola pública, fora do ambiente residencial dos professores e mestres régios” (CARDOSO, 1999, p. 109), não obtendo, porém, qualquer resposta do governo. Posteriormente, os mesmos professores solicitaram um aumento salarial, pedido justificado pelos gastos de aluguel com uma melhor instalação para o trabalho.

Com a política de exercer influência sobre todos as esferas da sociedade, o Estado português trouxe para si a obrigação de “garantir a educação gratuita à população, estabelecer suas diretrizes, escolher por concurso os professores públicos, fiscalizá-los, pagá-los” (CARDOSO, 1999, p. 106). Assim, ao Estado se responsabilizar pelo financiamento da educação, de acordo com Morais e Oliveira (2012), do ano de 1759 a 1771, coube às Câmaras Municipais subsidiar a educação oferecida na Colônia.

Com permissão para recolher recursos diretamente dos pais dos estudantes, as Câmaras Municipais utilizaram-se, inicialmente, de um molde de financiamento que lembrava o da escola privada (MORAIS; OLIVEIRA, 2012). Segundo Menezes (2006), apesar do recolhimento das quantias, o modelo acarretou graves dificuldades para a retribuição dos educadores. Essa deficiência nos pagamentos fez com que o número de professores se mantivesse baixo e, conseqüentemente, a oferta de aulas escassa. Nesse contexto, os professores régios acabaram por se restringir aos locais mais populosos ou às capitâneas que possuíam uma economia estável.

Conforme Morais e Oliveira (2012), na Carta de Lei publicada em 6 de novembro de 1772, Pombal inaugurou uma nova etapa de suas reformas educacionais, criando o que seria o primeiro sistema público de ensino do Ocidente. A determinação de que aulas públicas fossem criadas não apenas em Portugal, mas em todos os seus domínios, veio após um estudo encomendado que identificou as localizações mais estratégicas para as aulas serem oferecidas, em conformidade com o contingente populacional.

Os autores indicam que não se sabe exatamente quantas das 837 cadeiras oficialmente previstas para o sistema de Aulas Régias foram realmente instituídas, mas é de conhecimento que apenas 5,2%, ou 44 delas, se destinariam à América Portuguesa, onde se localizava o Brasil. As demais seriam distribuídas entre a Metrópole, que deteria 743 cadeiras, 88,7% do total; as Ilhas de Açores e Madeira, que receberiam 34 cadeiras, 4% delas; a Ásia, que contaria com 9 cadeiras, 1% da soma; e a África, que ficaria com 7 cadeiras, 0,8% do todo. Estabelecido em níveis, eram ofertadas, pelo sistema educativo,

[...] as aulas de Primeiras Letras (em que se aprendia a ler/escrever/contar e Doutrina Cristã) e as cadeiras do “secundário”, que antecediam a universidade. Este segundo nível era dividido em Humanidades (Grego, Latim e Retórica) e Filosofia ou Ciências da Natureza (Química, Física e Botânica) (MORAIS; OLIVEIRA, 2012, p. 84).

O sistema se dividia em 479 cadeiras “de Primeiras Letras (57,4%) e outras 358 de nível ‘secundário’ [...] distribuídas da seguinte maneira: 236 de Gramática Latina (28% do total de 837); 38 de Grego (4,5%); 49 de Retórica (5,8%); e 35 de Filosofia (4%)” (MORAIS; OLIVEIRA, 2012, p. 85). A distorção entre o número de cadeiras de primeiras letras e o número de cadeiras referentes ao nível secundário permite aferir que, desde sua idealização, não se esperava que o quantitativo de alunos que entraria para o nível seguinte fosse elevado.

Ainda que não houvesse restrições sobre quais categorias de súditos poderiam frequentar as aulas públicas, não eram todas as que deveriam. Segundo Villalta, Morais e Martins, (2015, p. 486), “mesmo entre os que poderiam ingressar nas aulas régias, era indicada uma educação diferenciada para cada estrato social. Dessa maneira, o Estado reforçava a naturalização das disparidades sociais por meio da educação”, dando ao projeto de educação um caráter exclusivo e discriminatório.

Vale a pena mencionar também a nova modalidade de ensino profissional que emergiu no Brasil, mais especificamente nas áreas correspondentes a Goiás, Mato Grosso e Minas Gerais, em conjunto com a descoberta do ouro e do conseqüente desenvolvimento da atividade mineradora, no final do século XVII. A mineração acarretou diversas transformações à colônia, dentre elas o abandono das lavouras de cana, permitindo “a formação de uma sociedade bem mais complexa e dinâmica do que a sociedade açucareira, inclusive com a formação de uma classe média” (MORAIS, 2016, p. 22).

Foi, assim, responsável por provocar o povoamento do interior das regiões e o conseqüente surgimento de novas cidades, com senhores e seus escravizados migrando e se dispersando para os centros de mineração, em busca do metal precioso. Com isso, abria-se um

novo e vasto espaço de atuação para diversas atividades, relacionadas principalmente ao artesanato, comércio e manufaturas, que, combinadas ao crescimento populacional, impulsionaram o ensino de artes e ofícios em diversos ramos “para atender às necessidades de consumo da população desde os elementos mais básicos, como roupas, calçados, utensílios domésticos, instrumentos de trabalho, até produtos mais sofisticados, como a ourivesaria” (MORAIS, 2016, p. 23).

Essa grande diversificação de atividades causou preocupação à Coroa portuguesa que, temendo uma eventual independência econômica da Colônia brasileira, tomou providências legais e emitiu o Alvará Régio de 5 de janeiro de 1785, que determinou o encerramento de todas as manufaturas existentes no país, excluídas aquelas em que se teciam o algodão, impactando, negativamente, o ensino de ofícios (CARDOSO, 2016).

Voltando à questão da mineração, conforme Garcia (2000), a Educação Profissional relacionada a esse gênero de trabalho era oferecida nas Casas de Fundição e da Moeda, instituições onde o ouro minerado era transformado em barra, uma vez originada a necessidade de trabalhadores para atuarem nessas casas.

Seu público, porém, de acordo com Vanderley (2014, p. 5), distinguia-se do qual o ensino profissional era geralmente direcionado, dado que se destinava aos filhos dos colonos ou dos funcionários dessas Casas, indicando, para o ensino de ofícios, “uma iniciativa diferente daquela predominante de estar associado aos menos favorecidos”.

Eram empregados, nessas instituições, oficiais ensaiadores, oficiais moedeiros e fundidores, cargos os quais os aprendizes viriam um dia a ocupar. Apesar de diferir em seu público, a aprendizagem profissional realizada nas Casas de Fundição e da Moeda se dava de forma análoga à vista nos demais espaços de instrução de ofícios manuais, ou seja, sem qualquer método sistemático de ensino (FONSECA, 1961).

Ainda assim, Cunha (2005) afirma que o ensino profissional durava de quatro a seis anos, sendo esse o tempo que levava para que os aprendizes fossem considerados habilitados e recebessem, ao final do período de formação, um prêmio em dinheiro. Fonseca (1961, p. 79) complementa tal informação indicando que, “aos aprendizes da Casa da Moeda do Rio de Janeiro dava-se, em 1780, a título de ajuda de custo, a quantia de 100\$000 réis em satisfação ao tempo que gastaram em aprender”, quando considerados aprovados.

Após concluída essa etapa, os aprendizes tinham, ainda, “que demonstrar as suas habilidades perante uma banca examinadora e, sendo aprovados, recebiam uma certidão de aprovação” (GARCIA, 2000, p. 1-2). Vale mencionar que, mesmo após aprovados e

“declarados oficiais, os fundidores, ensaiadores e moedeiros trabalhavam longos períodos sem remuneração” (CUNHA, 2005, p. 36), permanecendo à espera da nomeação pelo superintendente das Casas de Fundição e Moeda, o que poderia se retardar por mais de uma década.

Os estabelecimentos públicos eram financiados pela Coroa Portuguesa, como indica Cunha (2005, p. 36) ao mencionar que “todo o ouro extraído das Minas Gerais era obrigado a passar pelas casas de fundição e de moeda, mantidas pela Coroa, de modo que fosse descontado o ‘quinto’ devido ao Estado”, imposto instituídos pela Lei de 4 de março de 1751 e cobrado sobre o metal valioso. Logo, apesar de se observar alguns diferenciais quanto ao público ao qual se dirigia, mantinha-se a perspectiva de preparar pessoal para atuar em serviços imediatos, necessários ao Estado em determinado momento (VANDERLEY, 2014), o que evidencia a Educação Profissional como tão dual quanto a não profissional.

Demonstrando sinais de incômodo com a relação entre a alta demanda por profissionais qualificados para a efetivação do projeto colonizador, e a pequena parcela de indivíduos escolarizados, o Estado criou, através da Carta Régia de 10 de novembro de 1772, o Subsídio Literário (MENEZES, 2006). Instituído pelo Marquês de Pombal, o imposto era atribuído ao financiamento das aulas régias e tinha os valores arrecadados convertidos em salários para os mestres (CURY, 2018). O documento dizia, em seu § 2º do art. 6º, que

[...] para a útil aplicação, do mesmo ensino público, em lugar das sobreditas coletas até agora lançadas a cargo dos povos, se estabeleça, como estabelecimento o único imposto: a saber, nestes reinos e ilhas Madeira, Açores de um real em cada canastra de vinho e quatro réis em cada canada de aguardente; de 160 réis por pipa de vinagre; na América e na África: de um real em cada arretel de carne que se cortar no açougue; e nelas, e na Ásia, de dez réis em cada canada de aguardente das que se fazem nas terras, debaixo de qualquer nome que se lhe dê ou venha dar (PORTUGAL, 1772 apud CURY, 2018, p. 1220).

Deu-se, assim, “a primeira forma estatal de financiamento da educação pública no Brasil” (CURY, 2018, p. 1219). O fato de estes serem alguns dos produtos mais abundantes nas terras brasileiras constata o esforço do governo pombalino para viabilizar o projeto de sistema de ensino (VILLALTA; MORAIS, MARTINS, 2015).

Encarregadas da coleta dos impostos, as Câmaras Municipais mantinham registros das quantias provenientes do tributo e os enviava aos Ouvidores trimestralmente. Os Ouvidores, por sua vez, encaminhavam os registros juntamente com as receitas ao Cofre Geral da Junta da Real Fazenda de cada Capitania, que gerenciava os recursos e fornecia o ordenado aos professores (MORAIS; OLIVEIRA, 2012). De acordo com Villalta, Morais e Martins (2015),

Ao final de cada ano, as Juntas elaboravam um balanço geral, que era remetido à Junta de administração e arrecadação do Subsídio Literário que, por sua vez, encaminhava as contas ao rei [...]. Assistia-se, dessa maneira, a um movimento de desmunicipalização e, conseqüentemente, de estatização do sistema de ensino (VILLALTA; MORAIS; MARTINS, 2015, p. 485).

Segundo Oliveira, Margoti e Morais (2012), porém, pesquisadores têm se deparado com grandes dificuldades para a localização de fontes acerca do Subsídio Literário, dado o atraso das Câmaras Municipais na entrega desses registros, fazendo com que se perdessem. Os que ainda se encontram, quando não representam curtos períodos temporais, expressam dados de pequenos espaços geográficos.

Assim, apesar da impossibilidade material de se conhecer as receitas e despesas globais do Subsídio Literário, uma vez que a documentação disponível traz tanto lacunas quanto inconsistências, estudos como o de Villalta, Morais e Martins (2015) se fazem importantes por apresentar um quadro parcial desses valores.

Ao estudar a incidência do imposto na capitania de Pernambuco, os autores (VILLALTA; MORAIS, MARTINS, 2015) indicam que as 22 câmaras municipais da região arrecadaram, entre os meses de abril a dezembro, do ano de 1774 ao de 1777, o valor de 47:435\$257 réis em receitas, sendo a despesa, no mesmo período, de 1:071\$249 réis. Na capitania de Minas Gerais, no que lhe concerne, o imposto rendeu aos cofres da Fazenda Mineira a quantia de 21:139\$340 réis, sendo 3:498\$860 réis referente à venda da carne e 17:640\$480 réis referente à produção da aguardente.

Oliveira, Margoti e Morais (2012, p. 128), referindo-se também aos mestres da capitania mineira, apontam que os valores do Subsídio Literário se convertiam em ordenados baixos, incompletos e atrasados, o que impossibilita compreender como os professores “faziam para sobreviver neste mundo sem liquidez. Provavelmente se dedicavam a serviços paralelos que lhes garantiam algum sustento, como aulas particulares ou realizavam trabalhos de escrita para terceiros”.

O levantamento feito pelos autores (OLIVEIRA; MARGOTI; MORAIS, 2012, p. 131) indicou que “a soma do que se devia aos professores entre 1794 e 1800 chegava ao valor de 33:314\$680 réis”. Somente no ano de 1800, “17 mestres das 22 cadeiras ocupadas se encontravam com salários atrasados, o que equivale a 77,2%” dos docentes. Aos professores de Primeiras Letras, devia-se o total de 16:529\$680 réis; aos de Gramática Latina, devia-se 12:750\$000 réis; e aos professores das cadeiras de Filosofia Racional e de Retórica devia-se 1:725\$000 réis e 2:310\$000 réis, respectivamente.

Já Morais e Oliveira (2012) revelaram que, entre os anos de 1795 e 1797, devia-se, aos mestres da capitania de Minas Gerais, o valor total de 20:034\$582 réis, enquanto os rendimentos do Subsídio Literário somavam 14:209\$761 réis, um saldo negativo de 5:824\$821 réis. É relevante dizer que os salários dos mestres localizados nessa região variavam em função da cadeira a qual lecionavam.

Os professores de Filosofia, por exemplo, deveriam receber, por ano, a quantia de 460\$000 réis; os que lecionavam a cadeira de Gramática Latina, 400\$000 réis; e os professores de Primeiras Letras, 150\$000 réis. O estudo (MORAIS; OLIVEIRA, 2012) denunciou, porém, que um dos professores de Filosofia recebeu 103\$500 réis, 22% do que deveria receber; um dos professores de Gramática Latina recebeu 100\$000 réis, 25% do ordenado que se devia; e um dos professores de Primeiras Letras recebeu 37\$000 réis, 25% do que tinha direito.

Cardoso (1999) afirma que a variação nos salários dos mestres era vista também no Rio de Janeiro. Lá, no entanto, a flutuação se observava de acordo com a localidade na qual os professores estavam instalados. Desse modo, aqueles que residiam em pontos de maior população recebiam ordenados maiores que os que se localizavam em áreas de menor porte.

Conforme Oliveira, Margoti e Morais (2012), a solução encontrada para contornar o problema dos pagamentos incompletos e atrasados foi a realização de estudos que apontassem quais cadeiras poderiam ser desautorizadas e quais poderiam ser mantidas, de acordo com a arrecadação do imposto. Vale ressaltar que tal situação não era exclusiva do Brasil, uma vez que o visto na Colônia se repetia também na Metrópole. Segundo a pesquisa,

[...] o pagamento dos professores no século XVIII em Portugal era baixo e muitos procuravam outras ocupações remuneradas para complementar seus ordenados. Eram constantes as queixas por parte da população, que reclamava de professores que deixavam de comparecer às aulas para se ocuparem de outros ofícios podendo, assim, melhor ganhar a vida (OLIVEIRA; MARGOTI, MORAIS, 2012, p. 128).

Nessa perspectiva, segundo Veraldo (2009), a receita provinda do imposto, além de mínima, não fornecendo o aporte financeiro necessário, era sonegada ou mesmo utilizada para outras finalidades pelo Estado. Passando continuamente por processos fraudulentos, o imposto, que foi recolhido até o ano de 1839 (SILVA, 2005), chegou ao fim com recolhimentos que seriam insuficientes para pagar um número maior do que trinta educadores (MENEZES, 2006).

Fundadas as instituições de ensino e estabelecidas as diretrizes para a educação responsável pela formação de futuros dirigentes, o Estado português esboçou também um modelo que focava no ensino profissional de atividades ligadas à produção (SOUSA; SALES, 2018). Delineando os primeiros traços do que posteriormente viria a se tornar a Educação

Profissional, tal formação, direcionada somente às classes mais carentes, emergiu sob o argumento de que essa parte da população necessitava de trabalho para sobreviver e, para tanto, deveria aprender ofícios manuais (MORAIS, 2016).

O ensino profissionalizante oferecido pela Coroa durante o período colonial partia de necessidades imediatas. A indisponibilidade de mão de obra para tarefas específicas, como a restauração dos navios que sofriam danos durante as viagens entre o Brasil e Portugal, ou as necessidades de fabricação de espingardas para as tropas do Arsenal Real do Exército, por exemplo, estimulavam o ensino compulsório de ofícios como tais (MORAIS, 2016).

Nesse sentido, fora estabelecida, pelo príncipe regente Dom João VI, uma entidade sob o nome de Companhia de Artífices, do Arsenal do Exército, composta por soldados. Tinha, assim, uma estrutura militarizada, com subordinação e uniformes, como se, de fato, fosse “uma unidade qualquer da tropa. Os mestres equivaliam a sargentos e os contra-mestres a cabos de esquadra” (FONSECA, 1961, p. 95).

Representando uma das raízes da aprendizagem de ofícios no país, seu plano de organização, expresso no decreto de criação, apresenta informações importantes, como o número de soldados artífices, fixado em sessenta, e seus respectivos ofícios: um terço dos deles se ocuparia nas funções de ferreiros e serralheiros; nesse número incluíram-se ainda um torneiro de madeira, um funileiro e um tanoeiro. Tal Companhia viria, no período imperial, desenvolver-se no Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro (FONSECA, 1961).

Do mesmo modo, o Arsenal da Marinha constituiu um espaço de incontestável importância para o preparo de jovens aprendizes, que recebiam, de artífices especializados vindos de Portugal, a instrução de ofícios manuais relacionados à construção naval (FONSECA, 1961), como representado na Figura 4.

Figura 4 – A Nau São Sebastião, em construção no Arsenal da Marinha do Rio de Janeiro, em 1764 (Desenho de Armando Pacheco)



Fonte: Fonseca (1961).

Formaram-se, nas oficinas do Arsenal da Marinha, os primeiros carpinteiros de machado, calafates, poleeiros, tanoeiros e demais profissionais necessários ao ramo da construção naval (FONSECA, 1961). Trabalhavam, no Arsenal, homens

[...] de várias espécies. A maioria dos operários constituía-se de brancos e portugueses, que seguiam o uso de então e traziam para o serviço seus escravos a fim de os auxiliarem nas diferentes tarefas profissionais. Além dos brancos, havia os escravos da Coroa e toda uma grande variedade de presos ou simplesmente detidos. [...] como a falta de homens para aquelas tarefas era enorme, fazia-se o recrutamento “manu militari”. À noite saía uma patrulha do Arsenal e “apenava” todo aquele que fosse encontrado vagando pelas ruas depois do toque de recolher. Algumas vezes a necessidade de pessoal era tanta, que se recorria ao Chefe de Polícia, pedindo-se-lhe que enviasse, dos seus presos, aqueles que estivessem em condições de produzir algum trabalho profissional. O Exército, por sua vez, também recrutava do mesmo modo, o que, por vezes, causava questões com a Marinha (FONSECA, 1961, p. 82).

De acordo com Sá et al. (2015, p. 9659), “o ensino dos ofícios era ministrado, geralmente, fora da escola, nos locais de trabalho, como, por exemplo, nos cais, nos hospitais, na marinha e nos arsenais militares”. De tal forma, essa formação se dava em ambientes improvisados. Como esclarece Fonseca (1961),

A aprendizagem era feita pelo método da época, isto é, pelo princípio imitativo, em que os jovens se exercitavam nos ofícios vendo os oficiais trabalhar e reproduzindo aquilo que os mesmos executavam. Não havia ensino propriamente dito. Fazia-se com que os menores fossem entregues a certos mestres ou oficiais que lhes deviam revelar a arte que professavam, assim como os “segredos do ofício”. Estes segredos, contudo, raramente eram transmitidos, porque seus detentores temiam a possível concorrência dos rapazes inteligentes. Nenhuma espécie de instrução teórica era ministrada àqueles aprendizes. Davam-se-lhes, apenas, conhecimentos práticos, ou melhor, deixava-se que eles aprendessem o que viam fazer e repetiam (FONSECA, 1961, p. 424).

Estas categorias de ensino não eram amparadas por qualquer política específica de financiamento que tivesse em vista avanços ou melhorias. Isso acontecia principalmente devido à predominância de escravizados no país, que tornava desnecessário o investimento em escolas de artes mecânicas ou no refinamento dos métodos de transmissão do conhecimento (MORAIS, 2016).

No âmbito privado, por sua vez, o ensino de ofícios se dava por meio das Corporações de Ofícios, estabelecimentos originários dos Colégios da Roma antiga. Definidas por Beck e Teixeira (2019, p. 103) como “associações de trabalhadores (artesãos) de um dado ofício – carpintaria, marcenaria, alfaiataria, sapataria etc.”, as Corporações de Ofícios “regulavam, ensinavam e monopolizavam tais atividades nas cidades mais populosas da Europa pré-Revolução Industrial”. Para melhor esclarecer o nome adotado pelas instituições,

O termo ofício era empregado em três sentidos. No sentido mais estrito, o ofício era o conjunto das práticas definidoras de uma profissão (o ofício de carpintaria de casa, por exemplo). Em sentido um pouco mais amplo, ofício designava o conjunto de praticantes de uma mesma profissão (todos os carpinteiros de casa, por exemplo). Em sentido ainda mais amplo, finalmente, o termo ofício era sinônimo de corporação, abrangendo mais de um ofício-profissão (os carpinteiros de casa estavam na mesma corporação dos pedreiros, dos canteiros, dos ladrilheiros e dos violeiros). O ofício/corporação era, também, denominado bandeira, pelo fato de seus membros participarem de cerimônias religiosas levando a bandeira do santo protetor (CUNHA, 2005, p. 42).

Assim, conforme Falcão (2011), a identidade profissional era a responsável por causar a aproximação entre os artesãos, levando ao aparecimento das corporações. De acordo com Fonseca (1961, p. 24), inicialmente, agruparam-se todos os artífices, livres ou escravizados, de uma mesma profissão. À estas aglutinações de trabalhadores dava-se o nome de Colégio, instituições que, àquela época, não tinham “a preocupação da transmissão de conhecimentos profissionais, e não cuidaram, portanto, de regulamentar a aprendizagem como mais tarde fariam as corporações da Idade Média”.

O declínio de Roma, apesar de conduzir a instituição dos Colégios ao seu fim, não foi capaz de extinguir a capacidade de organização dos artífices, que deram origem, a partir de uma

imposição de ordem econômica, às Corporações de Ofícios medievais: comerciantes europeus, sem os meios financeiros para obter embarcações para o transporte das suas mercadorias, associaram-se para custear as despesas da navegação. Por outro lado, os fabricantes dos artefatos, que eram em sua ampla maioria artesãos individuais e que por esse motivo vendiam seus produtos por valores diferentes, também decidiram por agrupar-se “de acordo com os interesses comuns, o que os levou a associar-se por ofícios, a fim de regularizar a situação dos preços” (FONSECA, 1961, p. 25).

Organizadas por operários que possuíam um ofício em comum, a associação voluntária se tornava interessante por diminuir a competição de mercado entre os trabalhadores. Apesar da finalidade econômica, as Corporações de Ofícios logo progrediram, incorporando processos de ensino à sua estrutura (MÜLLER, 2009).

As Corporações de Ofícios eram hierarquicamente estruturadas, sendo compostas por mestres, os donos das oficinas e mais experientes no ofício que, responsáveis pelo ensino, repassavam oralmente o que era denominado de mister: o saber secreto do ofício; oficiais, que possuíam determinada experiência e recebiam salários; e aprendizes, que, na posição de alunos, não possuíam nenhuma remuneração (BECK; TEIXEIRA, 2019).

A aprendizagem, no entanto, não se restringia somente ao ensino de ofícios, uma vez que cabia ao mestre proporcionar a doutrinação cristã e moral aos aprendizes. Eram ensinados, também, a respeitar rigorosamente os regulamentos de cada corporação, através, inclusive, de castigos, visto que, se encontradas situações irregulares em uma oficina, esta poderia ser multada ou até mesmo destruída. Tal função era desempenhada pelos juizes de ofício, responsáveis pelo controle do trabalho e da formação dos oficiais e mestres (VANDERLEY, 2014).

Eram atendidos, pelas corporações, jovens entre 12 e 14 anos, que abandonavam suas casas e passavam a residir com os mestres. Suas jornadas de trabalho variavam entre 12 e 14 horas por dia, chegando a atingir 18 horas diárias após a invenção do lampião a gás (FALCÃO, 2011). Existia a possibilidade de ascensão, podendo o aprendiz, eventualmente, vir a se tornar oficial e mestre (VANDERLEY, 2014).

A lista de obrigações para aqueles aprendizes que não pagavam pela aprendizagem era extensa: acordar primeiro e deitar por último, sendo eles os encarregados por abrir, fechar, e limpar ou varrer as lojas ou oficinas onde ocorria o ensino; além disso, tinham que arrumar as ferramentas utilizadas nos ofícios, lavar as louças, servir alimentos e bebidas aos oficiais enquanto estes estavam em serviço e também fazer suas camas (FONSECA, 1961).

Os jovens passavam quatro anos na posição de aprendiz, quando recebiam um certificado e vinham a ocupar a função de oficial, começando, então, a ganhar um salário pelos seus serviços. Continuavam, porém, a residir na casa do mestre. Para chegar à condição de mestre, necessitavam da aprovação em exames teórico-práticos, que cobravam conhecimentos relacionados à regulamentação da corporação e à execução manual do ofício. Após alcançar a colocação, o mestre recém-formado obtinha a autorização para montar sua própria oficina, sendo amparado financeiramente pela corporação (FONSECA, 1961).

Apesar da aplicação de avaliações, os ensinamentos não possuíam uma periodicidade definida, e poderiam perdurar por décadas (MÜLLER, 2009). Tal instrução era feita mediante contratos entre os pais dos aprendizes, que cediam seus filhos, e os mestres, que os recebiam para o ensino. Fonseca (1961) atenta, porém, para o fato de que

[...] nem sempre os contratos eram cumpridos porque, comumente, se viam os aprendizes transformados em verdadeiros empregados domésticos dos mestres, muitos dos quais deixavam de ensinar certos aspectos de suas técnicas com receio de se verem suplantados pelos discípulos. Com o intuito de evitar a exploração do trabalho gratuito dos aprendizes e também com a ideia de tornar mais eficiente a aprendizagem, era proibido aos Mestres ter mais de dois aprendizes ao mesmo tempo (FONSECA, 1961, p. 27).

O desenvolvimento das cidades brasileiras, ao ocasionar a conseqüente ampliação do campo de atuação dos artesãos, oportunizou o ensino de ofícios por meio dessas Corporações, implantadas no Brasil após a colonização portuguesa. Conhecidas no país principalmente por Bandeiras dos Ofícios, sendo que cada ofício era “embandeirado” sob a proteção de um santo, as instituições brasileiras, assim como as de origem europeia, “representavam a associação de todos os que realizavam o mesmo trabalho” (VANDERLEY, 2014, p. 5).

As regras das Corporações de Ofícios nacionais não pareciam interferir, porém, no funcionamento das oficinas do governo, como as dos já mencionados Arsenais de Guerra. Segundo Fonseca (1961),

Por estarem embandeirados os ofícios naquela época, ninguém os poderia exercer [...] sem primeiro ser submetido a exames comprovadores de sua habilitação. Entretanto, para as oficinas do governo, qualquer um poderia [...] executar qualquer trabalho profissional sem a exigência da examinação, que já era tradicional Segundo (FONSECA, 1961, p. 82).

A obra de Martins (2008), que trata de forma mais aprofundada das especificidades das Bandeiras dos Ofícios brasileiras, indica que, no país, cada mestre artesão poderia ter até quatro aprendizes por vez. Os aprendizes também precisavam praticar o ofício pelo tempo mínimo de quatro anos, antes de passarem pelo exame que os permitiria exercer a atividade. Tal exame

ocorria na Mesa da Bandeira, responsável por emitir a Carta de Exame que o habilitaria a desempenhar o ofício mecânico.

Sua regulamentação, no entanto, variava entre as cidades, visto que as Câmaras Municipais eram as responsáveis pela elaboração e controlavam, de forma rigorosa, a atividade profissional dos mestres, por meio da aplicação dos exames que permitiam ou não o desempenho dessa função pelo artesão (CUNHA, 2005).

Por esse motivo, vigorosas disputas políticas permeavam a atuação das Corporações de Ofícios brasileiras, já que era o Senado da Câmara o responsável por prover e presidir as eleições para juiz e escrivão de ofício, cargos representativos que possuíam assento no Senado. De acordo com Martins (2008)

Essa disputa pela representatividade na Câmara era fundamental para os ofícios, uma vez que cabia ao Senado intervir na regulamentação de todos os aspectos ligados à vida comercial das cidades, inclusive definindo os preços dos artigos, sendo vedado a qualquer ofício a determinação do valor de uma obra à revelia da decisão do Senado (MARTINS, 2008, p. 33).

Na organização brasileira existiam ainda, dispostos acima dos artesãos e dos mestres, as irmandades religiosas, entidades responsáveis por fiscalizar os juízes dos ofícios; por cuidar, junto aos vereadores da Câmara, das questões legais relacionadas à admissão da mão de obra para execução de obras públicas; e por estruturar as condições do exame de habilitação, do licenciamento e da autorização para o exercício do ofício pelos artesãos (LOBO et al., 1973).

O controle exercido pelas irmandades tinha como principal finalidade a defesa dos interesses dos artesãos das corporações às quais estavam associadas, obtida por meio da monopolização, fiscalização e inspeção das atividades ligadas ao ofício que, por um lado, impedia irregularidades e, por outro, garantia a qualidade das obras e do trabalho dos profissionais. Com isso, criou-se um “elo de relações que se estendia aos compromissos religiosos mantidos pelos artesãos com a irmandade, o que também representava para eles garantia da manutenção desse vínculo de proteção” (MARTINS, 2008, p. 36).

As irmandades encarregavam-se também da cobrança da joia, espécie de imposto que os mestres que possuíam lojas abertas deviam pagar mensalmente, sob pena de ter sua loja fechada pelo juiz competente (LOBO et al., 1973). Funcionavam, assim, de acordo com Martins (2008, p. 76), enquanto bancos, “concedendo empréstimos e créditos, além de ajuda material aos irmãos que precisassem, constituindo-se em uma das principais fontes creditícias em uma época em que o sistema financeiro não havia se consolidado”. Exerciam ainda a importante função econômica-social “de assistência e auxílio mútuo que garantiam a proteção e segurança

dos artífices, mantendo a irmandade como a provedora de auxílio nos momentos de doença, morte ou de necessidades”.

Dessa maneira, por se tratarem de associações, as Corporações de Ofícios possuíam financiamento próprio. Os recursos com os quais os mestres pagavam a joia advinham, principalmente, de gratificações prestadas pelas famílias dos aprendizes (VANDERLEY, 2014). As corporações sobreviviam, assim, “a partir de um patrimônio comum, formado pelas cotas pagas pelos seus membros” (MÜLLER, 2009, p. 4).

Falcão (2011, p. 76) atenta ainda para o fato de que, no decorrer dos processos de aprendizagem, o mestre, detentor tanto das ferramentas quanto da matéria-prima utilizada pelos aprendizes na fabricação das obras, “ao final da produção, ficava com os produtos fabricados e, por conseguinte, com os lucros das vendas”.

Em um ato de resistência contra a invasão de Portugal por tropas francesas, conflito decorrente da “guerra entre a França napoleônica e as monarquias absolutistas continentais” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 22), o príncipe regente português, D. João VI, foi obrigado a se deslocar, em companhia da Família Real e sua Corte, para a Colônia brasileira, na qual chegou em janeiro do ano de 1808 (NASCIMENTO, 2007).

Aconselhado pelo economista José da Silva Lisboa, em uma de suas primeiras determinações no país, o príncipe regente decidiu, com o Alvará de 1º de abril de 1808, abrir os portos das terras brasileiras para as nações amigas, anulando o já mencionado Alvará Régio de 5 de janeiro de 1785, que proibia a existência e desautorizava a criação de novas fábricas no Brasil e, na prática, abolia o comércio exclusivamente metropolitano (CARDOSO, 2016).

No mencionado alvará, o príncipe regente se refere ao seu desejo de promover a riqueza nacional e menciona a multiplicação das manufaturas e das indústrias como caminhos para tanto, uma vez que essas dão maior valor aos gêneros da agricultura e das artes, como também atraem novas populações para a execução dos trabalhos e fornecem os meios de subsistência aos súditos. Deixa claro, ainda, no documento, que a ausência desses meios de subsistência poderia vir a contribuir para o crescimento do número de vassallos entregues aos vícios da ociosidade, inferindo, ao trabalho, a qualidade de mecanismo limitador da vadiagem. Entretanto, Malerba (1999, p. 9) explicita, entre as principais motivações que levaram à abertura dos portos, “o sufoco de Portugal, cujo comércio estava interrompido pela invasão francesa ao território metropolitano”.

Começara a desmoronar, assim, ao final do século XVII, o sistema colonial proveniente do modelo econômico mercantilista, minado por razões internas, como a aproximação dos

grupos dominantes locais em manifestações de insatisfação com o domínio português, e externas, como “a luta da burguesia europeia contra os resquícios feudais e corporativos que impregnavam os Estados absolutistas, impedindo o livre comércio” (MALERBA, 1999, p. 6).

Revogado o impedimento, incrementou-se a economia da Colônia e o movimento de “pessoas, comerciantes, cientistas, viajantes, mercadorias, escravos, livros e ideias [...] e os riscos de fragmentação do Império e, mais do que isso, a circulação de ‘perigosas’ propostas de emancipação” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 23).

A partir de então, de acordo com Barreto (2003, p. 16), estrangeiros de diversos países passaram a constituir, com suas variadas profissões, a classe média da Colônia. O estudo indica que se encontrava, no território brasileiro, “tanoeiro e caixeiro dinamarqueses; lavrador escocês; marceneiro, caixeiro, copeiro suecos; colchoeiro e padeiro norte-americanos; sapateiro irlandês; boticário italiano”; eram profissionais de origem francesa o cozinheiro, livreiro, “pasteleiro, padeiro, confeitiro, alfaiate, jardineiro, serralheiro, marceneiro, ferrador, destilador de licor, fabricante de rapé e também mascates”; via-se ainda “taverneiros, espanhóis; relojoeiros, suíços”.

Esse processo de transferência, que transformou o Brasil em sede do Império Português, influenciou de forma aligeirada sua autonomia política, dotando-o de centralidade “no que se refere a políticas e medidas relativas à educação” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 24). Com isso, Dom João VI logo iniciou, a fim de melhor receber a Corte portuguesa e seus subordinados, a instalação de diversas instituições de ensino superior no país, visando a criação de novos postos de trabalho (DIOGO; GOBARA, 2007).

Tais medidas fizeram-se necessárias principalmente porque o desembarque da Família Real significava também o deslocamento de todo o aparato administrativo do Estado português para o Brasil. Ao trazer consigo “ministros, conselheiros, juizes da Corte Suprema, funcionários do Tesouro, patentes do Exército e da Marinha e membros do Alto Clero” (NASCIMENTO, 2007, p. 194), Dom João VI deu por finalizada a fase da colonização brasileira.

Assim, além da instalação das instituições econômicas, políticas e jurídicas, foram inaugurados, neste período, os primeiros cursos de ensino superior do país, metodologicamente organizados em aulas isoladas e fundamentados na prática profissional. Entre eles, Oliveira (2004) assinala os cursos da Academia Real da Marinha e da Academia Real Militar, responsáveis pela formação de engenheiros civis e de militares, além do curso da Academia Médico-Cirúrgica, ofertado nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia. O autor destaca também

o curso da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, desenvolvido pela Missão Cultural Francesa.

Gondra e Schueler (2008) mencionam ainda os cursos superiores de Economia, Agricultura e Química, bem como a instauração da Biblioteca Pública, o Real Jardim Botânico, o Museu Real e a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, posteriormente transformada em Academia das Artes, instituições responsáveis por elevar os campos educacional, científico e cultural do país.

Petrone (1968, p. 25) dá indícios de como os cursos superiores estabelecidos no Brasil eram financiados, indicando a existência, na Capitania de São Paulo, de um imposto denominado Contribuição Literária que, instituído pelo príncipe regente por Aviso datado de 27 de outubro de 1798, “determinara uma contribuição para subsidiar os estudos de medicina, engenharia hidráulica, topografia e de contadores”. É de se suspeitar que o mesmo imposto, ou imposto equivalente, fosse cobrado também no Rio de Janeiro, onde a Corte se instalara.

Após inquérito dirigido por Melo Castro e Mendonça às Câmaras Municipais da Capitania paulista, resolveu-se que a taxa seria cobrada sobre gêneros agrícolas exportados, recaindo, assim, sobre os compradores e não sobre os agricultores. Sendo o produto agrícola até então mais exportado, a Contribuição Literária incidiu principalmente sobre o açúcar, taxando em 40 réis cada arroba da mercadoria. Causando inúmeras reclamações, o imposto foi posteriormente extinto, sendo cobrado até o ano de 1827 (PETRONE, 1968).

O panorama educacional brasileiro, portanto, que até então contava apenas com as aulas régias, provenientes das reformas pombalinas, passou a contar também com o ensino superior (BITTENCOURT, 1953). Assim, a chegada da Família Real, combinada à evidente carência de profissionais qualificados no país, deram uma nova significância à educação, “o que foi determinante para o desenvolvimento político, econômico e social do Brasil, provendo condições necessárias para a sua futura independência” (SILVA, 2015, p. 14292).

De acordo com Menezes (2006), ainda que o supracitado processo de transferência demandasse o investimento em ações que elevassem o desenvolvimento intelectual de todo o povo brasileiro, as iniciativas de Dom João VI visavam, prioritariamente, atender às necessidades da Corte. Isso porque, como se vê, as ações de seu governo privilegiaram a “formação das elites políticas e intelectuais, como de cirurgiões e médicos, de militares para a defesa do território e de quadros burocráticos para a administração e o serviço do Estado, como engenheiros e técnicos” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 25).

Isso não significa, porém, que projetos de instrução pública não foram pensados naquele período. O príncipe regente, na verdade, enxergava os benefícios de estruturar a educação pública ante um desenho sistêmico, reunindo os estabelecimentos sob uma única concepção educativa e cogitara organizar, a partir de doações depositadas no recém-criado Banco do Brasil, um sistema de escolas públicas. Projetado pelo Conde de Barca, Gal. Francisco de Borja Gastão Stocker, a pedido de Dom João VI, o sistema seria dividido em quatro graus distintos, a saber

[...] as pedagogias, que compreendiam o ensino elementar primário; os institutos, que acrescentavam às pedagogias os conhecimentos necessários aos agricultores, artistas, operários e comerciantes; os liceus, que ministravam os conhecimentos científicos; e as academias, que desenvolviam os conhecimentos das ciências abstratas e os estudos das ciências morais e políticas (CHIZZOTTI, 2014, p. 48).

O projeto, no entanto, acabou por não se constituir em realidade, seja “pela sua inspiração liberal, pelo risco de se formar uma massa letrada” (CHIZZOTTI, 2014, p. 48), ou pela possibilidade de criar um sistema educativo que nem mesmo Portugal possuía. Tais circunstâncias iam em contraposição aos interesses colonialistas da Coroa e, mesmo que não fossem, os recursos financeiros provindos de doações seriam insuficientes para concretizá-lo.

Ao final do período colonial do Brasil, porém, uma nova iniciativa pública de ensino profissional emergiu no país com um breve período de vigência. Pouco tempo após autorizar a instalação de indústrias no país, foi implantado, por meio do Decreto de 23 de março de 1809, “o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal” (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 155), atraídos pela abertura dos portos para o comércio estrangeiro e pelas oportunidades criadas diante da permissão da instalação de indústrias na colônia (GARCIA, 2000).

Eram oito as oficinas instaladas na instituição, sendo elas as de carpintaria e marcenaria; estamperia de chitas e cartas de jogar; galões e fitas; gravação em metal e madeira; serralheria e ferraria; tecidos largos de sedas e algodão; tornearia; e, finalmente, a oficina de veludos (VANDERLEY, 2014).

Quanto ao financiamento do Colégio das Fábricas, seu documento de concepção previa que esse seria mantido por recursos arrecadados com as vendas das obras nele produzidas, sendo o investimento inicial para o funcionamento do estabelecimento custeado pelo Real Erário. Fonseca elucida o arranjo financeiro considerado para o Colégio das Fábricas, indicando que a instituição se organizava enquanto

[...] uma espécie de reservatório de artífices e casa de ensino de aprendizes, devendo uns e outros, com o produto de seu trabalho, enquanto não se colocassem nas indústrias, fazer face às despesas da instituição que seriam auxiliadas pelo Real Erário durante o tempo em que a produção ainda não desse para cobrir os gastos (FONSECA, 1961, p. 94-95).

Como bem esclarece Vanderley (2014, p. 7), “no entanto, essa proposta não progrediu, uma vez que, os estabelecimentos industriais que absorveriam essa mão de obra não surgiram da maneira como se esperava” (p. 7). Desse modo, o estabelecimento, entregue à Real Junta do Comércio do Estado do Brasil pelo Decreto de 31 de outubro de 1811, foi desativado poucos anos após sua criação, em 1812.

O autor afirma que existiram, nesse mesmo período, outras iniciativas relacionadas ao ensino de ofícios, igualmente impulsionadas pela chegada de Dom João VI e da Família Real na Colônia brasileira (VANDERLEY, 2014,). Estavam entre essas iniciativas, também financiadas pelo Real Erário

[...] os aprendizes da Real Impressão, a aprendizagem de lapidação de diamantes, tentativas de ensino têxtil em Minas, o Instituto Acadêmico, a Missão Artística Francesa, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, o Seminário de São Joaquim e o Seminário dos Órfãos da Bahia (VANDERLEY, 2014, p. 8).

Fonseca (1961) trata, em sua obra, de cada uma dessas instituições. Na Real Impressão, oficina gráfica fundada no Rio de Janeiro pelo Decreto de 13 de maio de 1808, trabalhavam, inicialmente, somente os grandes profissionais portugueses. Com o progresso das artes gráficas no Brasil, tornou-se necessário introduzir aprendizes na casa, o que foi regulamentado pela Decisão nº 10, de 1811, que tratava, além dos critérios de admissão desses aprendizes e dos seus vencimentos, dos incentivos financeiros para Mestres:

[...] Sua Alteza Real o Príncipe Regente Nosso Senhor servido ordenar que na admissão dos aprendizes se procure principalmente aqueles que saibam ler e escrever, e que não tenham excedido à idade de 24 anos; que em razão de sua pouca perícia vencerão nos primeiros dois meses o jornal diário de 160 réis, o qual, passado este primeiro prazo, será de 240 réis até o tempo completo de seis meses de dia a dia de trabalho, ficando daí em diante a obras, com a obrigação de darem ao Mestre a quinta parte do lucro, até que ele os dê por prontos, que nunca será antes de dois anos, podendo desde então ajustar-se com quem os dirija em obras de maior dificuldade, e vencerão então a folha por inteiro; [...] e como para animar aos Mestres que se encarregarem do ensino dos mesmos aprendizes, convenha assinar termo, aliás um prêmio que os estimule: ordena Sua Alteza Real, que no fim dos dois anos completos de cada aprendiz, se dê ao respectivo Mestre a gratificação de 20\$000 além do que ele ajustar com a direção da mesma Impressão pelo trabalho do ensino (*apud* FONSECA, 1961, p. 110).

Na Fábrica de Lapidação dos Diamantes, fundada em 1812, o incentivo de Dom João VI se deu com a vinda de dois mestres lapidadores de Portugal, que deveriam obrigatoriamente tomar dois aprendizes e ensinar, no prazo máximo de seis anos, o ofício da lapidação. Pelos serviços, receberiam um prêmio em dinheiro, que poderia ser maior, caso o tempo de aprendizagem fosse encurtado (FONSECA, 1961).

Sobre o ensino têxtil na capitania de Minas Gerais, o autor afirma que o Conde de Palma, Governador e Capitão-General da capitania, tinha como objetivo organizar uma fábrica de tecidos onde se pudesse, para, além de produzir artigos têxteis, instruir o pessoal nessa arte. Fundada a fábrica, o príncipe regente enviou, com uma pensão paga pelos cofres da Real Junta do Comércio, o Mestre José Lopes, responsável pelo ensino. O Instituto Acadêmico, no que lhe diz respeito, era onde deveria se organizar as Cadeiras de Ciências e o seu ensino, bem como o ensino “de belas-artes e da sua aplicação à indústria” (FONSECA, 1961, p. 100).

Sobre as demais iniciativas, conforme Rodrigues (2002), a Missão Artístico Francesa consistia em um grupo, também arranjado pelo príncipe regente, de artistas e artífices franceses, entre eles carpinteiros, ferreiros e serralheiros, convocados para o ensino a homens de ofícios na Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios.

O projeto, no entanto, não se realizou, visto que a instituição em que deveriam lecionar nunca fora estabelecida, sendo, inclusive, no ano de 1820, transformada na Academia das Artes, estabelecimento que ofereceu aulas que não abordavam o “ensino de ciências ou de desenho para as artes mecânicas. [...] talvez uma chance perdida de ter um estabelecimento que exercesse significativa influência sobre a aprendizagem dos ofícios manufatureiros” (MARTINS, 2008, p. 97). Para os profissionais que vieram e não encontraram meio de subsistência, foram destinadas, por meio do Decreto de 12 de agosto de 1816, pensões pagas pelo Real Erário, que juntas somaram a importância de 8:032\$000 réis.

Já acerca do Seminário de São Joaquim, situado no Rio de Janeiro, o autor comenta que esse foi, em 1818, incorporado à Coroa no intuito de servir como quartel para o Corpo de Artífices Engenheiros. Formava, assim, sem restrições acerca do estado social, jovens aprendizes em ofícios mecânicos, diferentemente do que ocorria no Seminário de Órfãos da Bahia, o qual se consolidou como responsável pela mudança na filosofia do ensino de ofícios, direcionando-o exclusivamente a jovens desvalidos de sorte (RODRIGUES, 2002).

Nesse sentido, “o reinado de D. João VI serve de marco positivo na história do ensino industrial, dadas as ações de fomento à indústria e direta e indiretamente ao desenvolvimento do ensino de ofícios” (RODRIGUES, 2002, p. 53). A educação escolar, por sua vez, viu-se, no

seu governo, ainda mais desprovida de recursos estatais. Com o Decreto de 28 de junho de 1821, a educação tornou-se livre e independente de licenças no país, desobrigando o Estado não apenas do seu financiamento, mas também de sua oferta (CURY, 2018). No documento, a Regência do Reino, em nome de D. João VI, dispôs:

[...] atendendo a que não é possível desde já estabelecer, como convém, escolas em todos os lugares deste Reino por conta da Fazenda Pública; e querendo assegurar a liberdade que todo o cidadão tem de fazer o devido uso de seus talentos, não seguindo daí prejuízos públicos, decretam que da publicação deste em diante seja livre a qualquer cidadão o ensino e a abertura de Escolas de primeiras letras, em qualquer parte deste Reino, quer seja gratuitamente, quer por ajuste dos interessados, sem dependência de exame ou de alguma licença (BRASIL, 1821).

Com o citado decreto, o Estado Monárquico se eximiu da responsabilidade de promover políticas de financiamento para a educação escolar no Brasil Colonial, demarcando ainda mais seu afastamento quando para investir na rede pública educacional (CURY, 2018).

Logo, no que diz respeito à instrução pública e ao ensino das primeiras letras, não houve urgência em aprimorar a educação prestada no país, que permanecia limitada ao ineficiente modelo educativo das aulas régias, originado a partir das reformas pombalinas e que passava por graves percalços após a expulsão dos jesuítas, anteriormente responsáveis pela oferta e financiamento da educação no Brasil. Assim, continuava, também, a educação restrita àqueles que poderiam, por sua posição social, ocupar espaços da administração pública ou privada.

O sistema de aulas régias, que existiu até o ano de 1834, teve como principal particularidade o difícil ingresso, visto que apenas uma pequena parte da população conseguiu acesso à educação nesse período, devido à sua baixa oferta (MENEZES, 2006). O pequeno número de mestres, decorrência direta da falta de recursos proporcionados pelo Subsídio Literário, mostrou-se como um grande obstáculo para implementação das propostas introduzidas pelas reformas do Marquês de Pombal, o que se opunha ao constante investimento dos educadores jesuítas (MONLEVADE, 2012).

Nesse contexto, é seguro dizer que as receitas provenientes do Subsídio Literário não foram satisfatórias para surtir qualquer efeito positivo sobre o financiamento da educação escolar no Brasil Colônia (MONLEVADE, 2012), que experimentou sua primeira queda de recursos, quando comparada ao período em que era gerida pelos Jesuítas (FÁVERO, 2000).

Quanto à Educação Profissional, esta esteve imbuída em preconceitos e em constante associação com a concepção de que o ensino de ofícios deveria ser oferecido somente às mais baixas classes da população, para que se tornassem úteis aos interesses imediatos do Estado.

Assim, foi inicialmente oferecida, pelos padres jesuítas, a indígenas e escravizados e nos Arsenais de Guerra aos desvalidos de sorte. Analisando por esse ângulo, a disseminação do trabalho escravizado, somada ao raciocínio discriminatório que prevalecia sobre as atividades mecânicas ou manuais, criava um entrave que impossibilitava os homens livres de operar qualquer ofício (MORAIS, 2016).

Diante de todo o visto, pode-se afirmar que a trajetória da educação escolar no período colonial do Brasil foi marcada pela falta de grandes investimentos por parte do Estado português. O Quadro 3 contém a diversidade do conjunto de ações políticas que visaram o financiamento da educação durante este período histórico.

Quadro 3 – Políticas de Financiamento da Educação no Período Colonial do Brasil (1530-1822)

1549-1563	Esmolas - Erário Real e doações particulares, inclusive heranças, patrocinaram as primeiras ações educativas da Companhia de Jesus no Brasil; o Real Erário financiou ainda iniciativas pontuais de Educação Profissional no período Colonial.	A Coroa portuguesa consignou, via Cartas de Ordem, terras, escravos, animais e suporte financeiro para alimentação, vestimenta, construção e equiparação de prédios escolares. Recursos do Real Erário custearam também várias ações de D. João VI.
1564-1612	Redízima – fração de recursos retirada do dízimo, tributo que retinha dez por cento dos valores de mercadorias exportadas; substituído a partir de 1604 pela redízima de um único produto comercial: o açúcar.	Subsídio financeiro determinado através de Alvará Régio de 7 de novembro de 1564, destinado ao financiamento de Colégios jesuítas. Para facilitar a cobrança, esta passou a ser feita nos engenhos de açúcar.
1613-1759	Autofinanciamento - transformação das terras dos Colégios jesuítas em grandes fazendas e venda dos produtos excedentes; administração de engenhos de açúcar; produção e exportação de produtos artesanais fabricados em oficinas próprias.	Plano de autofinanciamento da Rede Jesuítica pensado pelo Padre Nóbrega e iniciado a partir da doação de escravizados, terras e animais pela Corte portuguesa. A venda do produto fabricado não configurava a prática de mercado.
1759-1771	Câmaras Municipais - permissão para recolher recursos diretamente dos pais dos estudantes para subsidiar o financiamento da educação na colônia brasileira.	Após o Alvará Régio de 28 de junho de 1759 expulsar os padres jesuítas de todos os domínios de Portugal, coube às Câmaras Municipais financiar as novas Aulas Régias.
1772-1839	Subsídio Literário - imposto atribuído ao financiamento das Aulas Régias e, mais especificamente, ao pagamento dos professores; era	A Carta Régia de 10 de novembro de 1772 instituiu a primeira forma estatal de financiamento da educação brasileira, recolhida pelas Câmaras

	cobrado sobre carnes e aguardentes; a Contribuição Literária, cobrada sobre gêneros agrícolas exportados, financiava o ensino superior.	Municipais até 1839. Para financiar cursos superiores, o Aviso de 27 de outubro de 1798 instituiu a cobrança da Contribuição Literária.
--	---	---

Fonte: Aatoria Própria (2022).

Ainda que a Coroa Portuguesa tenha subsidiado, a partir de esmolas, a chegada dos padres jesuítas e, no decorrer do caminho, autorizado a destinação de frações de tributações, como a Redízima e, posteriormente, criado um imposto próprio para o financiamento educacional, chamado de Subsídio Literário, esse conjunto difuso de medidas se mostrou insuficiente, já que a larga oferta da educação foi vista somente quando eram os jesuítas os responsáveis pelo seu financiamento. Sem o autofinanciamento jesuítico, houve um período em que as Câmaras Municipais recolheram recursos dos pais dos alunos para subsidiar as ações educativas.

Durante o período Colonial, foi possível também destacar os indícios primitivos de uma formação profissional direcionada ao trabalho. Esses traços foram realçados pelas ocasiões em que indígenas, escravizados e membros dos mais baixos estratos sociais recebiam, em engenhos, arsenais militares e oficinas, muitas vezes improvisadas, o ensino de artes manuais, em detrimento da formação intelectual e escolarizada fornecida aos mais nobres.

O que se evidenciou nesse período foi o oferecimento de uma formação profissional rudimentar e assistemática, afastada das ideias pedagógicas em voga e motivada por necessidades pontuais: inicialmente, as da Companhia de Jesus, que almejavam a subsistência e a prosperidade de suas missões nas terras brasileiras; e posteriormente, da Corte portuguesa, colocadas as demandas por trabalhadores após a transferência de seu aparato burocrático para a Colônia.

A seguir, no Capítulo III, será discutido o projeto de Educação Profissional pensado pelo Estado Monárquico no período Imperial do Brasil (1822-1889), orientado, conduzido e fundamentado na assistência e no controle. Serão igualmente abordadas as políticas de financiamento aplicadas para o desenvolvimento e a manutenção das instituições de ensino.

3 A EDUCAÇÃO NO BRASIL IMPERIAL (1822-1889): ENTRE A ESCASSEZ DO FINANCIAMENTO E AS POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O período Imperial do Brasil corresponde ao intervalo entre os anos de 1822 e 1889 (GONDRA, 2005). Os movimentos e mudanças educacionais enxergados nesse período, porém, iniciaram-se a partir de 1808, com a já discutida chegada da família real no país (ZOTTI, 2005), evento que estimulou não apenas uma transformação política e cultural, mas também alavancou importantes alterações no cenário educacional brasileiro (MENEZES, 2006).

No sentido de analisar as Políticas de Educação Profissional no Período Imperial do Brasil, bem como de inventariar as Políticas de financiamento desse tipo de ensino e identificar as fontes dos recursos financeiros utilizados para sua manutenção e desenvolvimento no momento histórico em estudo, este capítulo se organiza em três subitens: o primeiro, discorre sobre a Constituição imperial de 1824 e suas implicações para a educação, em especial, a educação profissional; o segundo, por sua vez, discute como o Ato Adicional de 1834 e a Lei Geral da Educação, de 15 de outubro de 1827, impactaram a educação e seu financiamento no decorrer do império; o terceiro, por fim, explora a difusão das instituições de educação profissional de cunho filantrópico na segunda metade do século XIX, inventariando suas fontes de financiamento.

3.1 A CONSTITUIÇÃO IMPERIAL DE 1824 E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O contexto de conflitos políticos e de tensões sociais, envolvendo forças congruentes à continuidade da ordem antiga e contrários à centralidade colocada no eixo Centro-Sul do país após a chegada da Corte portuguesa, bem como a defesa de diferentes projetos de nação, os quais implicavam a participação de homens da terra, libertos e escravizados, demonstravam a pluralidade de concepções políticas existentes no Brasil ao final do período Colonial (GONDRA; SCHUELER, 2008).

Segundo Chizzotti (2014, p. 42), em espectros opostos desse embate estavam o colonialismo português, expresso pelas determinações da Corte, e o partido liberal brasileiro que, com um ideal anticolonialista, era formado principalmente pelos “comerciantes e proprietários das províncias, impossibilitados de se capitalizar pela drenagem crescente de suas economias através do fisco”.

O partido não era, portanto, composto somente por esses, visto que estavam também associados os nativos dos centros urbanos, os intelectuais e os artesãos de ofícios autorizados, formando um mosaico de agentes políticos que, juntos, “advogavam a autonomia de Portugal, reclamavam uma carta constitucional, uma forma de governo e instituições, legislação, novos usos e costumes que afirmassem a ‘nação brasileira’” (CHIZZOTTI, 2014, p. 42).

Tal conjuntura, envolta por embates de grande complexidade, levou à emancipação e à independência nacional do Brasil, período histórico iniciado no ano de 1822 (GONDRA; SCHUELER, 2008). Conforme Oliveira (2009, p. 19), a palavra independência, que começou a aparecer associada a discursos políticos em 1821, tinha o sentido de mobilizar os homens livres contra a escravidão política própria do absolutismo. Estando, assim, intrincada à “construção de um novo espaço para o exercício do poder político, exprimindo o projeto de um governo representativo que fosse capaz de promover e assegurar os direitos inalienáveis à vida, liberdade e propriedade”. Oliveira, indica, portanto, que

A proposta fundamental era a de construir a “independência nacional” articulando a monarquia a uma Constituição que estabelecesse limites ao poder real e garantisse direitos e liberdades civis e políticas aos cidadãos do império. Pretendia-se, por essa via, entre outras exigências, contestar o absolutismo representado por d. João VI e o “despotismo” exercido por ministros, por conselheiros e pela corte radicada no Rio de Janeiro desde 1808 (Oliveira, 2009, p. 19).

Dessa forma, inicialmente, o que se pretendia era viabilizar a independência sem que fossem rompidos os vínculos com Portugal, visto que o que se pautava, nas primeiras mobilizações dos revolucionários, “não era a separação e sim a organização de um governo constitucional e representativo que redefinisse não apenas o exercício do poder, mas os vínculos políticos e econômicos” (OLIVEIRA, 2009, p. 20) entre as partes envolvidas, sendo estas as províncias brasileiras, a Corte no Rio de Janeiro, o reino português e seus demais domínios. De toda forma, as evidentes divergências de interesses e requerimentos entre os deputados brasileiros e portugueses explicitaram a impraticabilidade do projeto, abrindo caminho para a decisão do rompimento.

Logo em seu primeiro ano de independência, o Estado Monárquico admitiu, com a Lei de 20 de outubro de 1823, as dificuldades para a oferta e financiamento do ensino público no país, reafirmando o presente no Decreto de 28 de junho de 1821, o qual permitiu, a qualquer cidadão, o ensino e a livre abertura de escolas de primeiras letras, gratuitamente ou por ajuste dos interessados, sem a necessidade de licenças por parte do governo (BRASIL, 1823).

Com isso, a lei possibilitou o governo de se ausentar da responsabilidade sobre a educação primária, sendo essa “uma maneira hábil de pedir à iniciativa privada o esforço de colaboração que viesse suplementar as grandes deficiências” (BITTENCOURT, 1953, p. 43). De acordo com Menezes (2006), tal saída fez-se necessária ao financiamento da educação diante da escassez de recursos, dada principalmente pela combinação entre o vultoso saque cometido pelo príncipe regente aos cofres do Banco do Brasil e os volumosos gastos com as guerras de Independência.

O exercício livre da educação para a mocidade se fez importante por dispensar a máquina burocrática do Estado de pensar artifícios regulamentadores complexos, como as orientações, os tratados e as diretrizes educacionais que a Assembleia Constituinte e Legislativa, instaurada em 3 de maio de 1823, falhou em propor (CHIZZOTTI, 2014). Dessa maneira, “sob a égide da nova lei, fundaram-se escolas particulares. No entanto, a educação pública continuou relegada aos tristes reveses das aulas régias” (MENEZES, 2006, p. 11).

De fato, no mencionado período, o embate político estava distanciado dos debates educacionais e situado entre o Poder Executivo e o Congresso. Preocupados com as inclinações autoritárias manifestadas nos discursos de Dom Pedro, “os deputados brasileiros pretendiam limitar os poderes do Imperador, como aqueles que lhe permitiam vetar leis e dissolver a legislatura” (BASILE, 2016, p. 313). Acusando-o de favorecer os portugueses, os políticos brasileiros foram, porém, vencidos, visto que, com o apoio de suas tropas,

[...] dom Pedro dissolveu a Constituinte e mandou prender vários deputados [...], alegando, no Manifesto aos Brasileiros, ter esta atacado o Executivo e a sua pessoa, maquinando planos subversivos que semeavam a discórdia entre portugueses e brasileiros, e entre estes e o Imperador, fomentando, assim, o furor revolucionário. No decreto de fechamento, prometia, contudo, apresentar um projeto de Constituição, em breve, duplicadamente mais liberal do que o que a extinta assembleia acabou de fazer (BASILE, 2016, p. 315).

O que se observou, no entanto, foi a formulação de uma Constituição marcada “pela centralização política e administrativa e pela concentração de poderes nas mãos do Imperador” (BASILE, 2016, p. 315). Desenvolvida por um Conselho de Estado instituído pelo próprio Dom Pedro, a Carta Magna definiu, como poderes conferidos ao monarca, os de “dissolver a Câmara de Deputados, convocar a Assembleia Geral, nomear ministros, escolher senadores a partir de lista tríplice eleita nas províncias, comutar penas, suspender magistrados, conceder anistia, aprovar ou suspender resoluções dos conselhos provinciais” (LOPEZ, 1997, p. 41).

Assim, apesar da emancipação oficialmente reconhecida pela Coroa Portuguesa em 1825, o Brasil já havia publicado, um ano antes, a sua primeira Constituição (MENDONÇA;

COSTA, 2015). Outorgada pelo Imperador, a Carta de Lei de 25 de março de 1824, que observa a Constituição Política do Império, continha todos os direitos legais dos cidadãos e, refletindo o conjunto de forças sociais e as tensões políticas que o levaram à Independência, vigeu durante toda a fase imperial do país.

No que concerne à educação pública, o dispositivo assegurou, no Art. 179, § XXXII, entre os direitos políticos e civis dos brasileiros, a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, além da garantia de Colégios e Universidades para o ensino de elementos das ciências, letras e artes, disposto no § XXXIII do mesmo artigo (BRASIL, 1824).

Instituiu-se, assim, pela primeira vez, o acesso à educação como um direito no país (FERREIRA et al., 2018). Convém ressaltar, diante disso, que, à época, nem todos eram considerados cidadãos brasileiros. Como indicava o Art. 6º da mesma Constituição, atribuía-se o título de cidadão brasileiro somente a

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio. III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil. IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram a esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia. V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas para se obter Carta de naturalisação (BRASIL, 1824).

Além do estabelecimento do público constituinte da cidadania brasileira, é possível perceber, perante o artigo exposto, algumas ausências. Além do silêncio sobre a cidadania das mulheres, excluía-se também os negros escravizados, que, tidos como propriedade privada, não eram considerados brasileiros ou estrangeiros e tinham, portanto, negado o direito de acesso à educação, mantido com exclusividade para os homens livres (CURY, 2005).

Carecendo de quaisquer outros direcionamentos na Constituição, a instrução primária gratuita foi regulamentada somente com a Lei de 15 de outubro de 1827, considerada por Cury (2005) como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De todo modo, ainda que tal direito estivesse constitucionalmente garantido aos brasileiros, o cenário educacional não sofreu nenhuma ruptura imediata (FERREIRA et al., 2018).

Uma vez centrada em um regime escravagista, as culturas econômica e social do Brasil imperial impediam que as instituições de ensino fossem vistas como necessárias “às aspirações da população em geral, que, em virtude disto, não exigia do governo políticas públicas efetivas para sua estruturação” (SÁ, 2015, p. 9660). Nas palavras de Holanda (1994, p. 424), “Portugal,

que jamais gastara um real com o desenvolvimento e a manutenção do ensino na colônia, manteve a mesma política em relação à educação brasileira”.

Por isso, o desinteresse pela educação popular podia ser duplamente observado, seja pela ausência de projetos educacionais ou pela escassez de recursos financeiros endereçados para a área, que se via impedida de qualquer perspectiva de expansão de acesso ou oferta. O único apontamento acerca do financiamento da educação feito pela Constituição de 1824 encontra-se no Art. 172, o qual determina que

O Ministro de Estado da Fazenda, havendo recebido dos outros Ministros os orçamentos relativos às despesas das suas Repartições, apresentará na Câmara dos Deputados annualmente, logo que esta estiver reunida, um Balanço geral da receita e despesa do Thesouro Nacional do anno antecedente, e igualmente o orçamento geral de todas as despesas públicas do anno futuro, e da importância de todas as contribuições, e rendas públicas (BRASIL, 1824).

Fora, então, de acordo com Cury (2018, p. 1221), definido o mecanismo de financiamento: “os ministros de Estado deveriam encaminhar seus orçamentos para o Ministro de Estado da Fazenda. E é deste orçamento que saiam recursos gerais para a educação”. Assim, o Subsídio Literário, responsável pelo parco financiamento da educação no final do período colonial, foi agregado à lei orçamentária proposta pela Constituição, que, de modo simplificado, não previa “qualquer modalidade consistente de financiamento específico da educação”.

Nos Relatórios Ministeriais da Fazenda Imperial, exemplificados pela Figura 5, constam os orçamentos das receitas e despesas de cada uma das províncias, permitindo enxergar, ainda que de forma parcial, a condição do financiamento da educação básica nos primeiros anos do Império brasileiro, a partir da arrecadação e da aplicação dos recursos provenientes do Subsídio Literário.

Figura 5 – Relatório do Ministério da Fazenda – Demonstração da Receita e Despesa do Thesouro Nacional (1826)



As Tabelas 1 e 2 reúnem os orçamentos das receitas e despesas do imposto, disponíveis nos citados relatórios dos anos de 1825 a 1829. A começar do ano de 1828, os dados presentes nos relatórios passam não mais a representar as receitas e despesas relativos ao ano civil, que vai dos meses de janeiro a dezembro de cada ano, mas sim ao exercício financeiro, que ia do primeiro dia de julho do ano anterior ao último dia de junho do ano em curso. Por esta razão aparecem anos diferentes nas colunas finais das tabelas e não são apresentados dados referentes ao primeiro semestre de 1828.

Tabela 1 – Orçamento da Receita do Subsídio Literário para os anos de 1822 a 1832

EXERCÍCIO PROVÍNCIA	1822	1823	1824	1825	1826	1827	1828- 1829	1830- 1831	1831- 1832
Corte / Rio de Janeiro	-	-	-	15:000 \$000	-	17:021 \$180	-	20:000 \$000	16:800 \$000
Alagoas	-	13 \$305	-	-	-	-	660 \$863	1:588 \$170	1:000 \$000
Bahia	-	2:296 \$966	12:058 \$730	11:495 \$138	14:303 \$870	12:899 \$504	6:523 \$200	15:129 \$120	14:654 \$240
Ceará	101 \$391	-	-	1:271 \$914	2:621 \$354	3:041 \$427	2:187 \$157	4:861 \$208	3:463 \$933
Espírito Santo	-	-	885 \$109	4:679 \$764	7:241 \$813	-	14:185 \$639	13:664 \$332	13:667 \$242
Goiás	-	466 \$539	-	-	-	-	615 \$685	520 \$000	486 \$000
Maranhão	-	-	4:590 \$000	-	2:303 \$334	-	1:300 \$780	5:200 \$000	6:000 \$000
Mato Grosso	-	-	-	356 \$534	-	-	-	272 \$748	272 \$748
Minas Gerais	-	-	5:058 \$821	-	-	6:400 \$000	3:992 \$395	7:000 \$000	7:000 \$000
Pará	9:303 \$192	5:235 \$620	-	-	2:433 \$333	2:433 \$333	6:637 \$194	13:959 \$275	13:959 \$275
Paraíba	-	-	263 \$860	-	2:242 \$162	1:133 \$333	269 \$967	842 \$866	631 \$190
Pernambuco	-	-	-	31.781 \$637	-	21:388 \$889	13:032 \$225	20:050 \$024	20:050 \$024

Piauí	-	-	-	822 \$405	520 \$660	-	140 \$480	598 \$588	573 \$695
Rio Grande do Norte	-	141 \$900	336 \$759	-	243 \$599	214 \$604	210 \$785	491 \$498	224 \$642
Rio Grande do Sul	-	-	-	4:554 \$106	-	4:000 \$000	4:305 \$136	5:030 \$892	2:314 \$000
Santa Catarina	-	-	-	2:000 \$000	-	-	1:903 \$334	4:236 \$000	1:910 \$000
São Paulo	-	-	-	3:506 \$323	-	9:517 \$411	-	6:380 \$000	7:860 \$000
Sergipe	-	-	762 \$498	1:016 \$652	-	-	845 \$050	1:251 \$249	7:236 \$664

Fonte: *The Center for Research Libraries, Global Sources Network (2022)*.

Algumas considerações importantes devem ser feitas antes de se debruçar sobre a análise dos dados. A primeira delas se refere às lacunas deixadas pela falta de registros do recolhimento do Subsídio Literário. Em muitos dos balanços orçamentários das receitas provinciais, enviados ao Ministro da Fazenda do Governo Central pelos Ministros da Fazenda de cada província, o imposto sequer foi citado, ocasionando a ausência de dados em vários dos anos apresentados pela série histórica.

Uma possibilidade é que o imposto não tenha vindo a ser efetivamente cobrado naquele ano, não gerando, assim, qualquer receita. Caso como esse foi explanado pela província do Piauí que, em um dos relatórios, justificou a ausência de alguns dos impostos por não terem sido realizadas as suas cobranças nos triênios que se deram entre os anos de 1815 a 1820.

Faz-se também significativo dizer que os valores acima referenciados, presentes nos relatórios orçamentários anuais de cada província, não necessariamente refletem o valor arrecadado a cada ano pelo Subsídio Literário, visto que, como já mencionado, a receita do imposto, apesar de orçada, pode não ter sido cobrada ou ter sido cobrada em sua parcialidade em determinado ano. Foi o caso da província do Pará que, para o ano de 1826, orçou a receita de 2:433\$333 réis para o imposto, dos quais foram efetivamente cobrados apenas 1:825\$000 réis naquele ano, restando a dívida de 608\$333 réis para ser cobrada em anos posteriores.

Outro ponto a se destacar é que, em algumas raras ocasiões, a receita total do Subsídio Literário aparece fragmentada, ora com os relatórios expondo separadamente os recursos provenientes da cobrança do imposto sobre a carne verde e sobre a aguardente, ora apresentando

a receita do imposto para o ano vigente e a receita proveniente da realização da cobrança de dívidas de anos anteriores. Para ambos os casos, os valores foram previamente somados e, em seguida, inseridos nas tabelas.

Por fim, é importante mencionar as incongruências observadas entre os relatórios, que, em algumas circunstâncias, além do orçamento para o dito ano, rememoram orçamentos dos anos antecedentes. São os casos dos relatórios da província da Bahia, que indicam as discrepantes receitas de 8:398\$898 réis e 11:495\$138 réis para o Subsídio Literário no ano de 1825, e de São Paulo, que apontam as discordantes receitas de 9:384\$241 réis e 9:517\$411 réis para o ano de 1827. Nessas circunstâncias, foram consideradas as cifras de maior valor.

Feitas essas considerações, diante dessas disparidades, é possível aferir, através da análise dos dados presentes na tabela, que as províncias do Rio de Janeiro, de Pernambuco e da Bahia eram as que possuíam as maiores receitas provenientes da cobrança do Subsídio Literário, enquanto as províncias de Goiás, Rio Grande do Norte e Mato Grosso detinham as menores.

Como inicialmente determinado pela Carta de Lei de 10 de novembro de 1772, e posteriormente restabelecido pela Carta Régia de 23 de agosto de 1805 e pela Provisão do Tesouro de 24 de novembro de 1813, o imposto em discussão era cobrado sobre as produções de aguardente e carne fresca e, apesar desse apuramento poder significar que as mencionadas províncias possuíam maior ou menor desenvolvimento agropecuário frente às demais, não é possível afirmar tal indício sem que se faça um estudo mais aprofundado acerca da produção econômica desses gêneros nessas regiões.

É de se assumir que produzir um ensaio estatístico sobre a produção manufatureira e agropastoril no início do período imperial do Brasil seja de grande dificuldade, não somente devido à falta de documentação, mas também pelas inconsistências encontradas na documentação existente. Ainda assim, existem indicativos de que, mesmo no início do período colonial, a província baiana já somava 36 engenhos de açúcar, e a pernambucana, 62 (FONSECA, 1961).

Estudos como o de Abreu e Lago (2010, p. 7) também trazem evidências de que no período da “independência, a província de Pernambuco respondia por cerca de 1/3 das exportações brasileiras de açúcar (42 mil toneladas), cabendo à Bahia cerca de 28%, ao Rio de Janeiro 1/4” do total, o que possivelmente refletia na produção da aguardente, produto derivado da cana-de-açúcar e um dos taxados pelo imposto.

Diante desses indícios, faz-se importante destacar, porém, que não se pode afirmar que a província a apresentar uma “maior produção dos gêneros sobre os quais incidia o subsídio

literário era aquela que mais efetivamente contribuía com o pagamento do imposto, pois a possibilidade de sonegação não pode ser descartada” (MORAIS; OLIVEIRA, 2012, p. 99), visto que parte considerável dos lavradores ocultavam porções dos gêneros produzidos. Sobre os processos fraudulentos pelos quais passava o imposto, Petrone (1968), ao discutir a taxaço sobre a aguardente na província de São Paulo, afirma que

O subsídio literário era pago pelos senhores de engenho logo depois de terminada a fabricação. Por lei de 1831, foram abolidos todos os impostos sobre a aguardente de produção brasileira. Foram substituídos pelos direitos de exportação de 2% e de consumo de 20%. A cobrança desses impostos, principalmente do de exportação era mais ou menos difícil. As fraudes dos que levavam aguardentes para Santos eram constantes. O coletor das rendas nacionais em Santos procurava obter um depósito de aguardente para poder fiscalizar melhor a cobrança, e apresenta um projeto para a fiscalização dos direitos. Este projeto foi amplamente discutido pelo Conselho da Presidência e continha uma série de medidas para facilitar a fiscalização. Essa imposição de 1831 foi considerada pesada e causou inúmeras queixas (PETRONE, 1968, p. 28),

Ademais, foi possível observar que, ao longo do período abordado pela série histórica, nenhuma das províncias manteve-se em ascensão quanto a receita do imposto, sofrendo variações com acréscimos e decréscimos, muitas vezes significativos, no decorrer do período analisado. O impacto dessas variações orçamentárias na oferta da educação só poderia ser efetivamente quantificado se comparado à quantidade de professores públicos atuantes, a cada ano, em cada uma das províncias. Desse modo, os dados obtidos a partir dos relatórios ministeriais da fazenda não permitem tirar conclusões definitivas sobre a realidade do cenário educativo nesse período.

Finalmente, deve-se mencionar que, por vezes, foi observado que o processo de recolhimento do imposto gerou alguma espécie de despesa para a província, despesa essa paga a partir da própria receita do imposto. Assim, também não é possível afirmar que os valores indicados pelos relatórios se referem à liquidez real do tributo, ou ainda ao total investido na educação pública naquele determinado ano, visto que são informações pouco especificadas. A Tabela 2 apresenta o orçamento das despesas do Subsídio Literário, entre os anos de 1825 a 1831.

Tabela 2 – Orçamento da Despesa do Subsídio Literário para os anos de 1825 a 1831

EXERCÍCIO PROVÍNCIA	1825	1826	1827	1828-1829	1830-1831
--------------------------------	-------------	-------------	-------------	------------------	------------------

Corte / Rio de Janeiro	-	11:350\$000	11:892\$115	28:220\$400	46:500\$000
Alagoas	-	-	-	4:384\$881	3:180\$000
Bahia	27:900\$215	26:562\$808	27:231\$511	29:574\$060	25:484\$452
Ceará	-	-	2:093\$306	3:397\$136	3:340\$000
Espírito Santo	-	1:250\$000	-	1:666\$665	2:070\$000
Goiás	-	-	-	2:467\$637	2:611\$400
Maranhão	-	-	-	5:368\$874	7:600\$000
Mato Grosso	-	-	-	-	800\$000
Minas Gerais	-	12:740\$000	12:740\$000	7:322\$775	12:440\$000
Pará	-	-	2:240\$000	1:086\$097	4:810\$000
Paraíba	-	2:220\$000	3:000\$000	-	3:800\$000
Pernambuco	-	-	15:265\$298	22:525\$421	18:098\$902
Piauí	-	412\$500	-	558\$668	2:100\$000
Rio Grande do Norte	-	-	555\$000	145\$666	2:730\$000
Rio Grande do Sul	-	-	1:510\$000	1:444\$126	1:600\$000
Santa Catarina	-	-	-	1:078\$808	2:910\$000
São Paulo	-	-	-	-	2:270\$000
Sergipe	900\$382	-	-	5:054\$499	5:197\$600

Fonte: *The Center for Research Libraries, Global Sources Network (2022)*.

Como observado, a Tabela 2 também apresenta significativa ausência de dados, a qual pode ser justificada pela não exposição dos investimentos especificamente realizados com a instrução pública. A despesa com os ordenados dos professores públicos, que era paga com recursos provenientes do Subsídio Literário, também mencionada nos relatórios provinciais como Folha Literária ou, ainda, como Aulas Públicas, esteve, em muitos dos relatórios, incluída no orçamento das despesas com a Folha Civil, não sendo pormenorizada.

De igual modo, as maiores despesas do Subsídio Literário concentravam-se nas províncias da Bahia, de Pernambuco e do Rio de Janeiro. No entanto, somente a despesa dessa

última manteve-se em crescimento constante durante todo o período analisado, subindo de 11:350\$000 réis no exercício financeiro de 1826 a 46:500\$000 réis no exercício de 1830 a 1831. Isso pode se dever ao maior número de instituições educacionais que existiam no Município da Corte.

Nas demais províncias, assim como visto na Tabela 1, referente aos orçamentos da receita do Subsídio Literário, os orçamentos da despesa com os salários dos professores também variaram de um ano para o outro, para mais e para menos. Esse movimento pode se referir a um reflexo dos já anteriormente mencionados estudos encomendados pela Corte, que indicavam, com base no volume da arrecadação do imposto por cada província, as cadeiras que poderiam ser extintas e as que deveriam ser mantidas.

Há ainda de se mencionar que, da mesma forma que as receitas orçadas para o Subsídio Literário poderiam não ser totalmente recolhidas, as despesas com a instrução pública, ainda que orçadas para cada ano, nem sempre foram pagas integralmente. No ano de 1826, por exemplo, as despesas com a educação pública das províncias do Espírito Santo, da Paraíba, e do Piauí foram orçadas em 1:250\$000 réis, 2:220\$000 réis e 4:12\$500 réis, respectivamente. Porém, foram efetivamente pagas, na devida ordem, as importâncias de 787\$000 réis, 455\$000 réis e 225\$000 réis, sendo os valores restantes acrescidos às dívidas das províncias com a educação pública.

Os Relatórios do Ministério da Fazenda analisados confirmam discussões já feitas anteriormente, com base na literatura, acerca dos atrasos nos pagamentos dos professores públicos e dos ordenados incompletos, uma vez que tais despesas eram satisfeitas com os recursos oriundos do Subsídio Literário. Assinado pelo Ministro Miguel Calmon du Pin e Almeida, o Relatório do ano de 1828 revela a dívida de várias das províncias para com a instrução pública na década de 1820, indicando que a prática do não pagamento, ou mesmo do não recolhimento dos impostos do Subsídio Literário, presente no período colonial, repetiu-se também no decorrer do período imperial do Brasil, intensificando os problemas no pagamento dos profissionais da educação.

Segundo o mencionado Relatório, a dívida de diversos devedores, da província da Bahia, ao Subsídio Literário, era de 33:315\$246 réis, e a dívida flutuante da província para com a instrução pública era de 16:230\$000 réis, sendo essa a maior dívida registrada entre todas as províncias; atrás estava a administração da Fazenda de Minas Gerais, que devia, ao Subsídio Literário, o montante de 28:821\$838 réis; em seguida, na província do Ceará, a dívida de

diversos contratadores ao imposto chegava a 15:748\$435 réis, enquanto a dívida flutuante da província com a Folha Literária chegava a 3:830\$474 réis.

Também de acordo com o Relatório, altas dívidas foram registradas na província de Alagoas, onde o único devedor mencionado pelo relatório devia, ao Subsídio Literário, 9:266\$665 réis; na província do Maranhão, a dívida de diversos contratadores ao imposto era de 6:893\$334 réis; na província de Goiás, diversos contratadores deviam, ao tributo, a quantia de 4:231\$768 réis; na província de Pernambuco, a dívida ao Subsídio Literário, que recaía sobre um único devedor, era de 4:206\$286 réis; na província da Paraíba, diversos contratadores deviam, para o imposto, 2:011\$999 réis, e a dívida flutuante da província com o ordenado dos professores públicos era de 603\$667 réis; na província do Piauí, diversos contratadores deviam, ao Subsídio Literário, a importância de 1:605\$998 réis.

Ainda conforme o Relatório do Ministério da Fazenda de 1828, dívidas menores, mas significativas quando comparadas aos seus orçamentos para a receita e a despesa do Subsídio Literário, foram observadas também nas demais províncias. Na província do Pará, a dívida de diversos contratadores ao imposto era de 806\$173 réis; a dívida de diversos contratadores da província do Espírito Santo ao Subsídio Literário era de 619\$190 réis, e a dívida flutuante da província com a instrução pública era de 1:116\$527 réis; na província do Rio Grande do Norte, a dívida ao tributo, composta por diversos devedores, era de 416\$282 réis; e finalmente, na província de Santa Catarina, a dívida, também de diversos contratadores, era de 34\$945 réis.

A razão para as recorrentes dívidas, observadas em tantas das províncias brasileiras, esteve referida em alguns dos relatórios analisados. No Relatório Ministerial da Fazenda Imperial de 1828, o Ministro da Fazenda da província de Santa Catarina, João José Rodrigues Vareiro, indicava que deveriam ser feitas as cobranças de determinados impostos naquela província, mas não se poderia contar com o pagamento da dívida do Subsídio Literário, que se julgava perdida pela suma pobreza dos devedores.

A pesquisa de Dias (2009, p. 36) ainda apresenta registros de pedidos de isenção ou alívio do Subsídio Literário, solicitados oficialmente por algumas das Câmaras Municipais de Minas Gerais a D. José, entre essas as de São João Del Rei, de Vila Rica e de Vila Nova da Rainha. Argumentavam que, apesar de reconhecerem a relevância do imposto, não o poderiam “pagar devido à miséria em que se encontram os povos daquelas regiões”.

Uma última tentativa de solucionar as deficiências referentes aos ordenados dos professores, consequência direta do não recolhimento dos recursos do Subsídio Literário, foi o Decreto de 26 de julho de 1827, por meio do qual o Marquês de Queluz, do Conselho de Estado,

Ministro e Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros, encarregado interinamente dos Negócios da Fazenda, responsabilizou o Tesouro Nacional por complementar as rendas provinciais desse imposto (BRASIL, 1827). O ordenamento, no entanto, se referia somente ao pagamento dos salários dos professores de Primeiras Letras e Gramática Latina, o que demonstrava seu caráter paliativo.

No que diz respeito à Educação Profissional, a Constituição de 1824 acabou por interferir em suas possibilidades ao restringir, com o § XXV do Art. 179, a abertura e as atividades das chamadas Corporações de Ofícios (SÁ et al., 2015), estabelecimentos que, originários dos Colégios da Roma antiga, vieram a se destacar enquanto organizações de trabalho e comércio (BECK; TEIXEIRA, 2019).

O artigo que as extinguiu, presente na Constituição Imperial de 1824, era proveniente do projeto discutido pela constituinte de 1823 e foi aprovado sem restrições pelos seus componentes, que reproduziram o consenso dos economistas franceses “que repeliam a conservação das corporações e mestranças de ofícios e artes mais gerais da sociedade” (BARRETO et al., 2003, p. 33). Tal enfrentamento às Corporações de Ofícios pelos economistas franceses foi esclarecido por Fonseca (1961):

Enquanto as corporações tiveram a sua vida autônoma e puderam manter o controle das profissões respectivas, fazendo-se obedecer incontestemente e impor os seus regulamentos, foram de grande utilidade para as artes que defendiam. Porém, quando Luís XI, rei da França, que governou de 1461 a 1483, por dificuldades financeiras, passou a vender cartas de mestre, sem os exames e as formalidades que as corporações impunham, começou o quadro a mudar. As corporações, que deviam total obediência ao rei, não podendo reagir abertamente, passaram a fazê-lo secretamente, sujeitando o indivíduo que havia comprado a carta de mestre, a toda sorte de vexames e obrigando-o a pagar a corporação, além do que já havia pago ao rei, uma pesadíssima taxa em dinheiro. Era o início da exploração que as corporações iriam, daí em diante, impor a todos os que desejassem ter um ofício (FONSECA, 1961, p. 32-33).

Entre as estratégias das Corporações francesas, utilizadas para manter os privilégios de controle sobre a execução de ofícios, esteve a limitação do número de mestres por meio do controle da entrada e participação na corporação, permitindo, primeiro, o acesso somente de parentes e, depois, atestando o título de mestre como patrimônio familiar, sendo este transmissível de pai para filho (FONSECA, 1961).

Ao final do século XVIII, o período de aprendizagem já havia sido propositalmente alongado para até 30 anos, o que, na prática, impedia os oficiais de obterem o título de mestre. Nas palavras de Fonseca (1961, p. 34), “as corporações tinham-se transformado de elemento propulsor das manufaturas em sistema impeditivo de seu progresso”.

Assim, a única contestação ao mencionado artigo de extinção veio de José da Silva Lisboa, futuro primeiro barão e Visconde de Cairu. De acordo com Barreto et al. (2003, p. 33), o economista baiano “julgava muito possível uma espécie de composição entre duas coisas: entre a subsistência das corporações de ofício e o espírito do sistema da liberdade de indústria, que pretendia ele próprio professar”. De fato, Lisboa acreditava que o princípio da liberdade de indústria não seria afetado pela permanência das Corporações de Ofícios brasileiras, constituídas por “apenas uns poucos grêmios com mestres e escrivães de ofício, sob o controle das câmaras municipais”.

Além disso, defendia que essas não se tratavam de monopólios, visto que tinham como concorrentes os artífices das indústrias emergentes e os produtos importados que chegavam pelos portos. Apesar da ocasião em que a irmandade associada à corporação de sapateiros demandou que os calçados estrangeiros, ou mesmo os produzidos domesticamente pelos escravos livres do Brasil, deixassem de ser comercializados no país, José da Silva Lisboa apoiava que as corporações já estabelecidas não fossem extinguidas de forma repentina. O economista entendia que, se no Brasil “fossem consideráveis os danos delas como no reino, onde [...] exerciam uma ridícula tirania sobre o trabalho do povo, então caberiam as medidas restritivas” (BARRETO et al., 2003, p. 33). Argumentara ainda favoravelmente à vantagem que as Corporações de Ofícios ofereciam

[...] de sustentar a moralidade dos aprendizes, sujeitos aos mestres, e também o hábito da subordinação. Mesmo que não fosse preciso um aprendizado longo para o exercício de qualquer arte ordinária, acreditava ser benéfica a aquisição, pelo aprendiz, do costume de trabalhar, da reverência ao superior, da destreza manual, tendo em vista a perfeição e quantidade da obra, coisas que requerem um tempo diuturno (BARRETO, et al., 2003, p. 33).

Como visto, porém, “os argumentos de José da Silva Lisboa não devem ter parecido cabais a muitos dos seus colegas, tanto assim que, posto em votação, o artigo combatido viu-se aprovado tal qual” (BARRETO et al., 2003, p. 34). Como é possível ler nos Anais da Constituinte de 1823, sobressaiu-se o entendimento que condenava o fato de que “somente os mestres daquela corporação de ofício tinham o privilégio de controlar o exercício de suas profissões e conceder diplomas que definiam quem poderia executá-las” (CORD, 2010, p. 2).

Assim, apesar de Müller (2009) apontar que o que inicialmente levou várias dessas Corporações à falência foi a abertura dos portos e do comércio, que inaugurou a possibilidade de os cidadãos abrirem seus negócios próprios, e de Beck e Teixeira (2019) indicarem como culpado o avanço tecnológico decorrente da revolução industrial, que modificou as relações de

trabalho e culminou na substituição do artesão especializado pelo operário fragmentado e submetido ao maquinário fabril, as motivações derradeiras para a extinção das Corporações de Ofícios no Brasil parecem ter sido estritamente políticas.

A determinação constitucional de que fossem completamente abolidas deu fim à trajetória e aos privilégios dessas instituições. Era representado, por meio do Estado, o ideário econômico socio-liberal, que via, nas Corporações de Ofícios, “um sério obstáculo à liberdade de circulação da mão-de-obra industrial, à livre formação do mercado de trabalho e ao livre acesso à profissão” (PEREIRA, 1991, p. 329).

Ao defender a liberdade da concorrência individual, contexto concebido como virtualmente impedido pelas restrições impostas pelas corporações que, além de coibir o fluxo livre de artesãos, ainda controlava o acesso à qualificação profissional (PEREIRA, 1991), e ao reconhecer como inconveniente ao desenvolvimento industrial a resistência à melhoria dos processos de fabricação, a Constituinte entendeu, como “prova de ‘avanço’ e de ‘civilização’ o fim do tradicional monopólio artesanal que alguns peritos usufruíam em suas oficinas” (CORD, 2010, p. 2).

3.2 A LEI GERAL DA EDUCAÇÃO E A NOVA POLÍTICA DESCENTRALIZADA DE FINANCIAMENTO INSTITUÍDA PELO ATO ADICIONAL DE 1834

Com a reabertura do Parlamento em 1826, foram retomadas as discussões acerca da instrução pública, tida como problema nacional. Dessas discussões, surgiram diversas propostas, sendo, uma dessas, o projeto de Januário da Cunha Barbosa, destacado por Saviani (2002). Presente nos Anais do Parlamento Brasileiro, o projeto apresentado à Câmara dos Deputados na sessão de 16 de junho de 1826

[...] pretendia regular todo o arcabouço do ensino distribuído em quatro graus: o primeiro, denominado “Pedagogias”, abrangeria os conhecimentos elementares necessários a todos, independentemente da sua situação social ou profissão; o segundo, os “Liceus”, se voltaria para a formação profissional, compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio; o terceiro, denominado “Ginásios”, compreendia os conhecimentos científicos gerais, como introdução ao estudo aprofundado das ciências e de “todo gênero de erudição”; finalmente, o quarto grau, isto é, as “Academias”, se destinaria ao ensino das “ciências abstratas e de observação, consideradas em sua maior extensão e em todas as mais diversas relações com a ordem social, compreendendo-se além disso o estudo das ciências morais e políticas, contempladas debaixo do mesmo ponto de vista” (SAVIANI, 2002, p. 274).

A ideia ambiciosa, porém, sequer foi discutida e a Câmara dos Deputados decidiu por concretizar “um modesto projeto limitado à escola elementar, o qual resultou na Lei de 15 de outubro de 1827” (SAVIANI, 2002, p. 274). Fruto da Comissão de Instrução Pública, a referida Lei Geral, composta por 17 artigos, definiu em seu Art. 1º a construção de quantas escolas fossem necessárias para o atendimento educacional em todas as cidades e vilas mais populosas do país (BRASIL, 1827).

Assim, foi somente em 1827 que foi instituído um sistema nacional e público de educação primária no Brasil (BITTENCOURT, 1953). Como estabelecido pelo Art. 2º, os presidentes das províncias ficaram responsáveis por decidir em quantas e em quais localidades seriam construídas as escolas, podendo, esses, extinguir as existentes em lugares pouco populosos e transferir os professores para as que fossem subsequentemente criadas, caso julgasse necessário (BRASIL, 1827).

Para a criação de escolas para meninas, no entanto, a ordenação era a de que essas existissem exclusivamente em locais de grande população (BRASIL, 1827). Assim sendo, apesar de contemplar uma oportunidade educacional para meninas, o texto legal também definiu critérios de controle capazes de conservar a já estabelecida exclusão feminina dos espaços escolares (SOLIDADE; HOGEMANN, 2015).

Os salários dos professores, feitos vitalícios na forma desta lei, também foram anunciados pelo documento que, no Art. 3º, indicou que os presidentes das províncias taxariam seus ordenados interinamente, regulando-os entre 200 e 500 réis por ano (BRASIL, 1827). A oscilação no valor do ordenado, como lembram Carlos, Silva e Medeiros Neta (2018, p. 6), seria “de acordo com as circunstâncias populacionais e as carências de cada local onde as escolas seriam implantadas”, de modo que raramente atingiria o valor máximo fixado.

Segundo Monlevade (2012), ainda assim, a política de fixação de salários foi responsável por atrair novos profissionais no período imperial, isso porque, ao final do período colonial, os mestres mantiveram-se em um número mínimo devido ao fato de que seus pagamentos eram vinculados aos ínfimos recursos provenientes do Subsídio Literário.

Os professores, como determinado pelo Art. 6º, assumiriam o compromisso de ensinar a ler, a escrever, as quatro operações de aritmética, as noções gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana; esses seriam admitidos, como aponta o Art. 7º, por intermédio de exame público, realizado perante os Presidentes em Conselho, que dariam o cargo para aquele que

julgassem mais digno; os candidatos, para serem admitidos deveriam necessariamente estar com seus direitos civis e políticos regularizados, como indica o Art. 8º.

O método de ensino, também preconizado como obrigatório para a Instrução Pública pelo dispositivo, seria o Método de Ensino Mútuo. De acordo com Carlos, Silva e Medeiros Neta (2018, p. 6), o também chamado de “Método Lancasteriano consistia no uso dos alunos mais avançados como monitores ensinando aos alunos mais novos ou em estado menos adiantados.” Tal providência do Estado também servia para sanar a deficiência de professores, em virtude de que, teoricamente, a partir do método surgido na Inglaterra ao final do século XVIII,

[...] um professor de uma classe de quarenta alunos, de bom nível intelectual, deveria assegurar o ensino de quarenta classes de quarenta alunos, por meio de alunos-mestres [...]. Insistia-se, aqui, em acreditar na possibilidade de se resolver, com ele, de maneira fácil e econômica, um grave problema educacional (HOLANDA, 1996, p. 428).

É válido lembrar que, até aquele momento, a maioria dos professores, em especial os de primeiras letras, tomavam o ensino individual enquanto modelo, isto é, ensinavam cada um de seus alunos separadamente, dedicando-os alguns poucos minutos por vez. Somente ao final do século XVII, quando o método de ensino simultâneo foi inaugurado, mais especificamente por volta de 1850, as escolas primárias passaram a adotar e difundir o modelo que reunia grupos de alunos homogeneamente, conforme seu grau de instrução e de acordo com a disciplina ensinada (BASTOS, 2005).

Os estudantes, após um exame de sondagem do conhecimento, eram divididos em, geralmente, seis classes distintas. Cada uma dessas classes era dirigida por um aluno monitor que, pelos seus resultados individuais, distinguia-se dos demais. Ele passava a ser, então, o principal agente do ensino, espaço antes ocupado pelo mestre. Como esclarece Bastos (2005, p. 36), “o professor, antes do início da aula, dá uma explicação especial e indicações particulares. Quando os demais alunos chegam à escola e tomam seus lugares, o monitor de cada classe transmite aos seus colegas os conhecimentos que lhe foram dados pelo professor”.

Assim, em conformidade com Solidade e Hogemann (2015, p. 2372), o ensino proporcionado pelo Método de Lancaster era oral e mecanizado, compreendendo a repetição e a memorização enquanto práticas pedagógicas. Para os autores, a aplicação do método nada mais era do que “uma tentativa de instrumentalizar o maior número de alunos em um curto espaço de tempo e com baixo investimento pecuniário, mas sem perder de vista os objetivos dos detentores do poder político e social”.

À vista disso, a função primordial da escola no período imperial do Brasil era, unicamente, a de “formar sujeitos acríticos, passivos, socialmente disciplinados e obedientes aos seus deveres, projetando uma sociedade condicionada a promover os interesses das elites e do Estado” (SOLIDADE; HOGEMANN, 2015, p. 2372). Os professores, da mesma forma, possuíam papel restrito e sequer tinham contato com os alunos, visto que interagiam apenas com os monitores, antes do momento da aula (BASTOS, 2005).

Quanto ao financiamento do proposto sistema, o Art. 5º da mesma lei, apesar de não indicar os valores a serem investidos, expressava a forma como esse se daria. A edificação das escolas e a compra dos utensílios necessários se faria às custas da Fazenda Pública. Os professores que não tivessem a instrução necessária para o ensino, porém, teriam de se instruir às custas dos seus próprios ordenados, em cursos de curto prazo nas escolas das capitais (BRASIL, 1827), exonerando, assim, os cofres públicos de qualquer responsabilidade para com a formação dos mestres.

Segundo Peres (2005), no que se refere a Lei Geral de 15 de outubro de 1827, seu cumprimento se deu de forma muito precária, não apenas pela falta de recursos financeiros, que por si só inviabilizava a disseminação de escolas pelos territórios mais populosos, mas também por razões políticas, visto que esta lei foi “a única que em pouco mais de um século fez, sobre o assunto, o Parlamento brasileiro” (SUCUPIRA, 2014, p. 71).

Sucupira (2014) atenta ainda para outros fatores que levaram ao seu fracasso, entre eles a falta da fiscalização nas municipalidades que, mesmo prevista na lei, foi inexistente. Assim, o número de escolas permaneceu baixo, especialmente aquelas que se destinavam ao ensino de meninas, que, pelo ano de 1832, não passavam de vinte espalhadas pelas províncias. A precariedade das instalações escolares, a falta de qualificação dos mestres e os baixos pagamentos foram outros problemas do sistema assinalados por ministros imperiais.

O método de ensino mútuo também não se mostrou vantajoso, recebendo, igualmente, críticas do Ministério do Império, que decidiu por não o multiplicar em mais escolas, enquanto aquelas onde já se exercia não o aperfeiçoassem (SUCUPIRA, 2014). Deduz-se que tenha permanecido oficialmente em prática nas escolas brasileiras até, pelo menos, o ano de 1854, quando a Reforma Couto Ferraz regulamentou, por meio do Art. nº 73, do Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, o método simultâneo como o que deveria ser adotado pelas escolas de ensino primário e secundário no Município da Corte (BASTOS, 2005).

A junção entre o posto na Constituição de 1824, sobre a gratuidade da educação para todos os cidadãos brasileiros, e o presente na Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a

criação de escolas de ensino primário nas localidades de população mais densa, deu luz a exigências que obrigaram o governo imperial a dedicar-se sobre as questões referentes ao problema da educação pública no Brasil (MENEZES, 2006). Conforme Monlevade (2012), tal demanda acabou por evidenciar ainda mais a deficiência financeira do império, que indispunha de recursos para propiciar toda essa oferta educacional.

Esse crítico contexto fiscal não se limitava, contudo, ao cenário educativo, isso porque eram diversas as fontes de tensão que atuavam sobre o governo central, motivadas principalmente pela acentuada centralização imposta pela Constituição Imperial de 1824. Assim, como providência política, foi institucionalizada a Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834 que, conhecida como Ato Adicional, trouxe alterações à mencionada Constituição, inclusive no que concerne à descentralização da oferta e do financiamento da educação pública (LOPEZ, 1997).

Como constata Sucupira (2014, p. 72), dada a abdicação de Dom Pedro I, em 7 de abril de 1831, os políticos orientados pelo liberalismo logo se adiantaram “em propor a reforma da Constituição outorgada, marcada pelo espírito autoritário e centralizador de nosso primeiro imperador”. Abrem-se parênteses para mencionar que, nesse período, o país passou a ser governado por Regentes, até o ano de 1840, quando Dom Pedro II atingiu a idade necessária para assumir o trono efetivamente (BARROS, 2001).

Perante o exposto, a comissão designada para elaborar o projeto de reforma da Constituição fora nomeada logo que se abriram as Câmaras, em sessão de 6 de maio daquele ano. Todavia, ainda segundo Sucupira (2014, p. 73), foi somente na sessão legislativa de 1834 que finalmente foi “aprovado e logo promulgado solenemente, no dia 21 de agosto de 1834, o decreto legislativo incorporado à Constituição do Império como Ato Adicional”, acrescentando, como novidades, “a autonomia relativa das províncias, com suas assembleias legislativas, e a extinção do Conselho de Estado”. Conforme Basile (2016), entre suas providências

[...] o Ato Adicional à Constituição estabelecia a extinção do Conselho de Estado; a substituição da Regência Trina pela Regência Una, sendo o regente eleito, por um mandato de quatro anos, por voto secreto e direto; e a criação de Assembleias Legislativas nas províncias (cujos membros seriam eleitos por dois anos), a quem competia legislar sobre os mais diversos assuntos provinciais, como fixação das despesas municipais e provinciais, impostos provinciais, repartição da contribuição direta pelos municípios, fiscalização das rendas e das despesas municipais e provinciais, nomeação dos funcionários públicos, policiamento e segurança pública, instrução pública e obras públicas, ficando as resoluções tomadas pela assembleia sujeitas à sanção do presidente de província. (BASILE, 2016, P. 337)

Esses foram os únicos pontos do projeto original, redigido pelo deputado Miranda Ribeiro e aprovado pela comissão da Câmara, que resistiram às reações negativas do Senado conservador que presumia que, caso o projeto tivesse se instituído em sua integralidade, o que se veria seria um imperador presidindo uma república (SUCUPIRA, 2014).

Com efeito, ainda que não estabelecesse uma federação, visto que os presidentes provinciais “continuavam a ser escolhidos pelo poder central, o Ato Adicional ao menos consagrava a descentralização, ao instituir as assembleias provinciais e a divisão das rendas fiscais, conferindo uma maior autonomia às províncias” (BASILE, 2016, p. 337).

Assim, através do Ato Adicional, caracterizado enquanto ação política de natureza descentralizadora, fora atribuída, às assembleias provinciais, por intermédio do § 2º do Art. 10º, entre outras, a competência de legislar sobre a instrução pública e os estabelecimentos próprios para promovê-la, excluindo as faculdades, academias e demais cursos ou estabelecimentos de ensino superior existentes (BRASIL, 1834).

Desse modo, com a distribuição de responsabilidades propiciada pela política de descentralização, no intuito de desafogar a gerência imperial desse encargo, as províncias tornaram-se as encarregadas pelo financiamento, às suas próprias expensas, das instituições públicas de ensino primário instaladas em suas capitais (MONLEVADE, 2012). Por outro lado, ficou determinado que o governo central se manteria responsável somente por legislar e financiar as escolas da Corte, além das instituições de ensino superior (MENEZES, 2006).

De igual forma, como explana Holanda (1992), as Rendas Públicas, constituídas pela receita proveniente do recolhimento de impostos, também passaram a se dividir em “Receita Geral”, parte que seria pertencente ao governo central, e “Receita Provincial” que, como o título indica, pertenceria às províncias. Mas, se “sob a receita geral enfileiravam-se os vários itens que a compunham, [...] quanto à receita provincial limitou-se a lei a lhe dizer que pertenciam todos os impostos ora existentes ou não compreendidos na receita geral” (HOLANDA, 1992, p. 82).

Petrone (1968, p. 24) indica que a política de divisão das receitas públicas do Brasil entre Receita Geral e Receita Provincial já havia sido antes instituída pela Lei de 24 de outubro de 1832, que definiu que “os dízimos do açúcar, algodão, café, tabaco e fumo, além dos direitos de exportação cobrados nas alfândegas, deviam pertencer à primeira”.

Dessa maneira, apesar da autonomia prestada às províncias para a criação e cobrança dos impostos que comporiam a receita provincial, de modo a financiar a abertura e o

funcionamento das escolas, esses não poderiam comprometer aqueles já compreendidos pelas receitas gerais que eram, essencialmente, os que geravam maior receita.

Assim, iniciou-se, com a Lei de 24 de outubro de 1832, e acentuou-se, com o advento do Ato Adicional de 1834, o processo que culminou na dualidade entre as escolas da capital do império e aquelas presentes nas províncias, visto que os impostos mais expressivos pertenciam ao governo central (CURY, 2018). De fato, “a instrução pública passou a ser, então, o reflexo da instabilidade política, da carência de recursos nas províncias e suas especificidades” (VECCHIA, 2005, p. 82).

Faz-se significativo salientar que o projeto inicial da reforma da Constituição, apresentado pela Câmara, fora evidentemente influenciado pelo modelo americano de federalismo. Tal influência, que na época permeava a esfera liberal da política brasileira, foi posteriormente vencida pelo “modelo constitucional parlamentarista de procedência britânica. De qualquer modo, a autonomia das províncias e a descentralização educacional denotavam resquícios do federalismo americano” (SUCUPIRA, 2014, p. 74).

É natural do regime político em questão que seja delegada aos Estados a responsabilidade sobre a manutenção da educação, atribuindo, à comunidade local, o poder de organizar e gerenciar as escolas primárias e secundárias, bem como o de cobrar taxas específicas para o financiamento desses estabelecimentos. A fundamental diferença entre o modelo descentralizado americano e o estabelecido no Brasil imperial está no fato de que,

[...] nos Estados Unidos, tal descentralização não proveio da Constituição nem de lei do Congresso. Resultou de uma tradição que remonta aos pioneiros calvinistas da Nova Inglaterra [...]. No Brasil, ao contrário, herdamos uma tradição fortemente centralizadora da Coroa portuguesa [...]. Consequentemente, a intenção do Ato de remover dificuldades oriundas de ações desvinculadas das realidades locais e de fortalecer o poder provincial não produziu os efeitos desejados no campo da instrução pública (SUCUPIRA, 2014, p. 74).

Segundo Cury (2018), as denominadas rendas gerais, conjunto de quase 60 tributos recolhidos pela Corte Imperial, eram utilizadas para o financiamento da educação que lhe correspondia. Esses tributos eram compostos, como coloca Holanda (1992), pelas contribuições postas nos termos da Lei nº 99, de 31 de outubro de 1835, sendo essas:

- I – direitos de importação cobrados à razão de 15% sobre todas as mercadorias, com exceção da pólvora que pagava 50% e do chá que passou a incorrer em 30%, e de algumas isentas; havia, ainda, reexportação, expediente, ancoragem, armazenagem e prêmios dos assinados;
- II – direitos de exportação, cobrados na base de 2%, 7% e 20%, estes sobre os couros da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul, mas reduzidos no ano seguinte a 15%;
- III – direitos de 15% na compra de embarcações estrangeiras;

- IV – impostos sobre a mineração do ouro;
- V – sisa dos bens de raiz;
- VI – imposto sobre lojas abertas;
- VII – imposto sobre seges;
- VIII – imposto de 5% na venda de embarcações nacionais;
- IX – imposto do selo dos papéis;
- X – imposto sobre os escravos;
- XI – décima urbana adicional;
- XII – segunda décima das corporações de mão morta;
- XIII – dízima da chancelaria; novos e velhos direitos dos empregos gerais, bem como das outras taxas e emolumentos (HOLANDA, 1992, p. 83-84).

Com as províncias impedidas de se utilizar desses expedientes para o financiamento das suas escolas, “como deveria haver alguma receita para a educação pública, ela acabou saindo dos recursos da receita geral, de loterias e de rifas” (CURY, 2018, p. 1221). Aguiar (2013, p. 201) atenta para o fato de que, “embora presente durante todo o império monárquico brasileiro, as loterias constituíam uma fonte precária” e, portanto, insuficiente para o eficaz financiamento da educação nas capitais provinciais. Essa política de financiamento iniciou, no cenário da educação,

[...] o padrão de disparidades regionais, tanto no financiamento da educação pública como no valor dos salários dos professores. Os da Corte, evidentemente, eram os mais bem pagos. Depois, vinham os mestres e mestras de São Paulo, Estado que se enriquecia com o café. Em seguida, como numa “fila indiana”, os de arrecadação menor (MONLEVADE, 2012, p. 4).

De acordo com Menezes (2006), essa estratégia de financiamento expôs o descomprometimento do governo central para com o estabelecimento de uma educação unificada no Brasil, do ponto de vista da qualidade, a partir da quantidade de investimentos. Isso se dava, principalmente, devido a elite política não se preocupar com a educação primária, mas sim com a educação que lhe competia, expressa pelo ensino superior. Ao remanejar tal responsabilidade para as províncias, o Ato Adicional colaborou para a alta discrepância entre os montantes investidos. Assim,

Enquanto as províncias, em 1874, aplicavam em instrução pública quase 20% de suas parcas receitas, o governo central não gastava, com educação, mais de 1% da renda total do Império. No que dizia respeito à instrução primária e secundária, o governo não dava um centil às províncias para ajudá-las a cumprir a obrigação constitucional de oferecer educação básica gratuita a toda a população (SUCUPIRA, 2014, p. 79-80).

Como destaca Sucupira (2014, p. 74), o preceito de educação descentralizada inaugurado pelo Ato Adicional de 1834 não foi adotado sem que recebesse críticas, visto que

“juristas, políticos e educadores questionaram a exclusão do poder central no campo da instrução primária e secundária”. Havia-se, de fato, interpretações diversas e grande controvérsia acerca do estabelecido pelo § 2 do 10º artigo do Ato: não era unânime a compreensão de que “a competência conferida às assembleias provinciais, em matéria de educação, era privativa” (SUCUPIRA, 2014, p. 75). De acordo com o autor,

Ao que parece, o entendimento dos parlamentares, nos anos imediatos que se seguiram à promulgação do Ato, é que se tratava de uma competência concorrente. Ao longo do Segundo Reinado, não prevaleceu esse entendimento, e o Parlamento preferiu interpretar o § 2 do artigo 10 em termos de competência privativa, não obstante a opinião em contrário de juristas e de ministros que ocuparam a pasta do Império (SUCUPIRA, 2014, p. 75).

Entre as citadas desaprovações acerca do dispositivo estava a de Pimenta Bueno, Visconde de São Vicente, que argumentara, em análise ao Ato Adicional à Constituição do Império, que a combinação entre o mencionado inciso e a Lei de 25 de outubro de 1827 traria problemas para as províncias, sendo que muitas delas não conseguiriam concretizar esse dever fundamental (BUENO, 1857).

Tal fato, na visão do Visconde, apenas reforçava que os poderes gerais não poderiam abdicar de suas atribuições, “principalmente no intuito de criar uma educação nacional homogênea e uniforme, que gere e generalize o caráter brasileiro em todas as províncias, ao menos em todos os centros mais populosos delas” (BUENO, 1857, p. 440).

Os apelos não foram ouvidos pelo Parlamento. Apesar da existência do artigo 25º que, no próprio Ato adicional, indicava que nos casos de incerteza sobre um de seus artigos caberia à Assembleia Geral o poder de interpretá-lo, o entendimento sobre o disposto no Art. 10º, questionado por juristas e políticos, nunca fora tomado por ela como objeto de discussão. Assumiu-se a interpretação liberal e descentralizadora (SUCUPIRA, 2014).

Com isso, é pertinente dizer que nenhuma ação concreta foi tomada para que houvesse participação efetiva do governo central no empenho de universalizar a educação primária no Brasil, mesmo que de forma suplementar. Em meio as delações acerca da insuficiência de recursos provinciais e dos apelos pela participação financeira do governo central no âmbito da educação primária e secundária, o que se testemunhou foi uma completa omissão por parte dos dirigentes e sua indiferença pela educação popular. Tal desprezo pela instrução pública, que se estendia também ao trabalho manual, era reflexo direto da estrutura social e econômica escravista à época vigente, que levava a elite política a considerar indignas as atividades profissionais associadas às artes e ofícios.

Após o Ato Adicional, foi fundado pelo Governo Imperial, em 2 de dezembro de 1837, inspirado pelo modelo educacional vigente na França, o Colégio de Pedro II, representado na Figura 6. Somente então se iniciou, “ao menos nominalmente, entre nós, o ensino secundário. Considerando-se o fato de que é no decreto de sua criação que essa denominação é utilizada pela primeira vez em um documento oficial” (MENDONÇA, 2013, p. 48).

Figura 6 – Vista parcial do Colégio Pedro II, em meados do século XIX



Fonte: Doria (1997).

O ensino secundário brasileiro era desenvolvido em duas vertentes diferentes, chamadas de sistema regular seriado e sistema irregular. As instituições do sistema regular seriado “preocupavam-se predominantemente em oferecer aos alunos as disciplinas exigidas nos exames preparatórios para o ingresso ao ensino superior” (PILETTI, 1987, p. 34), concedendo, ao final, o título de Bacharel.

Como dito, o sistema regular seriado era ofertado no Colégio de Pedro II, que servia como modelo para as demais instituições secundárias a serem fundadas. Por isso, apesar da descentralização promovida pelo Ato Adicional, o governo central permaneceu a influenciar a educação administrada pelas províncias, reprimindo sua autonomia (ZOTTI, 2005).

A obra de Mendes, Varjão e Farias (2012, p. 39) analisa o currículo do Colégio Pedro II, permitindo melhor compreender o funcionamento da instituição quando regida pelo Regulamento nº 8, baixado no ano de 1938. Segundo os autores, o que se viu posto pelo documento foi “o predomínio dos estudos literários e um certo equilíbrio entre eles e os estudos científicos, que foram distribuídos em matérias num ensino seriado de oito anos”.

Era possível, entretanto, que o período da formação proporcionada no Colégio fosse encurtado pela metade, desde que o estudante, ao chegar no quinto mês de cada ano de aprendizagem, prestasse “um exame especialmente constituído para que o mesmo pudesse ser promovido para a série seguinte. Desse modo, o aluno poderia concluir seus estudos em seis ou até mesmo quatro anos e receber o diploma de Bacharel em Letras” (MENDES; VARJÃO; FARIAS, 2012, p. 39-40), título que futuramente o conferiria, sem a necessidade de quaisquer exames preparatórios, acesso ao ensino superior. Zotti (2005) aprofunda a discussão sobre o plano de estudos presente no Regulamento, indicando que, nele,

[...] a matemática passa a figurar em seis anos, a física nos três últimos anos, além da geografia e história natural, indicando um rompimento com a tradição exclusivamente literária. Contudo, a incorporação dessas disciplinas não teve o mesmo significado que tiveram na Europa, que vivia intensamente o processo de industrialização. No Brasil tiveram o objetivo de aprimorar a formação da elite, significando o enriquecimento da erudição da intelectualidade (ZOTTI, 2005, p. 35-36).

O curso oferecido no Colégio foi posteriormente reduzido, por vias legais, de oito para sete anos, quando o então Ministro do Império Antônio Carlos Ribeiro de Andrada reformou seu Regimento, no ano de 1841. Mendes, Varjão e Farias (2012, p. 40) sinalizam que essa foi apenas uma das reformas pelas quais o estabelecimento passou, visto que esse tem sua história marcada pelas várias mudanças “que ocorreram em seu estatuto e na educação de modo geral durante o Império. Essas reformas nos remetem ao pensamento oficial acerca da natureza e dos objetivos do ensino secundário no país”. A ênfase, porém, continuou nos estudos enciclopédicos e a carga horária das ciências e matemática foi reduzida.

Novamente reformado em razão do regulamento de 1854, o Colégio de Pedro II foi dividido em Internato, com sede situada no Engenho Velho, e Externato, com aulas que continuaram a ocorrer em seu prédio original, onde antes se localizava o Seminário dos Órfãos de São Joaquim. Adequando-se à uma nova realidade, tal reforma buscou oferecer um ensino mais científico, capaz de atender “aos jovens que precisavam se preparar para as carreiras industriais e comerciais” (MENDES; VARJÃO; FARIAS, 2012, p. 42), tratando-se, portanto, de uma vertente de formação profissional. Com ela,

O curso foi dividido em primeira e segunda classes, sendo a primeira um curso com duração de quatro anos com certificado especial. Nessa primeira classe predominavam os estudos científicos que permitiriam aos alunos se prepararem para as carreiras industriais e comerciais. Nessa classe, os alunos tinham aula de gramática nacional, latim, francês, religião, aritmética e álgebra, geometria e trigonometria retilínea, geografia e história moderna, coreografia e história do Brasil, ciências naturais, desenho, música e ginástica. A segunda classe, com duração de três anos, conferiria o título de bacharel em letras aos que fossem aprovados nas duas classes. Nessa classe a formação era mais humanística sendo estudados latim avançado, grego, alemão, geografia e história antiga, geografia e história da idade média, filosofia racional e moral, retórica e poética (MENDES; VARJÃO; FARIAS, 2012, p. 42).

Uma nova mudança ocorreu em 1857, no governo do Marquês de Olinda, Pedro Araújo de Lima, que baixou decreto prevendo a ampliação do curso que concedia o certificado especial de formação profissional de quatro para cinco anos, trazendo alterações ao plano de estudos. Ainda de acordo com Mendes, Varjão e Farias (2012, p. 42-43), não houve, porém, frequência de estudantes neste quinto ano, o que revela o menosprezo do alunado da instituição por esta modalidade formativa. O curso foi extinguido em 1862, no governo de José Ildefonso de Souza Dantas, então ministro do Império, sob o argumento de que não havia

Procura por parte dos jovens, pois a ascensão social desejada por todos estava relacionada aos cursos de bacharelado por ser este o caminho para atingir a nova aristocracia – Comércio e Indústria estavam associados às práticas exercidas pelos menos favorecidos, escravos ou artesãos. Altera, assim, a grade curricular, ampliando-se os estudos do Idioma Nacional, do latim, grego e francês. Estabelece como opcional o Alemão, o Italiano, Desenho, Música, Dança e Ginástica. Reduz os estudos de Física, Química e Ciências Naturais e retoma o sistema de Exames parciais e finais com provas escritas e orais.

Dessa maneira, à época da sua criação, o currículo do Colégio de Pedro II para o ensino secundário acabou por se fundamentar em uma cultura clássica, principalmente devido a sua finalidade de educar as elites econômica, religiosa e intelectual do Brasil, então desinteressadas em trabalhos de utilidade prática (MENDONÇA *et al.*, 2013).

Apesar disso, Doria (1997) afirma que, para os alunos gratuitos, classe representada por meninos órfãos remanescentes do Seminário, ficou determinado, desde a fundação do Colégio em 1938, que aprendessem o ofício de fundição de tipos, sendo sua presença diária exigida na oficina da Tipografia Nacional, onde ocorreria sua aprendizagem.

Quanto ao financiamento do Colégio, poucas informações foram encontradas acerca desse aspecto. O mesmo autor (DORIA, 1997) menciona que, para seu funcionamento inicial, a instituição recebeu, enquanto dádiva do Imperador, uma subscrição de 2:000\$000, sendo uma

parcela de 400\$000 entregue ao tesoureiro interino já no dia posterior à sua fundação, como demandava o Aviso do Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos ao Marquês de Itanhaém.

Posteriormente, foi autorizado, por vias do Aviso de 30 de março de 1838, o recolhimento, pelo Bispo-Reitor do Colégio, da prata que pertencera ao extinto Colégio dos Jesuítas, que se encontrava aos cuidados do Juiz de Paz da Freguesia do Jacarepaguá. Bernardo de Vasconcellos se preocupou ainda com o fornecimento de água, de enxoval e de livros didáticos aos estudantes, além de pedir ao Ministro da Guerra, Sebastião do Rego Barros, “que o Arsenal da Guerra aprontasse tábuas para as demonstrações de cálculo nas aulas do Colégio” (DORIA, 1997, p. 26).

Doria (1997, p. 45) descreve que logo se viu a necessidade de aumentar a retribuição dos funcionários, anteriormente fixados em parcos ordenados anuais. É válido dizer que, segundo ele, “os ordenados dos professores não eram pagos pela nação, sim gratificados com o produto de matrículas”. O edifício também se encontrava incompleto para os fins que se destinava, carecendo de recursos financeiros para a promoção de novas obras, avaliadas em 12:400\$000.

Por fim, o autor alude aos embates políticos que ocorriam acerca do orçamento do Império e das quantias que seriam destinadas ao Colégio de Pedro II. O Senador Ferreira de Mello colocou em discussão uma emenda que suprimia a quantia de 18:000\$000 para o estabelecimento. Por ser padre, discordava da transformação do Seminário em Colégio e, por isso, pretendia extingui-lo sob o argumento de que o governo estaria se utilizando do estabelecimento para acomodar afilhados. A emenda não foi aprovada, em parte pela defesa de Bernardo Pereira de Vasconcellos, Ministro do Império, que apoiava o funcionamento da instituição (DORIA, 1997).

Além do já conhecido aporte financeiro através das Rendas Gerais do Império, Souza (2011, p. 8) aponta para uma outra fonte de recursos responsável pelo provimento de itens para a subsistência dos alunos atendidos, ao indicar que “parte da estrutura do antigo Seminário fora mantida, além de medidas administrativas, como as classes de alunos pensionistas (que pagavam 60\$ anuais), meio-pensionistas (30\$) e gratuitos”, sendo esses os meninos órfãos do antigo Seminário.

O sistema regular seriado era oferecido também pelos Liceus provinciais, criados pelas províncias para juntar, em uma mesma instalação, as aulas avulsas que deram forma ao ensino secundário. O primeiro dos estabelecimentos foi o do Rio Grande do Norte, fundado em 1835,

sendo posteriormente fundados os da Bahia e da Paraíba, em 1836. Em 1854, o número de Liceus provinciais era de vinte (PILETTI, 1987).

Já as instituições do Sistema Irregular, que eram predominantemente particulares, destinavam-se ao oferecimento de cursos preparatórios e exames que permitiam a admissão nas instituições de ensino superior, sem a conclusão do ensino no sistema regular seriado (ZOTTI, 2005). Tido como um degrau de acesso para o ensino superior, o ensino secundário em seu formato fragmentado e desarticulado, mesmo após diferentes reformas, configurou-se e se manteve, durante todo o período imperial, como um privilégio dos mais abastados.

3.3 O FINANCIAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE OFÍCIOS PARA A INFÂNCIA DESVALIDA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

Como antes visto, indicativos de uma Educação Profissional primitiva já podiam ser observados desde o Brasil Colônia. Atribuída como a educação para as classes menos abastadas, ela foi inicialmente empregada pelos padres jesuítas que, na busca por formar a mão de obra necessária ao atendimento de suas demandas, ensinavam indígenas e escravizados a desempenhar diversos ofícios manuais em oficinas e engenhos (MÜLLER, 2009). De acordo com Souza e Sales (2018, p. 102), no período Imperial, porém, esse ensino ganhou um novo desígnio, vinculando-se “à filantropia e à benemerência como forma de prevenção da desordem e regeneração moral”.

Sá et al. (2015) mencionam, como responsável por isso, o Código Criminal do Império do Brasil, promulgado em 16 de dezembro de 1830, após dois anos de discussões. A Lei, ao classificar a mendicância como um crime passível de prisão, adicionou um maior peso à necessidade da disseminação da educação profissional, modelo educacional tido como o capaz de afastar os vassallos da vadiagem e, ao mesmo tempo, torná-los úteis ao Império.

Conforme Vilela (2017), o novo Código Criminal, primeiro autônomo da América Latina, substituiu o Livro V das Ordenações Filipinas que, publicado em 1603, direcionava o Direito Penal no Império até então. Famoso pelas penas tiranas exercidas pela Coroa e pela Igreja, o Código Filipino refletia o despotismo e a beatice contemporâneos da era medieval, com sentenças que, baseadas em ideários políticos e religiosos, confundiam crime e pecado e

[...] variavam das multas e o confisco dos bens até as queimaduras com tenazes ardentes, mutilações, açoites, degredo, galés e mortes naturais no pelourinho ou na fogueira. O castigo buscava produzir efeitos ideológicos de inibição [...]. Atacando a figura do rei pela infração da lei, o condenado era marcado por um cerimonial de

exibição de força, na qual o soberano colocava à vista de todos o corpo supliciado. O corpo é o local que se insere a dissimetria das forças. [...] O povo era testemunha ocular do poder soberano que fragilizava com severidade as agressões à sua soberania (PINTO, 2010, p. 1).

Como explana Barros (2001, p. 12), desde o início do século XIX já havia se espalhado pelo país a compreensão política de que era necessário “romper de vez com as tradicionais bases jurídicas ordenadas por Portugal, as quais vinham sendo mantidas entre nós ao longo período colonial”. Tal sentimento tinha como principal razão o fato de que as determinações “das Ordenações Filipinas conflitavam com a absorção do liberalismo tão vivamente pregado pelos revolucionários franceses e norte-americanos da época, cujo sistema, até certo ponto, tinha sido acolhido pela Constituição de 1824”.

De fato, constava, no Art. n° 179, item XVIII, da Constituição Imperial, que se deveria organizar o quanto antes um Código Criminal, fundado nas sólidas bases da Justiça e Equidade, abolindo-se, já por meio do item XIV do mesmo artigo, as penas relativas a açoites, tortura, marca de ferro quente e todas as outras penas cruéis (BRASIL, 1824). Sobre a sua formulação, ainda de acordo com Barros (2001)

[...] em 1828 formou-se uma Comissão mista da Câmara e do Senado, a qual decidiu adotar, como base do projeto do Código, o trabalho apresentado por Bernardo Pereira de Vasconcelos (havia um outro anteprojeto de autoria de José Clemente Pereira, que teve muitos de seus pontos aproveitados pela Comissão). Afinal, após dois anos de debates, o projeto foi encaminhado para ser sancionado pelo Imperador. (BARROS, 2001, p. 14)

Assim, foi com o avanço dos princípios liberais, provenientes do iluminismo e do utilitarismo, que a punição ganhou “novos contornos com a exigência de maior humanidade e crítica aos suplícios” (PINTO, 2010, p. 2). Por conseguinte, tais ideais, dominantes no continente europeu, acabaram por influenciar a composição do Código Criminal do Império do Brasil (VILELA, 2017), que se baseou no projeto formulado por Bernardo Pereira de Vasconcellos (BASILE, 2016).

É válido ressaltar, porém, que o Código brasileiro continuou por reconhecer enquanto penas, através do seu Art. n° 34, a de morte, de galés, açoites e degredo, limitando-as, no entanto, à população escravizada (VILELA, 2017). Tal decisão esteve associada aos interesses econômicos da classe burguesa, formada pelos senhores rurais a quem convinha preservar as sentenças de tortura, empregadas para coagir os escravizados e permanecer a utilizá-los nos trabalhos do campo (BARROS, 2001). Diante disso, nas palavras de Barros (2001, p. 15), é possível “afirmar que o Código Criminal do Império, ao menos no capítulo que tratou das penas,

em face das sanções cruéis que ainda manteve, negou validade ao espírito iluminista encampado pela Constituição de 1824”.

No que concerne à discussão relacionada à Educação Profissional e sua mudança de filosofia no período Imperial, o Capítulo IV da mencionada legislação, que tratava das penas para vadios e mendigos, indica, por meio do Art. 295, que aqueles que não tomassem para si uma ocupação honesta e útil, que lhes garantissem renda suficiente para sua própria subsistência, seriam considerados criminosos e teriam de cumprir, como pena, prisão com trabalho por 8 a 24 dias (BRASIL, 1830). Posteriormente, o Art. 4º da lei de 26 de outubro de 1834 elevou a pena para 1 a 6 meses de prisão com trabalho e ao dobro nos casos de reincidência.

A idade mínima para punição, como constava no Art. 10º da Lei, era de 14 anos, idade que marcava juridicamente o início da vida adulta. Ainda assim, o código, que vigorou até 1890, explanou, no Art. 13º, que aqueles menores de 14 anos que viessem a cometer crimes poderiam, por decisão dos juízes criminais do império, serem encaminhados para casas de correção, onde poderiam permanecer até a idade máxima de 17 anos (BRASIL, 1830). Com isso,

[...] a pobreza, a delinquência e o desemprego são confundidos e considerados contravenções [...]. Nesse contexto, passou a ser considerada relevante a criação e manutenção de estabelecimentos de ensino que, ao mesmo tempo, retirassem as crianças e adolescentes “vadios” das ruas e lhes possibilitasse o aprendizado de um ofício, livrando-os da prisão e tornando-os pessoas úteis à nação (SÁ et al., 2015, p. 9662).

A partir disso, a necessidade da oferta de uma educação para aqueles que estavam à margem da sociedade tornou-se também elementar, elevando as obrigações do governo do império (SOUSA; SALES, 2018). Até o momento, a ideia de investir em uma educação responsável por dar, aos desvalidos, o domínio sobre determinados ofícios não parecia atraente, principalmente diante da larga disponibilidade da mão de obra escravizada (FERREIRA et al., 2018).

Tal movimento foi, então, o responsável por levar a Educação Profissional a assumir, no período imperial do Brasil, o principal intuito de combater os “altos índices de criminalidade que impediam o progresso do país, além de estar associada ao cumprimento da responsabilidade do governo na formação dos ‘cidadãos desprovidos ou desfavorecidos de fortuna’” (SOUZA; SALES, 2018, p. 102).

De acordo com Fonseca (1961), o Seminário de Órfãos da Bahia, fundado pela Carta Régia de 28 de Julho de 1819, foi a instituição precursora no recolhimento de desvalidos para

o ensino de ofícios, representando um importante marco para a Educação Profissional, visto que “a própria filosofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acontecimento e passou, daí por diante, a encarar o ensino profissional como devendo ser ministrado aos abandonados, aos infelizes, aos desamparados” (FONSECA, 1961, p. 104).

O antigo e arruinado convento, onde se estabelecia o Seminário de Órfãos, era de anterior propriedade dos Jesuítas e fora edificado com recursos financeiros provenientes de loterias, como indica o próprio título da Carta Régia que o criou. Nela, o Rei, endereçando-se ao Conde de Palma, Governador e Capitão General da Capitania da Bahia, expressa que

Tomando em consideração o que expuzestes em vosso officio de n.º 29 de 2 de Abril do corrente anno não só sobre as circunstâncias que concorrem no Convento arruinado dos extinctos Jesuítas denominado – Noviciado – para em parte delle se edificar o Seminario dos Orphãos dessa Capitania, por se prestar a isso o sitio em que elle está fundado e pela utilidade que resulta aos Orphãos de terem visinho o Trem, onde devem aprender as artes e os officios mechanicos, mas também o que representastes ácerca dos soccorros preciosos para a obra do edificio, que não deixará de ser despendiosa, por maior economia que nella se empregue, não sendo aliás conveniente distrahir porção alguma dos fundos dos 40:000\$000 da contribuição que convém se conserve sempre intacto, nem do seu rendimento annual, que deve ser sómente applicado para as despezas ordinarias do sustento, dos ordenados dos mestres e outras ordinarias: Hei por bem autorisar-vos para destinardes uma parte do mencionado edificio arruinado, que foi dos extinctos Jesuítas, para sobre as suas paredes se formar a necessaria accomodação para os orphãos; e para auxilio das despezas desta obra, sou servido permittir uma loteria por tempo de seis annos, segundo o plano que vos parecer mais conveniente, para se deduzir de cada uma dellas o producto liquido de 4:000\$000, não devendo comtudo embarçar a sua extração as que tenho concedido ao Theatro desta Côte (*apud* FONSECA, 1961, p. 118).

Assim, pelo acaso de encontrar-se em território próximo ao Trem daquela Capitania, “achou-se útil que os asilados fossem ali aprender as artes e os ofícios mecânicos. Era o início de uma longa série de estabelecimentos destinados a recolher órfãos e a dar-lhes ensino profissional” (FONSECA, 1961, p. 104). A datar desse momento até o final do período imperial, os asilos de jovens e crianças órfãs e abandonadas continuariam a oferecer instrução profissional aos seus internos.

Associado a isso, algo que também incentivou a modalidade da Educação Profissional no Brasil foi a expansão econômica ocorrida a partir da década de 1850 que, impulsionada principalmente pelo mercado exportador de café, foi responsável por originar e promover mudanças que levaram o país a uma verdadeira metamorfose nos cenários socioeconômico, político e educacional.

Malerba (1999, p. 99) menciona que o crescimento econômico brasileiro observado na época não se tratou de um caso isolado, mas sim de parte do “fenômeno mundial que foi a integração dos mercados e a incorporação da terra e do trabalho à economia mundial”.

Conforme o autor, para atender às necessidades das atividades comerciais e industriais, a produção especializou-se e o homem, antes vinculado à terra onde produzia para sua própria subsistência, desligou-se dela para integrar-se ao mercado de trabalho assalariado.

Para que o trabalho assalariado se difundisse, seria necessário, antes, superar o vigente regime de trabalho escravo. Apesar de sentidas desde o início do século XIX, as pressões internacionais que reivindicavam o fim da escravidão só foram acatadas em 1850, quando o tráfico de escravizados foi abolido no país (MALERBA, 1999).

Mamigonian (2009) sugere que a campanha abolicionista partia principalmente da Grã-Bretanha que, após proteger e transferir a família real portuguesa para o Brasil em 1808, situou a abolição da escravidão como uma das pautas de sua agressiva agenda diplomática. A autora informa sobre as motivações primeiras desse movimento, ao indicar que

Se a decisão da abolição do comércio de escravos pela Inglaterra em 1807 não pode ser atribuída aos interesses de expansão dos mercados para manufaturas, mas à emergência de um sentimento antiescravista, a campanha pela abolição do tráfico internacional reuniu de forma ambígua os interesses econômicos e humanitários de vários setores sociais do império britânico (MAMIGONIAN, 2009, p. 215).

Dessa forma, ainda que o argumento para a abolição dos escravizados tivesse origens humanitárias nos territórios internacionais, no Brasil, agregou-se a ele o inconveniente e criticado caráter antieconômico do trabalho escravo. Ultrapassado o problema do tráfico internacional por meio da Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850, tornou-se imperativo para o governo imperial pensar a questão da escassez de mão de obra. Pôs-se a imigração como solução (LOPEZ, 1997).

Conforme Lopez (1997, p. 77), ainda que iniciada na primeira metade do século XIX, com o incentivo de Dom João VI para ocupar regiões despovoadas, a presença de imigrantes no Brasil se intensificou verdadeiramente na segunda metade do século, motivada pela combinação entre o crescimento do mercado exportador de café e o fim do tráfico de escravizados, atingindo o seu “apogeu sob o patrocínio governamental, na era da imigração subvencionada, a partir da década de 1870”. O funcionamento do sistema é explicado pelo autor:

Pelo novo sistema da imigração subvencionada, uma vez no Brasil, o imigrante fazia um contrato-padrão com o fazendeiro com vigência de um ano e direito à rescisão com aviso-prévio de um mês. Havia um salário-base proporcional ao número de pés-de-café plantados e prêmios em função da colheita. O colono ainda recebia terras para sua lavoura de subsistência (LOPEZ, 1997, p. 77).

Assim, ainda que a Lei nº 3.353, responsável por extinguir a escravidão no Brasil, seja datada de 13 de maio de 1888, com o sucesso do projeto de contratação de imigrantes para o trabalho nas fazendas, “o cafeicultor paulista se desligou completamente do antigo sistema escravista” (LOPEZ, 1997, p. 77) mesmo antes de sua promulgação.

Com isso, os novos imigrantes passaram também a buscar as cidades, assumindo, nelas, diversas atividades e, posteriormente, deram forma a uma nova burguesia. Segundo Sá et al. (2015, p. 9664), todo esse contexto ocasionou um processo de modernização e reurbanização das principais capitais e exigiu “um remodelamento da estrutura material do país, com a construção de redes telegráficas e elétricas, ferrovias e portos”, cruciais para o surgimento de novas indústrias.

Somente entre as décadas de 1850 e 1860, por exemplo, iniciaram suas atividades no país “62 empresas industriais, 14 bancos, 3 caixas econômicas, 20 empresas de navegação, 23 empresas de seguro, 4 empresas de colonização, 8 empresas de mineração, 3 empresas de transporte urbano, 2 empresas de gás e 8 estradas de ferro” (LOPEZ, 1997, p. 73).

Tal modernização tornou necessário o investimento em instituições que proporcionassem a formação de mão de obra qualificada para atuar nas áreas “associadas ao crescimento da produção manufatureira-industrial” (SÁ et al., 2015, p. 9664). Essa era uma forma de motivar “a organização de entidades civis que visavam amparar ‘órfãos e desvalidos da sorte’ e incentivar a oferta do ensino das artes e ofícios” (SÁ et al., 2015, p. 9664).

Stamatto (2016) esclarece que, no vocabulário da época, era considerada desvalida uma pessoa a quem faltava proteção, estando ela, portanto, desprotegida ou desamparada. A condição familiar era o que diferenciava um menor desvalido de um menor abandonado: o primeiro era membro de uma família que, devido a sua classe social, era incapaz de lhe dar condições dignas de sobrevivência; o segundo, por sua vez, era o indivíduo menor que não possuía qualquer assistência familiar ou adulto responsável e, por isso, estava na pobreza.

Conforme Souza e Sales (2018), desde o período colonial do Brasil, já era possível identificar a divisão que se fazia presente na educação, sendo ela conferida em formatos diferentes aos indivíduos, sempre a depender de sua condição social: educação intelectual para os mais abastados e educação manual aos desvalidos de sorte.

Müller (2009) esclarece que, no país, essa ideia se disseminou principalmente pela associação feita entre o trabalho braçal e a escravidão, gerando o preconceito que tornava o ensino profissional uma opção que servia somente aos menos abastados, que não tinham condições de ingressar em cursos da educação intelectual.

Diante dessa conjuntura, foram criadas, para o atendimento daqueles desprovidos de riquezas, no decorrer da segunda metade do Século XIX, diversas instituições onde a aprendizagem era fundamentada por meio do ensinamento de ofícios manuais (SOUZA; SALES, 2018). É válido esclarecer que esses estabelecimentos eram frequentados prioritariamente por jovens do sexo masculino (STAMATTO, 2016). Para meninas desvalidas

[...] havia os asilos e casas de assistência esparsamente existentes no país. Foram fundados também Educandários femininos geralmente ligados a alguma ordem religiosa em que se ensinavam às meninas o ensino elementar, de acordo com sua condição social, e as preparavam seja para a vida religiosa, seja para o casamento. Além disso, restava a escola de primeiras letras pública, onde podiam aprender “as prendas domésticas”, para posteriormente poderem sustentar-se como costureiras, bordadeiras, cozinheiras, entre outras atividades “da casa”.

Segundo Cunha (2005), a gênese das instituições de ensino profissional no período imperial se dava de forma variada, originando-se

[...] a partir de iniciativas ora de associações civis, ora do próprio aparelho de Estado, ora, ainda, do entrecruzamento de ambas. Surgiam da providência do ministro do Império, de presidentes de província, de assembleias provinciais legislativas. Resultavam, também, de iniciativas de pessoas individuais, em geral membros da burocracia do Estado (civil, militar ou eclesiástica), da nobreza e da burguesia latifundiária e mercantil (CUNHA, 2005, p. 109).

Assim, apesar dos distintos atores envolvidos na gênese das instituições, “em todas as iniciativas, o Estado marcava sua forte presença, se não na instituição, direção e manutenção das escolas de ofícios, na transferência dos indispensáveis recursos financeiros” (CUNHA, 2005, p. 109), agindo de forma fundamental no financiamento dos estabelecimentos que propiciavam a educação profissional.

Uma das primeiras iniciativas do Estado, tomada com esse intuito, foi a criação das chamadas Casas de Educandos Artífices, fundadas em dez das províncias brasileiras (CUNHA, 2005). De acordo com Stamatto (2016), a primeira delas, estabelecida no Pará em 1840, serviu como modelo para as demais, fundadas nos anos subsequentes. Apesar disso, cada Casa possuía seu próprio regulamento que determinava, entre outras adequações e especificidades, o número máximo de educandos a serem admitidos e as oficinas oferecidas.

Sobre o financiamento das Casas de Educandos Artífices, Cunha (2005) cita que, por serem criadas pelos presidentes das províncias, essas eram, portanto, integralmente mantidas pelos governos provinciais, por meio de subvenções votadas anualmente, com valores determinados nas leis orçamentárias. A análise dos Relatórios Provinciais permitiu inferir,

porém, que também fazia parte da receita das instituições o produto do serviço e das obras realizadas pelos educandos.

O Regulamento da primeira Casa de Educandos Artífices, composto por 65 artigos, assinado pelo Vice-Presidente Provincial Bernardo de Souza Franco e publicado em 24 de fevereiro de 1842 pelo Palácio do Governo do Pará, oferece importantes informações sobre as origens, propósitos e funcionamento dessas instituições. Convém, então, analisá-lo.

O Art. 1º já definia que seria 100 o número máximo de educandos atendidos por vez; caso à época da publicação do Regulamento o número de educandos excedesse o estabelecido, a Casa tinha permissão para conservá-los. O Art. 3º, por sua vez, indicava qual seria seu público por ordem de prioridade: primeiro, seriam aceitos os órfãos desamparados e desprotegidos; depois, os filhos de viúvas miseráveis; após isso, os filhos de pais miseráveis que não possuíam meios de os educar; e, no final da fila, estavam os filhos de pais que tinham perecido em defesa da ordem ou segurança pública. O Art. 4º apontava ainda que não deveria ser admitido, naquele estabelecimento, nenhum jovem menor de 8 ou maior de 16 anos de idade.

Tais artigos refletem o primeiro discurso acerca da Casa de Educandos Artífices, recitado pelo então Presidente da Província do Pará, João Antônio de Miranda, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial do dia 15 de agosto de 1840. Na fala, esclarece que os educandos atendidos pelas Casas de Educandos Artífices eram rapazes pobres, recolhidos e encaminhados pelo próprio governo. A descrição do público-alvo, exposto pelo discurso, vai de encontro também ao referido pela pesquisa de Souza e Sales (2018): as instituições tinham o intuito de diminuir o número de crimes nas cidades, a partir do ensino de ofícios.

No entanto, o Art. 6º do regulamento, publicado dois anos após o discurso, já admitia o fim do alistamento forçado. Dado o número elevado de educandos atendidos, as vagas ociosas deveriam acomodar aqueles que requeriam e mereciam a admissão. O Art. 8º definia que o tempo de alistamento seria o necessário para finalizar as artes e ofícios aos quais os educandos se aplicassem e mais dois anos para compensação das despesas que haviam feito aos cofres da província.

O capítulo acerca da Educação e Ensino na instituição garantia, por meio do Art. 11º, o ensino da instrução primária, da doutrina cristã e de um ofício mecânico. Para aqueles que demonstrassem talento, seriam aplicadas ainda lições de geometria aplicada às artes e de música vocal e instrumental, quando houvesse professor. Já em seu discurso de apresentação, o Presidente Provincial Miranda revelava sua convicção de que, após o período na Casa, o

educando, antes desprovido de tudo, seria retornado à sociedade sabendo assinar seu nome, fazer contas matemáticas e com um ofício que lhe daria subsistência.

O Art. 13º, por sua vez, definia que a escolha do ofício mecânico a ser desempenhado pelo educando seria feita pelo Diretor, após consultar ao educando, sempre seguindo a determinada ordem de preferência: Carpinteiro de machado, Carpina, Calafate, Marceneiro, Polieiro, Ferreiro, Serralheiro, Pedreiro, Canteiro, Tanoeiro, Funileiro e Sapateiro. O Art. 14º reservava, para os educandos menores de 10 anos de idade, o ofício de Alfaiate, dada sua falta de força para empregar-se nos demais.

No primeiro ano de funcionamento da Casa de Educandos Artífices do Pará, segundo o discurso do Presidente Provincial, admitiram-se 81 educandos, distribuídos entre os ofícios da seguinte maneira: 18 carapinas polieiros; 14 carpinteiros de machado; 11 pedreiros; 4 serralheiros; 4 tanoeiros; 4 calafates; 3 enfermeiros; 3 funileiros; 3 correeiros; 3 alfaiates; 3 ferreiros; 1 ourives cravador; 1 ourives; 1 boticário; existiam, porém, 8 desempregados.

Os educandos trabalhavam distribuídos no Arsenal de Marinha, no Arsenal de Guerra, no cais, no Hospital, em lojas particulares e em oficinas instaladas no próprio estabelecimento, e recebiam vencimentos diários que variavam do valor mínimo de 100 réis ao valor máximo de 320 réis, a depender de seu grau de experiência no ofício.

Apesar de haver, entre as oficinas frequentadas pelos órfãos das Casas de Educandos Artífices, a prevalência de algumas como as de alfaiates, carpinteiros, ferreiros, funileiros, marceneiros e sapateiros, dada a utilização dessa mão de obra para a fabricação de móveis para escolas e hospitais ou de materiais para os corpos policiais, como fardamentos, sapatos e armas, a oferta de ofícios a serem ensinados modificavam-se de maneira a acompanhar o progresso mecânico-tecnológico, bem como o fluxo econômico das províncias nas quais instalavam-se, com algumas modalidades de ofícios fechando ou reabrindo conforme a demanda (CASTELLANOS, 2019).

Desse modo, e de acordo com Schueler (1999, p. 7), a instrução dedicada aos menores apresentava-se também como via “para solucionar e reformular uma importante demanda enfrentada pelos dirigentes imperiais: a questão do trabalho, por sua vez, relacionada ao problema da abolição da escravidão”. Tal motivação, como indica a autora, era a que estava por trás da exaltação ao “princípio da obrigatoriedade do ensino primário às crianças e jovens livres [...], visando a preparação do futuro, formando trabalhadores”, e moldando cidadãos empenhados com o progresso da nação.

Como definido pelo Art. 17º, o ensino profissional se daria preferencialmente nas oficinas e obras públicas. Infere-se que isso deriva do problema informado pelo Vice-Presidente da Província Souza Franco, em discurso na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, datado de 14 de abril de 1842: nas oficinas particulares, os proprietários ou mestres se recusavam a pagar, aos educandos, os salários merecidos pelo seu trabalho. Conforme o Art. 18º, era expressamente proibido, aos chefes dos estabelecimentos públicos e aos mestres das oficinas particulares, empregar os educandos em trabalhos diferentes do ofício ao qual haviam se designado.

Tratando do regime interno, o Art. 24º estabelece que o espaço físico da Casa teria, como divisões, uma sala de instrução e outra de oração; uma casa de jantar, de enfermaria, de dormir, de cozinhar e uma de prisão; além de um jardim devidamente cultivado, com ambientes de passeio, recreação e jogos ginásticos.

O exposto acerca dos locais de ensino dos ofícios, em conjunto com o retrato do espaço físico revelado pelo regimento, confirma o apontado pelo estudo de Sampaio (2012): as instituições configuravam-se enquanto estabelecimentos do tipo asilar, mediando e controlando o contato entre os alunos e a sociedade. Territorialmente alojadas nas periferias das cidades, as Casas de Educandos Artífices receberam tal denominação justamente por remeterem a um ambiente doméstico para moradia dos órfãos, visto que o processo de profissionalização não se dava no interior dos estabelecimentos, mas sim em obras e oficinas externas (RIZZINI, 2009).

Outro aspecto importante é o ressaltado por Castellanos (2019), que atenta para o fato de que esses estabelecimentos, além da motivação política de manter a ordem social, possuíam uma motivação econômica, a qual as constituía enquanto ferramenta para formação de mão de obra barata para utilização em obras públicas. Não à toa, a instrução profissional se dava principalmente nos arsenais militares, sendo as chamadas Companhias de Aprendizes dos Arsenais de Guerra as responsáveis pelo ensino de ofícios (ALVES, 2015).

Tal prática, no entanto, não era nova, visto que já em 1764, ainda no período colonial do país, essas foram instituídas como as Companhias de Aprendizes Artífices, através de Alvará Régio de D. Maria I, sendo posteriormente transformadas, em 1799, por Dom João VI, em Companhias de Aprendizes do Arsenal de Guerra (STAMATTO, 2016). De iniciativa do Exército, sua criação teve a inicial intenção de “suprir a ausência de mão de obra especializada. Essa Companhia era formada quase que exclusivamente por soldados e fomentou a indústria de armamentos, promovendo também o ensino de profissões ligadas a essa indústria” (VANDERLEY, 2014, p. 7).

Voltados também para a instrução elementar e para a aprendizagem de ofícios manuais e manufatureiros, os estabelecimentos militares possuíam bases nas províncias da Bahia, do Mato Grosso, do Pará, de Pernambuco, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul e visavam “explicitamente o ensino e a preparação profissional dos meninos pobres e desvalidos, acima dos sete anos” (STAMATTO, 2016, p. 27).

Conforme Stamatto (2016, p. 27), o Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro atendia, pelo ano de 1834, mais de 200 jovens órfãos, abandonados ou filhos de pais que não tinham um meio próprio de subsistência. Chamados Aprendizes Menores, esses “eram obrigados a frequentar a escola de primeiras letras até saberem ler e escrever, e as quatro operações de aritmética. Nas horas vagas deveriam aprender nas diversas oficinas trabalhos próprios a sua capacidade”. As Companhias de Aprendizes Menores dos Arsenais de Guerra receberam, posteriormente, novo regulamento, por meio do Decreto nº 113, de 3 de janeiro de 1842.

Com igual desígnio, foram criadas as Companhias de Aprendizes Marinheiros. A primeira delas foi fundada na Corte, pelo decreto nº 14 de 1840; em seguida, foram instituídas mais dezessete, nas várias províncias do país, sendo elas:

Pará (Decreto nº 1517 de 4 de janeiro de 1855); Bahia (Decreto nº 1543 de 27 de janeiro de 1855); Mato Grosso (Decreto nº 1987 de 7 de outubro de 1857); Pernambuco (Decreto nº 2003 de 24 de outubro de 1857); Santa Catarina (Decreto nº 2003 de 24 de outubro de 1857); Maranhão (Decreto nº 2725 de 12 de janeiro de 1861); Rio Grande do Sul (Decreto nº 2725 de 12 de janeiro de 1861); Espírito Santo (Decreto nº 2890 de 8 de fevereiro de 1862); Paraná (Decreto nº 3347 de 26 de novembro de 1864); Ceará (Decreto nº 3347 de 26 de novembro de 1864); Sergipe (Decreto nº 4112 de 29 de fevereiro de 1868); Santos (Decreto nº 4112 de 29 de fevereiro de 1868); Paraíba do Norte (Decreto nº 4680 de 17 de janeiro de 1871); Amazonas (Decreto nº 4680 de 17 de janeiro de 1871); Rio Grande do Norte (Decreto nº 5181 de 16 de dezembro de 1872); Piauí (Decreto nº 5309 de 18 de junho de 1873); e Alagoas (Decreto nº 5847 de 2 de janeiro de 1875) (STAMATTO, 2016, p. 28).

Fonseca (1961, p. 81) esclarece que as atividades nos Arsenais da Marinha iniciaram-se com a vinda de profissionais da Metrópole que, a partir do seu trabalho, passaram a formar aprendizes. Com o problema da mão de obra para a construção naval, os operários “especializados que aqui chegaram, além dos seus trabalhos normais, tiveram, também de ensinar os seus ofícios aos aprendizes, pois não havia outro meio de obter gente capaz para os serviços afetos aos carpinteiros de machado e calafates”. Segundo o autor,

O pessoal das oficinas do Arsenal de Marinha classificava-se em diferentes categorias. Havia os mestres, os contra-mestres, mandadores, oficiais, mancebos e, por fim, os aprendizes. A aprendizagem fazia-se de modo a haver oficiais habilitados nas profissões de – usando as expressões da época – carpinteiro de machado, calafate, poleiro, carpinteiro de casas ou de obras brancas, carpinteiro de lagarto, ferreiro de

forja, ferreiro de lima, ferreiro de fundição de cobre, tanoeiro, covoqueiro, bandeireiro, funileiro, pintor, tecelão, pedreiro e canteiro (FONSECA, 1961, p. 81).

Ao promover a oferta do ensino de ofícios mecânicos nos Arsenais de Guerra e da Marinha, as instituições militares foram as primeiras “a explicitarem a utilização no Brasil [...] de menores órfãos, pobres ou desvalidos, como matéria-prima humana para a formação sistemática da força de trabalho para seus arsenais” (CUNHA, 2005, p. 112).

Os artigos 26º ao 37º, do mesmo capítulo, informam sobre as rotinas a serem seguidas pelos educandos: o dia começaria às 5 horas, o primeiro passo seria levantar, passar por uma revista, fazer a oração da manhã, tomar banho e, após isso, ir à escola da casa (Art. 26º); em seguida, as lições duravam até as 7 horas e 30 minutos da manhã e eram interpoladas em um dia de escrita e leitura, outro de leitura, tabuada e contas. Subsequentemente, aos sábados, ocorreria o ensinamento da doutrina cristã (Art. 27º); às 8 horas se alimentavam e, logo após, eram encaminhados aos seus postos de trabalho, chegando às oficinas públicas às 9 da manhã, onde ficavam até ao meio dia, saindo para se alimentar e, depois, voltando imediatamente às oficinas (Art. 28º); às 19 horas faziam a última refeição do dia, seriam revistados às 20 horas e, logo em seguida se recolheriam nos dormitórios, onde deveriam ficar trancados até o dia seguinte (Art. 29), sendo terminantemente proibido dormir fora do estabelecimento (Art. 32º); aos domingos e em dias santos, os educandos iam à missa na igreja (Art. 33º) e, depois disso, precisavam fazer a faxina, a limpeza do jardim e a lavagem da casa, recebendo, ao final das tarefas, algumas horas de descanso e recreio dentro do estabelecimento (Art. 34º); à noite, o estabelecimento deveria ainda ser patrulhado por um grupo de 3 a 5 educandos maiores e armados, podendo eles fazer rondas nos arredores exteriores quando necessário (Art. 37º).

O capítulo concernente à Economia Interna e Externa da Casa indicava que os educandos seriam responsáveis também pelo preparo da comida (Art. 40º) e pelo cuidado com seu vestuário, composto por uma camisa, uma jaqueta, um boné, um par de calças, de sapatos, e de suspensórios, fornecidos a cada três meses (Art. 42º). Souza e Sales (2018) ressaltaram, em sua pesquisa, o padrão rígido de ensino ao qual as instituições estavam metodologicamente alinhadas, o que pode ser confirmado pelo exposto nesse regulamento.

Sobre o financiamento das Casas de Educandos Artífices, o Art. 44º determinou que todas as despesas saíam do montante fixado pela Lei do Orçamento, sendo o Diretor responsável por enviar, ao Tesouro, o produto dos salários dos educandos e de suas obras, o qual seria convertido em receita e redirecionado ao custeio do estabelecimento.

Os diretores, conforme o Art. 46º, deveriam apresentar, anualmente, ao Presidente da Província, balanços da receita e despesa, e o orçamento para o ano seguinte. As falas, discursos e relatórios dos presidentes provinciais, destinados à Assembleia Legislativa Provincial e publicados nos anos seguintes, tomavam por base esses dados e permitem melhor compreender o financiamento dessa instituição. Na Tabela 3 encontram-se as receitas e despesas do estabelecimento paraense, dos anos de 1838 a 1848.

Tabela 3 – Receita e Despesa da Casa de Educandos e Artífices do Pará (1838-1848)

EXERCÍCIO	RECEITA	DESPESA	DIFERENÇA
1838-1839	2:237\$420	2:647\$520	410\$100
1839-1840	2:594\$070	9:312\$260	6:718\$190
1840-1841	2:736\$270	13:713\$240	10:976\$970
1841-1842	1:449\$610	15:038\$940	13:589\$330
1842-1843	1:959\$410	14:280\$600	12:321\$190
1843-1844	1:284\$520	6:016\$800	4:732\$280
1844-1845	818\$260	9:716\$220	8:897\$960
1845-1846	755\$230	7:946\$720	7:191\$490
1846-1847	1:482\$160	12:001\$490	10:519\$330
1847-1848	557\$940	6:680\$470	6:122\$530
TOTAL	15:874\$890	97:354\$260	81:479\$370

Fonte: *The Center for Research Libraries, Global Sources Network (2022).*

Como é possível observar pela Tabela 3, as contas da Casa de Educandos Artífices da Província do Pará jamais entraram em equilíbrio. A pequena receita, quando não aparece estagnada, está em brusca queda. A despesa, pelo contrário, é observada em pleno crescimento, até o exercício de 1843 a 1844, quando apresenta uma grande queda, voltando, porém, a crescer nos anos seguintes.

A receita produzida pelo trabalho dos educandos durante todo o período de funcionamento da Casa foi de 15:874\$890 réis, o suficiente para arcar com pouco mais de 16% de todas as despesas geradas naquele mesmo tempo, somadas em 97:354\$260 réis. Assim, o cofre provincial arcou com 81:479\$370 réis, ou 84% da despesa líquida do estabelecimento.

O já mencionado discurso do Presidente Miranda acerca da casa paraense, proferido ainda antes de sua regulamentação, fazia referência ao financiamento da instituição: em seus primeiros anos de funcionamento, essa custava, aos cofres provinciais, uma quantia mensal inferior a 400 mil réis. Com os serviços dos educandos provendo lucros de mais 300 mil réis ao estabelecimento, a província contava com socorros públicos para pagar o total das despesas. Nos meses em que não se despendia com fardamentos e calçados para os educandos, sobrava, em caixa, a quantia de 100 mil réis. Tais recursos eram utilizados para o pagamento do aluguel e reparos da casa, bem como para o salário do médico e a gratificação do sacerdote.

Havia ainda a menção à gratificação do Diretor, Pedagogo e Capitão Joaquim Belford Gomes, estabelecida pelo antigo Presidente da Província do Pará em 12 mil réis. O então presidente Miranda finalizou seu discurso apelando por um aumento neste vencimento, argumentando que uma gratificação menor do que 30 mil réis não correspondia à importância do trabalho realizado. As falas, discursos e relatórios dos presidentes provinciais, publicados nos anos seguintes, permitem melhor compreender o financiamento daquela instituição.

O também já referido discurso do Vice-Presidente Provincial Bernardo de Souza Franco, recitado na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, em 14 de abril de 1841, revelava o sucesso do projeto: se há pouco tempo era obrigação do governo recrutar os educandos, já naquele ano ele teve de recusar algumas admissões, devido a tamanha procura. À época, a Casa atendia a 109 jovens, excedendo o número permitido em seu Regulamento. Cada um dos educandos custava, ao cofre provincial, a quantia diária de 360 réis.

O Vice-Presidente Provincial considerava o estabelecimento não como uma simples casa de caridade ou de socorros públicos, mas uma instituição econômica e política, dada sua função de preparar artistas hábeis e necessários para as diversas obras da província e de transformar em cidadãos úteis, a si e ao país, meninos que possivelmente se tornariam, devido à falta de educação, nulos ou perigosos à sociedade.

Desde cedo a situação econômica da Casa de Educandos Artífices era endereçada. Em seu pronunciamento, Bernardo de Souza Franco ressaltava que a instituição procurava indenizar, com o produto do trabalho dos educandos, as despesas que faziam ao Estado. Ainda assim, admitia que essas eram, de fato, pesadas, e para diminuí-las devia-se não dispensar educandos, mas passar a admitir, preferencialmente, aqueles de idade entre 12 e 16 anos, mais aptos a ocupar os ofícios mecânicos que geravam maiores rendas.

São mencionados, ainda, problemas relacionados à compra da propriedade em que se instalava o estabelecimento, visto que os proprietários exigiram a quantia de 7 contos de réis,

que em muito excedia o limite de 4 contos de réis fixados e estabelecidos para esse fim pela Lei n° 79, de 20 de outubro de 1840.

Em discurso proferido no dia 14 de abril do ano de 1842, o mesmo Vice-Presidente informava que, como providência para diminuir as despesas do estabelecimento, entrou em acordo com o Diretor da Casa para que fosse reduzida para 200 réis a verba diária para subsistência de cada jovem, antes orçada em 360 réis. Por outro lado, ordenou que sofressem aumentos os salários dos educandos, para que assim seu trabalho produzisse mais receitas. Esperava que tais medidas gerassem uma economia de 3:000\$000 réis ao Tesouro.

No discurso de 15 de agosto de 1844, o então Presidente da Província Manoel Paranhos da Silva Vellozo dava o panorama das receitas e despesas de cada uma das oficinas da Casa de Educandos Artífices do Pará: do primeiro de julho de 1843 ao último de junho de 1844, a oficina de Marceneiros rendeu 837\$440 réis, enquanto despendeu, com a compra de materiais, ferramentas e o salário do Mestre, a quantia de 706\$480 réis; a oficina de Funileiros, por sua vez, no mesmo espaço de tempo produziu 669\$700 réis e gastou, em compras de materiais e ferramentas, 464\$600 réis; já a oficina de Torneiros obteve receita de 213\$580 e consumiu, com a compra de materiais e o salário do Mestre, 180\$780 réis. As receitas mostravam-se, portanto, insignificantes após o pagamento das despesas.

Os ordenados dos educandos que trabalhavam fora do estabelecimento somaram, como mostra a Tabela 3, o total de 1:284\$520 réis, valor esse recolhido ao Cofre Provincial. Eram providos, a cada um dos 107 educandos atendidos, 240 réis diários para suprir as suas necessidades de alimentação, saúde, vestuário e calçados, bem como de objetos para as aulas de primeiras letras e, ainda, os salários dos Mestres. A despesa total foi de 6:016\$800 réis.

A fala também trazia informações sobre as condições físicas do estabelecimento, indicando as pequenas proporções das oficinas e a situação de ruína da cozinha, que necessitava, apesar dos limitados recursos do cofre provincial, de obras urgentes. O discurso do Vice-Presidente Provincial João Maria de Moraes, de 15 de agosto de 1845, revela que tal obra fora autorizada pelo governo sob a condição de que fosse realizada pelos próprios educandos e ao custo de parte de seus salários, estimada em 150\$000 réis.

Apesar das dificuldades de ordem orçamentária, João Maria de Moraes avisava em sua fala que já se podia observar as vantagens prometidas pelo estabelecimento: a maioria dos educandos sabia ler, escrever e contar; todos cumpriam seus deveres religiosos e morais, bem como as obrigações da Casa; e alguns dos educandos, de tamanha habilidade, estavam prontos para trabalhar em mais de um ofício e já dirigiam oficinas do estabelecimento. No ano seguinte,

22 educandos poderiam deixar a Casa, por terem atingido o tempo de dois anos de trabalho e por se acharem peritos nas artes e ofícios às quais se aplicaram.

A questão financeira parece ter se tornado um problema insustentável no governo do Presidente Provincial Jerônimo Francisco Coelho. Em fala de 1 de outubro de 1848, este descreve a situação em que se encontrava a Casa: abrigava 83 educandos, a maioria deles em ociosidade; as únicas ocupações disponíveis eram os serviços da própria Casa; não havia mestres, oficinas, ferramentas nem utensílios de trabalho; a instituição enfrentava um quadro de completo abandono e decadência.

Tudo o que havia de real, segundo o pronunciamento do supracitado Presidente Provincial, era uma despesa excessiva, da qual não se tirava o menor proveito. Enquanto o custo mensal da manutenção dos educandos no estabelecimento era de 598\$080 réis, o rendimento das oficinas não passava de 12\$500 réis. Acreditava que os legisladores que decidiram por fundar aquela útil instituição, tanto do ponto de vista industrial, como do caridoso e filantrópico, nunca pensaram que ela chegaria àquele deplorável estado.

Diante desse cenário, o Presidente Provincial tratou de tomar providências imediatas, reduzindo a despesa, procurando ocupar os braços ociosos e pensando maneiras de aumentar a receita. Para tanto, substituiu funcionários e determinou que enquanto as rendas provinciais continuassem em estado deficiente, o número de educandos seria fixado em 50; aqueles educandos que restaram após as demissões ou transferências foram distribuídos pelos Arsenais de Guerra e da Marinha, para que pudessem ganhar um pequeno salário, variável de 50 a 100 réis diários; esperava-se que esses salários, no espaço de três anos, duplicassem e triplicassem, e que os educandos, transformados em mestres, pudessem montar as oficinas da Casa, o que a tornaria capaz de cobrir todas as suas despesas.

Após as intervenções que, segundo Jerônimo Francisco Coelho, não apenas impediriam a aniquilação da Casa de Educandos Artífices, mas a fariam prosperar, a despesa mensal foi reduzida a 401\$760 réis, ao passo em que se criou uma receita de 160\$000 réis por mês, que somada seria de 1:900\$000 réis ao ano. Assim, para o pagamento das despesas daquele ano, o Presidente da Província pediu que lhe fosse enviado, em vez da quantia de 13:542\$000 réis, votada no último orçamento, unicamente 7:244\$000 réis, suficiente para o pagamento dos salários do Diretor, do Almojarife e do Escrivão; para a subsistência diária de 60 educandos; e para a compra de matérias primas. A redução foi de 6:262\$000 réis.

Em sua fala dirigida à Assembleia Legislativa Provincial, em 1 de outubro do ano seguinte, o mesmo Presidente Provincial reafirmava as consequências positivas da reforma. O

rendimento da instituição para o exercício de 1848-1849 foi orçado em 1:876\$000 réis; com efeito, se rendeu 1:855\$000 réis. Com a despesa sendo de 4:821\$000 réis, pesou sobre os cofres provinciais a quantia de 2:966\$000 réis, o que em muito diferia das despesas dos anos anteriores, que chegaram a ultrapassar 15 contos de réis no exercício de 1841-1842.

Ainda segundo Jerônimo Francisco Coelho, após a abolição das oficinas e a distribuição dos 54 educandos atendidos entre os arsenais de guerra e da marinha e as obras públicas, a ordem havia substituído o caos que tinha se instaurado na Casa de Educandos Artífices desde a sua fundação, há dez anos. A Tabela 4 mostra de forma detalhada a distribuição dos serviços, seus rendimentos, e o número de educandos que se dedicaram a cada ofício após a reorganização do estabelecimento.

Tabela 4 – Ofícios, Salários e Distribuição dos Serviços dos Educandos da Casa do Pará (1849)

Nº DE EDUC.	OFÍCIO	SALÁRIO	x280 DIAS ÚTEIS	LOCAL DE TRABALHO			
				Arsenal Guerra	Arsenal Marinha	Obras Públicas	Casa Educ.
2	Alfaiate	-	-	-	-	-	2
22	Carpinteiro	4\$140	1:159\$200	10	12	-	-
5	Correeiro	1\$040	291\$200	5	-	-	-
2	Calafate	\$360	100\$800	-	2	-	-
2	Ferreiro	\$400	112\$000	-	2	-	-
3	Funileiro	\$740	207\$200	2	1	-	-
2	Mareineiro	\$560	156\$800	2	-	-	-
4	Polieiro	1\$120	313\$600	-	4	-	-
4	Pedreiro	\$600	168\$000	-	-	4	-
5	Serralheiro	\$780	218\$400	5	-	-	-
1	Torneiro	\$120	33\$600	1	-	-	-
2	Sem ofício	-	-	-	-	-	2
54	SOMA	9\$860	2:760\$800	25	21	4	4

Fonte: *The Center for Research Libraries, Global Sources Network* (2022).

No mesmo relatório, Jerônimo Francisco Coelho denunciava que, enquanto o antigo Diretor do estabelecimento reclamava que o Tesouro Público não havia repassado a quantia de

7:949\$400 réis, referente à subsistência diária dos educandos entre os anos de 1843 a 1845, sua análise das contas da Casa permitiu identificar que esse tinha deixado de dar entrada, no Tesouro Provincial, ao total de 3:643\$330 réis, produto do trabalho dos educandos.

Reforçava também que muitos dos documentos eram viciados, incompletos, suspeitos e que as despesas que neles se encontravam mostravam-se demasiado exageradas. Defendia, assim, a expedição de um novo Regulamento que determinasse a forma de escrituração, registro e contabilidade e estabelecesse regras sobre a fiscalização da receita e despesa.

O Presidente Provincial Fausto Augusto d'Aguiar, em Relatório de 15 de agosto de 1851, apesar de enaltecer a maioria das providências tomadas para restabelecer a Casa de Educandos Artífices do Pará, admitia que o novo modo de empregar os educandos não vinha produzindo resultados profícuos, visto que por serem entregues aos mestres dos arsenais, tornava-se difícil manter a regularidade e a disciplina que se mantinha no estabelecimento.

Por esse motivo, novamente, o estabelecimento caíra em decadência. De 52, caiu para 29 o número de educandos. No decorrer daquele ano 17 desertaram e 16 foram despedidos; no mesmo período, apenas 5 novas admissões foram registradas. O presidente concluía, assim, que se fazia urgente pensar uma nova regulamentação para a Casa, restabelecer as oficinas e obter mestres hábeis para elas. No Relatório de 20 de agosto de 1852, d'Aguiar mencionou que não pôde realizar a reorganização, dadas as avultadas despesas que exigiria.

O problema orçamentário, por outro lado, permanecia controlado. Se a despesa da Casa para o exercício de 1849-1850 importou em 3:190\$643 réis e a receita, proveniente dos salários dos educandos, produziu 807\$780 réis, no exercício seguinte, dado entre 1850 e 1851, a receita foi de 807\$780 réis e a despesa de 2:824\$053 réis, a menor desde a sua fundação.

Em fala de 15 de agosto de 1853, no entanto, o Presidente da Província José Joaquim da Cunha avisava que, após resolução elaborada pela Assembleia Provincial, estava extinto o Estabelecimento dos Educandos, instituição que, apesar de sua inicial utilidade, teve como resultado apenas despesas e extravios. Parte dos utensílios foram distribuídos pelas aulas da capital e a outra parte arrematada. Na sua fala de 15 de agosto de 1854, o Presidente da Província Sebastião do Rego Barros informava da venda da propriedade onde a Casa esteve localizada, pela quantia de 4:500\$000 réis.

Finalizando, rapidamente, a discussão acerca do Regulamento original da instituição, o capítulo referente à Disciplina Interna e Externa definiu que os Educandos deveriam sempre conservar a atitude e a aparência militar (Art. 47º) e ter, como sua primeira virtude, a obediência, devendo cumprir à risca o determinado pelo Regulamento e pelo Diretor, devendo

ser castigado aquele que não os obedecesse (Art. 52°); havia ainda a recomendação de que mantivessem a polidez com os iguais e o respeito aos superiores (Art. 53°), sendo proibidas expressões consideradas desonestas ou rixas entre os Educandos da Casa (Art. 54°). As penas impostas pela violação das regras variavam de uma repreensão pelo diretor à prisão na Casa, de 1 a 8 dias, a pão e água, ou o aumento no tempo de serviço posterior ao ensino (Art. 55°).

Sobre a proposta formativa das instituições, o estudo de Castellanos (2019, p. 795) esclarece que, dada a sua finalidade, a instrução oferecida nas Casas de Educandos Artífices era baseada em “normas psicofísicas geradas por dispositivos de coerção e por mecanismos de autocontrole”. A intenção era a de corrigir e adaptar os atendidos a um conjunto de regras e preceitos socialmente determinados (SCHELER, 1999).

Por fim, entre as Diversas Disposições finais, o Art. 63° estabelecia que se deveria dar aos Educandos, após o final do seu tempo de serviço, as ferramentas de uso do seu ofício. Àqueles que decidissem por continuar habitando a Casa, por sua vez, receberiam metade dos salários definidos para os seus serviços, contados a partir do dia em que deveriam deixá-la.

Na mesma década em que foi fundada a Casa de Educandos Artífices do Pará, foram instituídas as Casas do Maranhão, em 1841, e do Piauí, em 1847; posteriormente foram criadas as Casas de Alagoas, em 1854, do Amazonas, do Ceará e do Sergipe, em 1856, do Rio Grande do Norte, em 1858, e da Paraíba, em 1859; as últimas instituições fundadas foram as de Goiás, em 1861, e, finalmente, a de São Paulo, em 1874 (STAMATTO, 2016). Os Relatórios Provinciais, somados à obra de Fonseca (1961), permitem compreender as questões referentes ao financiamento de cada uma delas, tratadas a seguir.

Na Província de Alagoas, também teve vida curta a Casa de Educandos Artífices. A indústria, na época, estava reduzida a nada, isso porque “toda a economia da Província baseava-se no resultado do trabalho agrícola, principalmente nas plantações de cana e algodão, e na produção de açúcar” (FONSECA, 1961, p. 128). Assim, a instituição, que teve seu Regulamento baixado em 26 de abril de 1854, tinha mais um propósito assistencialista do que de ensino profissional.

As dificuldades financeiras já eram apontadas desde 1858, quando o Relatório assinado pelo Presidente Provincial Thomaz do Amaral, de 1 de março do mesmo ano, indicava que as despesas com pessoal, aluguel da casa, sustento, vestuário e curativos para os educandos, bem como seus expedientes, crescia a cada ano e chegara a 8:606\$832 réis, enquanto a receita das oficinas permanecia nula desde a sua fundação.

Ocorre que, até aquela data, não se tinha montado nenhuma das oficinas recomendadas por sua lei de criação, senão as de alfaiate e sapateiro, que acabavam por produzir apenas as vestimentas e os calçados dos próprios educandos. Os recursos para o pagamento da despesa procediam de crédito consignado em lei, de 5:420\$000 réis, e de 3:186\$832 réis em crédito suplementar, aberto pela presidência da província por insuficiência da lei. De acordo com Fonseca (1961), todavia,

Naquela época, o ensino profissional em Alagoas não poderia ter sucesso, mesmo que os mestres fossem bem pagos e os aprendizes encontrassem à sua disposição os materiais necessários aos trabalhos. Faltava um elemento primordial ao sucesso desse gênero de instrução, pois os estabelecimentos industriais, onde os egressos do colégio pudessem empregar suas atividades, eram muito escassos na Província (FONSECA, 1961, p. 130).

Desse modo, o Comendador Pedro Leão Velloso, em fala dirigida à Assembleia Legislativa Provincial em 3 de junho de 1860, informou que a instituição, que então atendia 36 educandos, despendia a média de 10:338\$000 réis anualmente, sem, porém, produzir os frutos esperados. Denunciando novamente a falta de oficinas no estabelecimento, o Presidente responsabilizava, pelo problema, o árduo estado do Tesouro Provincial, que impunha rigorosa economia e impedia maiores investimentos em projetos improdutivos.

Apesar disso, Velloso não defendia a extinção do Colégio de Educandos Artífices, considerando sua função social incontestavelmente útil e julgando injusta a consequência de atirar os educandos ao mundo de forma brusca. Como confirma o Presidente Souza Carvalho em fala de 6 de junho de 1861, porém, já naquele ano, o Colégio deixou de existir.

No caso da Província do Rio Grande do Norte, “os recursos solicitados à Assembleia Legislativa foram autorizados e logo no mesmo ano, em 9 de agosto de 1858, aparecia a Resolução n° 376, pela qual o Presidente ficava autorizado a estabelecer, em Natal” (FONSECA, 1961, p. 80), a Casa de Educação de Artífices. O Relatório do Presidente Provincial Oliveira Junqueira, de 15 de fevereiro de 1860, já informava que o estabelecimento, então com 29 educandos, havia somado, em 1859, seu primeiro ano de funcionamento, a receita de 2:323\$860 réis.

O Presidente esperava que essa mantivesse uma escala ascendente, até que, com um bom regime e uma severa economia, fizesse face às despesas. De fato, o Relatório do Presidente Provincial Figueiredo Junior, de 6 de abril de 1861, confirmou as expectativas do Presidente antecessor, uma vez que a receita do estabelecimento no ano anterior havia sido de 11:350\$029

réis e com a respectiva despesa de 9:759\$199 réis resultou-se um saldo positivo de 1:590\$083 réis.

No entanto, além das contas públicas, a imoralidade também parecia ser motivo para a extinção precoce das Casas de Educandos Artífices. O Presidente Provincial Leão Velloso, em Relatório de 16 de fevereiro de 1862, assinala que o seu público, composto por moços afeitos a vícios e de má índole, trouxe descrédito ao estabelecimento, que acabou por tornar-se, em suas palavras, em vez de uma casa de educação, um foco de imoralidade. Somados a isso estavam os problemas econômicos pelos quais passavam as províncias do Nordeste que tinham o açúcar e o algodão como fonte de riqueza, ambos em crise (FONSECA, 1961).

Apesar de dizer entender que o estabelecimento não deveria ser extinto, o Presidente mencionou a sua pesada despesa diária, a qual o Tesouro Provincial se via impossibilitado de satisfazer e, então, decidiu por suspender seu funcionamento provisoriamente, até que as finanças da província comportassem sua reorganização e sustentação. Essa foi, porém, a última menção feita à instituição nos Relatórios dos Presidentes Provinciais.

Algumas das Casas de Educandos Artífices parecem sequer ter saído do campo dos projetos em algumas províncias, como é o caso da unidade da Província de Sergipe. Por meio do Relatório de 27 de abril de 1859, o Presidente Provincial Cunha Galvão esclareceu que, ao custo de 866\$900 réis, foram concluídas, no ano anterior, as obras para a instalação da Casa de Educandos. Não obstante, a instituição não voltou a ser mencionada nos relatórios posteriores. Como confirma Fonseca (1961, p. 140), apesar da autorização dada pela Resolução n° 441, de 21 de agosto de 1856, para a fundação da Casa, “a situação econômica da Província não criara, ainda, um clima favorável ao seu aparecimento”.

De igual forma, o Vice-Presidente Gomes de Siqueira, da Província de Goiás, informou, no Relatório Provincial de 1 de julho de 1864, que o edifício destinado para o Instituto de Educandos, custeado em 15:269\$740 réis, havia sido vendido pela mesma quantia ao Governo Imperial, para servir como o Seminário Episcopal.

Na Província do Ceará, a Lei Provincial n° 759, de 5 de agosto de 1856, criou a Casa de Educandos. Por meio do Relatório Provincial de 9 de abril de 1861, no entanto, o Presidente Provincial Nunes Gonçalves informava que o seu edifício ainda se achava por concluir, estando suas obras há muito tempo paralisadas. Tinham sido, contudo, retomadas no início daquele ano e, até então, havia-se despendido o total de 82:000\$000 réis na construção.

Relatórios anteriores permitem inferir, porém, que a instituição já estava em funcionamento e, apesar do condenado estado das oficinas, que ainda não geravam qualquer

renda ao estabelecimento, o propósito de ensinar a doutrina cristã e o espírito de ordem e subordinação aos educandos estava sendo cumprido. Como reforça Fonseca (1961),

Os relatórios que os Presidentes da Província apresentavam, no começo das legislaturas, à Assembleia Legislativa, nunca incluíam o Colégio dos Educandos, ou Colégio dos Educandos Artífices, no capítulo correspondente à Instrução Pública. Sempre aquele instituto vinha tratado na parte relativa aos Estabelecimentos de Caridade, o que demonstra claramente a maneira pela qual os governos de então o encaravam. Não era uma escola profissional, criada com esse fim específico; tratava-se, antes, de um asilo onde, como ocupação aos abrigados, se ensinava qualquer coisa de ofícios, além das primeiras letras (FONSECA, 1961, p. 69).

Ainda que assumisse que não pretendia tornar a Casa de Educandos Artífices uma fonte de receita para a província, o Presidente Duarte de Azevedo, em Relatório de 1 de julho de 1861, ressaltou a importância de que o estabelecimento não se limitasse ao simples recolhimento de desvalidos, mas se dedicasse ao seu preparo profissional, para que esses pudessem um dia viver de ofício honesto e decente. Os pequenos vencimentos dos mestres das oficinas eram, ao seu entender, o obstáculo que causava o atraso à instituição. Com salários de 300\$000 réis anuais, o Presidente da província cearense julgava impossível engajar bons mestres de ofício, sem os quais as oficinas não funcionavam.

No Relatório Provincial de 1 de outubro de 1862, cunhado pelo então Presidente da Provincial Cunha Figueiredo Junior, constam interessantes informações acerca do financiamento, não só dos primeiros anos de funcionamento da Casa de Educandos Artífices, mas de toda Instrução Pública da Província. Os dados do Relatório que trazia, inclusive, comparações em relação ao quanto se despendia com educação na Europa, Prússia e Holanda, permitem compreender a organização e o estado global do financiamento da educação na Província do Ceará.

Iniciando pela Instrução Primária, o Relatório indica que, no ano de 1860, existiam 114 cadeiras, sendo 53 delas concebidas somente nos últimos quatro anos. O número de estudantes na província era de 5.374. Sobre os vencimentos dos professores, apontava que, pelas leis provinciais de 15 de novembro de 1852 e de 16 de agosto de 1869, os ordenados dos professores do sexo masculino variavam de acordo com a localidade na qual se instalavam. Desse modo, os que lecionavam em pontos de maior população, como a capital, recebiam 700\$000 réis, ordenado maior do que os dos localizados nas cidades, que era de 600\$000 réis; esses, por sua vez, faziam maior salário que os das comarcas, que ganhavam 500\$000 réis; menor valor recebiam os que se localizavam em vilas, na ordem de 400\$000 réis; menos ainda faziam os das povoações, apenas 300\$000 réis. Os vencimentos das professoras, do mesmo modo,

variavam conforme a localização; quando comparados aos salários dos professores, porém, sempre recebiam menos. As que trabalhavam na capital venciam 600\$000 réis; as das cidades, 400\$000 réis; e as das vilas e povoações, 300\$000 réis. Havia, porém, uma gratificação de 200\$000 réis para todos os professores e professoras, independentemente da localidade onde trabalhavam. A despesa total com os ordenados de 88 professores e de 32 professoras, no ano de 1860, foi orçada em 67:620\$000 réis. Adicionados os custos com direção, inspeção, aluguel de casas, livros e biblioteca, o total orçado foi de 96:208\$000 réis. Reunindo toda a despesa orçada, o custo anual de um aluno da Instrução Primária na Província do Ceará era de 17\$913 réis.

Quanto à Instrução Secundária, essa se dava na forma de 5 cadeiras latinas avulsas e em um Liceu preparatório; somando, eram 14 as cadeiras e 219 o número de estudantes. O ordenado de cada um dos nove professores do Liceu era de 800\$000 réis e o dos cinco professores de Latim, 600\$000 réis. Mantinha-se a mesma gratificação de 200\$000 réis, exceto para seis professores substitutos, que venciam apenas 350\$000 réis. A despesa com os salários dos 20 professores foi de 15:100\$000 réis e a despesa total com a Instrução Secundária naquele ano foi de 17:600\$000 réis, quando somados os 2:500\$000 réis direcionados à Secretaria do Liceu. Com isso, o custo do aluno da Instrução Secundária elevou-se a 80\$360 réis.

Já a Instrução Profissional, oferecida unicamente no Colégio de Educandos Artífices, que então mantinha 50 educandos, segundo o orçamento marcado na lei de 1860, teve sua despesa orçada em 13:345\$000 réis, o que dava, para cada educando, o custo de 266\$900 réis, valor substancial quando comparado ao custo dos alunos da Instrução Primária e Secundária.

Reunindo todas as despesas da Província do Ceará com educação, naquele ano, o custo da instrução foi de 127:153\$000 réis, o que representava, segundo o documento, mais de um terço da receita global da província. Com cada habitante contribuindo com a quantia de 254 réis para o ensino público, esse se tornara muito pesado e, para aquela província, pouco proveitoso, uma vez que até então apenas 1/12 da população aprendera a ler.

Como bem disse Fonseca (1961, p. 70) “as cifras eram dolorosas, principalmente para o ensino profissional, que se apresentava com 1 aluno para cada 10.000 habitantes, enquanto o secundário e o primário tinham, respectivamente, 1 para 2.333 e 1 para 94”. Não é de grande surpresa, portanto, observar que as instituições de Educação Profissional eram as primeiras a serem penalizadas diante das parcas contas provinciais.

O mesmo Relatório permite observar a evolução dos custos com a Educação Profissional no ano de 1861. Do primeiro dia de junho ao último de dezembro do mencionado

ano, a receita foi de 1:368\$350 réis, e a despesa 10:217\$654 réis, sendo o déficit de 8:849\$304 réis. Do primeiro dia de janeiro ao último de agosto de 1862, a receita foi de apenas 494\$814 réis, e a despesa 8:663\$191 réis, com déficit de 8:138\$377 réis.

Apesar de observar despesas dez vezes maiores do que a receita em 1861 e vinte vezes maiores em 1862, o Presidente Provincial argumentou que a manutenção da instituição, diante de sua notável utilidade, não era de grande ônus aos cofres da Província. Sugeriu, então, que se dessem os necessários recursos para que atingisse maior grau de aperfeiçoamento, estabelecendo novas oficinas para melhor aproveitar as aptidões dos educandos e ampliando o benefício da caridade para um número superior de desamparados. Assim, criaria-se uma maior fonte de receita, aliviando o cofre público.

No Relatório de 9 de outubro de 1863, o Presidente Provincial Cunha Figueiredo Junior detalha a receita e a despesa do Colégio de Educandos Artífices, do primeiro dia de janeiro ao último de junho daquele ano. A importância recebida da Tesouraria para a alimentação dos educandos foi de 5:471\$878 réis; para o vestuário dos educandos, a mesma Tesouraria enviou 576\$240 réis; a oficina de música, por sua vez, rendeu à instituição 280\$000 réis; as de sapateiro, 120\$500 réis; e as de carapina, 14\$100 réis. Somada, a receita foi de 6:462\$718 réis. A despesa, no mesmo período, foi de 6:430\$380 réis, resultando em um saldo de 32\$338 réis.

No Relatório de 1 de outubro de 1864, assinado pelo Presidente Provincial Rodrigues Pereira, encontram-se, contudo, os dados globais referentes ao financiamento do Colégio de Educandos Artífices no ano de 1863. Atendendo a 67 educandos, a despesa anual montava em 16:485\$456 réis, custando à província, a educação de cada desvalido, o total de 249\$773 réis. A média da receita oriunda das oficinas não era, portanto, capaz de arcar com a educação de mais do que um dos educandos.

Segundo Homem de Mello, Presidente da Província do Ceará, em Relatório Provincial de 6 de julho de 1865, porém, recolher órfãos desamparados, educar-lhes o espírito e o coração, e dar-lhes uma profissão honesta e útil, eram, ao mesmo tempo, atos de beneficência, dignos de um país civilizado e preciosas garantias contra os perigos a que a miséria e a ignorância expunham às novas gerações, devendo, portanto, a instituição ser mantida.

Entre os anos de 1864 e 1865, conforme o mencionado documento, a receita do Colégio de Educandos Artífices foi de 13:059\$190 réis e a despesa de 12:644\$237 réis, com saldo positivo de 414\$953 réis. Apesar desses números indicarem um aparente equilíbrio nas contas da instituição, o Relatório informa que o suprimento feito pela Tesouraria Provincial naquele exercício foi de 12:494\$010 réis, o que reafirma que eram poucos os recursos provenientes do

trabalho dos jovens atendidos. Sem a subvenção, a receita daquele biênio somaria apenas 565\$180 réis.

Em Relatório de 6 de maio de 1867, o então Presidente da Província Mello e Alvim avisava da extinção do Colégio de Educandos ressaltando que, apesar das promessas de vantagem à província, era ilusão a de que, em poucos anos, ali se formariam excelentes artistas. Em sua fala, o Presidente dizia entender que o governo, de fato, deveria estender sua proteção às classes desvalidas da sociedade, mas considerava que essa proteção estava muito longe de ser aquela que parecia dar o extinto Colégio.

Dificuldades na recuperação dos Relatórios da Província do Piauí impediram a pesquisa de revelar o completo retrato do Colégio de Educandos Artífices e de seu financiamento. O Relatório do Presidente Provincial Luna Freire, de 9 de setembro de 1867, porém, traz algumas informações relevantes.

Segundo o documento, o estabelecimento foi inaugurado no primeiro dia de dezembro de 1849, dois anos após sua criação pela Lei Provincial nº 220, de 24 de setembro. Até o ano de publicação do Relatório, o Colégio, que possuía um regime estritamente militarizado, já tinha sido transferido de instalação por duas vezes. Inicialmente, atendia a quinze órfãos, distribuídos pelas oficinas de carapina, marceneiro, ourives, ferreiro, alfaiate e sapateiro. O Relatório apresenta a receita e a despesa anual dessas oficinas, como mostra a Tabela 5.

Tabela 5 – Receita e Despesa das oficinas do Colégio de Educandos Artífices da Província do Piauí (1860-1866)

EXERCÍCIO	RECEITA	DESPESA	SALDO
1860-1861	7:563\$122	7:351\$977	211\$145
1861-1862	3:287\$240	3:157\$658	129\$582
1862-1863	7:744\$649	6:170\$606	1:575\$043
1863-1864	9:039\$696	8:052\$312	987\$360
1864-1865	11:293\$696	8:590\$325	2:703\$371
1865-1866	10:567\$958	8:154\$903	3:413\$055

Fonte: *The Center for Research Libraries, Global Sources Network (2022)*.

No Relatório, o Presidente esclarecia que, apesar de apresentar, anualmente, saldo positivo e em escala crescente, a província não obtinha qualquer vantagem pecuniária do estabelecimento, isso porque, além das despesas com o custeio das oficinas, os cofres

provinciais despendiam montantes de 3:000\$000 réis com pessoal e de mais 6:000\$000 réis com a alimentação dos educandos. De qualquer modo, lembrava que o fim da instituição era exclusivamente humanitário, não sendo, portanto, lícito considerá-lo enquanto fonte de rendimentos. Assim, sugeria sua conservação.

Para tanto, ordenou, mediante a quantia de 11:000\$000 réis, que se fizessem reformas necessárias no dormitório dos educandos e informou que o prédio ainda necessitava de obras para a construção da cozinha, da despensa e da fachada. Encomendou, também, as ferramentas precisas para a montagem de oficinas, por 1:137\$943 réis e novos instrumentos para a banda de música, que custaram 975\$245 réis. Finalizou lamentando que, apesar da província cuidar seriamente da sorte da infância desvalida, seus orçamentos não eram suficientes para criar um Colégio para as órfãs do sexo feminino.

É possível observar as receitas e despesas totais do estabelecimento quando somadas às subvenções provinciais. No Relatório assinado pelo Presidente Provincial Affonso Ferreira, de 1 de fevereiro de 1873, constam esses dados, referentes à última década de funcionamento da instituição, reproduzidos na Tabela 6.

Tabela 6 – Quadro demonstrativo da Receita e Despesa do Estabelecimento de Educandos da Província do Piauí (1859-1872)

EXERCÍCIO	RECEITA	DESPESA
1859-1860	4:965\$813	5:691\$544
1860-1861	3:371\$100	14:413\$265
1861-1862	1:909\$978	12:523\$956
1862-1863	6:649\$779	16:352\$299
1863-1864	8:315\$011	18:362\$911
1864-1865	7:836\$781	18:768\$697
1865-1866	14:280\$682	22:888\$340
1866-1867	6:426\$901	18:457\$978
1867-1868	5:844\$633	24:297\$497
1868-1869	4:555\$290	23:735\$015
1869-1870	7:501\$523	24:669\$026
1870-1871	9:409\$693	17:600\$221

1871-1872	6:394\$177	25:638\$374
TOTAL	87:461\$361	243:399\$120

Fonte: *The Center for Research Libraries, Global Sources Network (2022)*.

Como é possível observar na Tabela 6, o Estabelecimento de Educandos da Província do Piauí seguiu o mesmo padrão das unidades das demais províncias, com crescimento exponencial da despesa, enquanto a receita aparece de forma irregular, apresentando quedas bruscas após um período de crescimento. Ao final do período representado pela série histórica, as despesas se amontoavam em 243:399\$120 réis, enquanto as receitas somaram 87:461\$361 réis, o suficiente para arcar com cerca de 35% do total das contas.

Uma vez que a despesa não acompanha a mesma tendência de queda que a receita, é improvável que, após o exercício de 1865-1866, tenha sido reduzido o número de educandos atendidos pela instituição. De fato, Fonseca (1961, p. 60) indica que “em 1864, já eram 65 os alunos matriculados, e o governo pensava em elevar aquele número a 100”. Deve-se ter diminuído, no entanto, o número de oficinas, podendo esse ser o motivo da oscilação na receita.

O mencionado Relatório remonta a realidade da instituição na época em que foi publicado, a partir da visita de uma comissão estabelecida para a examinar e dar conta de seus trabalhos. Desde a sua fundação, registraram-se 261 matrículas no Colégio de Educandos Artífices, tendo apenas 75 saído da instituição com tempo completo: 103 saíram por concessões, 18 desertaram, 1 morreu e 20 foram dispensados. A instituição contava, então, com 39 meninos, distribuídos pelas oficinas de sapateiro, marceneiro, alfaiate e ferreiro. Segundo o relatório, os mestres dessas oficinas não possuíam as habilitações precisas, além de serem negligentes no cumprimento de seus deveres.

O Relatório também indicou que o edifício onde funcionava o estabelecimento possuía as proporções necessárias para servir ao fim que se propunha, no entanto, faltavam utensílios essenciais para as oficinas e outros precisavam ser substituídos; que a comida para os educandos era farta, mas faltavam talheres e fogão; que as mesas e bancos do refeitório estavam estragadas e faltavam camas, cadeiras, potes para água, calçados, toalhas e vestimentas para os educandos; e que os instrumentos de música estavam gastos e a cozinha carecia de pequenos reparos.

O trabalho da comissão ainda denunciou que o então diretor tinha se recusado a efetuar a entrega do estabelecimento e, após análises documentais, que esse não vinha recolhendo ao Tesouro Provincial, por muitos meses, a receita das oficinas. Concluiu-se que os balancetes

apresentados ao Tesouro eram fictícios e que o diretor teria subtraído, de forma criminosa, esses rendimentos.

A comissão recomendou a substituição de pessoal e que os serviços necessários fossem realizados para que o Colégio pudesse elevar-se moral e materialmente. Apesar do pouco satisfatório estado de progresso e das dificuldades orçamentárias da província, recomendava que esse não deixasse de existir, dado o relevante serviço que prestava à infância desvalida local. O Relatório do Presidente Provincial Albuquerque Mello, de 27 de abril de 1874, no entanto, avisava que o Colégio de Educandos Artífices fora extinto, segundo Fonseca (1961), sem justificção, pela resolução provincial nº 808, de 4 de agosto de 1873.

Entretanto, por determinação da resolução nº 824 daquele mesmo ano, no dia 29 do mesmo mês, foi criada uma nova casa de educação que, com idêntico fim, foi denominada Internato Artístico. A nova instituição atendia 45 órfãos desvalidos que, conforme o Relatório, recebiam uma educação correspondente à sua posição social. Para seu custeio, recebia da província o auxílio de 10:000\$000 réis anuais, custando um terço do que antes custava o Colégio de Educandos Artífices.

Na Província da Paraíba, a Casa de Educandos Artífices teve sua fundação primeiro sugerida pelo Vice-Presidente da Província, Carneiro da Cunha, em Relatório de 1 de agosto de 1857. Argumentando que quase todas as províncias imperiais possuíam estabelecimentos destinados a receber menores desvalidos, o Vice-Presidente acreditava que aquela política era digna de ser copiada, ainda que nos termos específicos dos recursos financeiros da província paraibana.

Indicando que seu fim deveria o ensino de princípios que assegurassem ao educando meios honestos de viver em sociedade, Carneiro da Cunha ressaltou que, se concedidos os recursos necessários para a instalação da Casa, a província seria indenizada, se não integralmente, ao menos em parte da despesa feita com sua sustentação, por meio do produto do trabalho dos aprendizes. Suas obras só foram iniciadas, porém, em 1865. A problemática por trás desse atraso também era de ordem econômica, visto que a principal fonte de riqueza da província era o algodão que, na época,

[...] não se refizera, ainda, da crise que estalara em 1828-30, quando a Inglaterra, a maior compradora, começara a abastecer suas fábricas do Lancashire, com o produto norte-americano, oriundo da Virgínia. Os preços caíram verticalmente e todo o Nordeste entrou em crise, só terminada em 1861-62, quando o algodão americano saiu do mercado em virtude da guerra civil, que atirava o Norte contra o SuI, nos Estados Unidos. [...] Foi nesse período de desafogo econômico que o governo da Paraíba sentiu-se com forças para dar cumprimento ao que a Lei nº 6, de 1º de setembro de

1859, estatuíra ao autorizar a criação de uma escola de aprendizes artífices (FONSECA, 1961, p. 90).

Como informa o Presidente Provincial Odorico de Moura em Relatório de 29 de julho do citado ano, foi finalmente adquirida, pela quantia inicial de 7:200\$000 réis, a propriedade em que se instalaria a instituição no ano seguinte, 1866. No entanto, já em Relatório datado de 1 de novembro de 1868, o Presidente Provincial Pereira da Silva assumia que, diante dos poucos recursos de que dotava a província, não sabia se fora acertada a instalação do renomeado Colégio de Educandos Artífices.

Conforme Pereira da Silva, como estava, faltava à instituição ainda muita coisa: o prédio precisava de reformas; faltavam roupas de cama e de vestuário; era irregular o fornecimento de gêneros alimentícios para as refeições diárias dos educandos; faltava enfermaria e cozinha, pessoal para os serviços internos e utensílios para a montagem das oficinas. Fazia-se necessária, portanto, a realização de novas despesas.

O Presidente defendia que, se fosse para mantê-lo daquela forma, era melhor que não existisse. Assim, no ano seguinte, a Assembleia Provincial votou, na Lei do Orçamento, a quantia de 1:500\$000 réis para a construção da enfermaria e da cozinha da instituição, como consta no Relatório de 11 de junho de 1869.

Segundo Fonseca (1961, p. 90), novamente, a principal finalidade do estabelecimento era socorrer os órfãos e desvalidos, visto que “a indústria não estava a reclamar pessoal para as suas necessidades. As estatísticas mostram que até à época do aparecimento do Colégio de Educandos Artífices apenas um estabelecimento industrial existia na Paraíba”.

Desde sua fundação, a receita das oficinas de sapateiro e alfaiate havia sido de 385\$888 réis. A despesa com a matéria prima e outros objetos, porém, já era de 230\$980 réis, rendendo um saldo de apenas 154\$900 réis. Com os dois mestres das oficinas, despendeu-se o total de 699\$000 réis. Também naquele período, a receita global do colégio tinha sido de 11:416\$590 réis, incluída a subvenção dada pela Província, enquanto a despesa foi de 11:283\$809 réis, gerando um saldo positivo de 132\$781 réis. Após as obras, o custo do prédio em que se estabeleceu o Colégio subiu a 13:032\$365 réis. O custo de cada um dos educandos era de 23\$705 réis.

No Relatório de 9 de outubro de 1875, entretanto, o então Presidente Provincial Carneiro da Cunha apontou que o Colégio de Educandos já havia custado, até então, 113:641\$776 réis ao cofre público. Somando mais 20:883\$620 réis referentes a compra e ao preparo do estabelecimento, seu custo total orçava em 134:475\$369 réis, o equivalente a despender

13:447\$539 réis anualmente. Tendo instruído, naquele mesmo período, apenas 25 educandos, o custo de cada um deles à província foi de 5:379\$015 réis. É necessário apontar que essas informações diferem do que se viu em Relatórios anteriores, como o de 1871, o qual consta que, em janeiro do ano anterior, era de pelo menos 37 o número de matrículas ativas.

Naquelas condições, com a província exigindo medidas econômicas, o Presidente não hesitou em decretar sua extinção, como o fez por meio do Art. 25º, § 1º, da Lei nº 592, de 12 de outubro de 1874. Dez dos desvalidos, ainda em menor idade, foram transferidos para a Companhia de Aprendizes Marinheiros, enquanto os outros quinze, maiores de 17 anos ou julgados inaptos pela Companhia, foram dispensados. O então diretor do estabelecimento, juntamente com o secretário e o porteiro, foram também transferidos, ocupando cargos na Instrução Pública.

Na Província do Amazonas, o Presidente Provincial Francisco José Furtado avisava, por meio do Relatório de 7 de setembro de 1858, que fora instalada, no mês de março daquele ano, a Casa dos Educandos, autorizada pela Lei Provincial nº 60, de 31 de agosto de 1856. Abrigava dezessete meninos desvalidos, entre eles três indígenas. De acordo com Fonseca (1961), o pensamento do Presidente da Província era justamente o de dedicar a Casa à instrução de filhos dos indígenas, julgando esse o meio mais seguro e conveniente de o fazer. Os padres Jesuítas não foram, por conseguinte, os últimos a educar e direcionar membros dos povos nativos para o trabalho manual.

Foi votada a quantia de 6:000\$000 réis para a instalação, valor considerado insuficiente pelo presidente para inaugurar o estabelecimento da forma que achava necessária. O Relatório de 3 de maio do ano seguinte aponta a saída encontrada para o problema financeiro: o aceite de uma doação por parte de artistas da província, no valor de 350\$000 réis. Também se viu que o mestre carpina e marceneiro, ensinando nove educandos na oficina, estava concluindo as obras necessárias no estabelecimento.

Outro aspecto interessante encontrado no Relatório foi a organização das despesas referentes ao sustento diário dos desvalidos na instituição, sendo elas categorizadas quanto ao dia da semana: aos domingos e quintas-feiras o custo da alimentação de cada educando estava calculado em \$446 réis, somando 4:092\$000 réis no mês; nos demais dias, \$511 réis, o que mensalmente somava 9:820\$000 réis.

A fala do Vice-Presidente Manoel Gomes Corrêa de Miranda, dirigida à Assembleia Legislativa de 3 de novembro de 1860, mostra que, naquele ano, encontrava-se em equilíbrio a receita e a despesa das oficinas do Estabelecimento de Educandos Artífices. Os rendimentos,

em todo o ano de 1859, quando existia apenas a oficina de marceneiro e a banda de música, foram de 879\$250 réis, e as despesas de 770\$350 réis, sobrando o saldo positivo de 108\$900 réis. Mostrando a importância de se instalar cada vez mais oficinas, somente no primeiro semestre de 1860, quando funcionavam, além da de marceneiro e da banda de música, as oficinas de alfaiate, livreiro, sapateiro e ferreiro, a renda foi de 2:452\$320 réis, e a despesa de 1:623\$788 réis, gerando o saldo de 828\$632 réis.

Não à toa, o presidente dizia que não havia qualquer dúvida sobre as vantagens do estabelecimento para a província. Ainda assim, eram mencionados problemas como a falta de recursos, que obrigava a paralisação das obras e a necessária aquisição de instrumentos e utensílios para as diversas oficinas, que se encontravam desprovidas das mais indispensáveis. Observam-se, porém, ações para a obtenção ou economia de recursos, como a diminuição nos ordenados de mestres. Infere-se também que o governo imperial concedeu, para a instituição, o crédito de 2:400\$000 réis para que fosse ensinada a catequese aos indígenas matriculados.

Em Relatório de 8 de maio de 1865, o Presidente Provincial Albuquerque Lacerda informava, pela primeira vez, que as contas da instituição se encontravam desbalanceadas. Enquanto a receita própria do estabelecimento, no semestre de julho a dezembro de 1864 foi de 4:712\$020 réis, no mesmo período, a despesa elevou-se a 8:440\$420 réis, sendo a diferença suprida pelos cofres provincial e geral. A elevação na despesa devia-se à aquisição de objetos indispensáveis ao estabelecimento, provavelmente aqueles referidos em relatórios anteriores. O Presidente finalizou dizendo que, apesar das altas despesas, a receita da instituição havia quase dobrado, provando as vantagens do investimento.

O Relatório de 4 de abril de 1869, do Presidente da Província João Wilkens de Mattos, reafirma o benefício de investir na instituição: a receita orçada para o estabelecimento no exercício de 1869-1870 foi de 37:900\$000 réis, enquanto a despesa era de 28:813\$750 réis, gerando o saldo positivo de 9:581\$250 réis. Na época eram 70 os educandos e se mantinham as mesmas oficinas.

Apesar da subvenção provincial constituir a maior parte da renda, sendo ela de 22:400\$000 réis, as oficinas também contribuía ativamente para a receita do estabelecimento: a de alfaiate rendera 2:400\$000 réis; a de sapateiro, 3:300\$000 réis; a de marceneiro e torneiro, 2:500\$000 réis; a de ferreiro, 1:200\$000 réis; a de livreiro, 1:000\$000 réis; e o rendimento da banda de música, orçado em 1:500\$000 réis. Havia ainda uma subvenção geral, no valor de 3:600\$000 réis.

Dava-se tamanha importância ao Estabelecimento de Educandos Artífices naquela província que era destinado, como verba para despesas da instituição, o equivalente a 13,2% do total da receita provincial. Tal montante era menor somente que o destinado à fazenda provincial (22,6%), para as obras públicas (16,7%) e para a instrução pública primária e secundária (13,9%). Sua verba era maior, no entanto, que a da Secretaria do Governo (7,8%), a do Corpo Legislativo (5,6%) e a da saúde e caridade pública (1%).

No Relatório de 25 de março de 1872, o Presidente Provincial José Miranda da Silva Reis informava que o prédio do estabelecimento se achava notavelmente melhorado, conseqüentemente melhor acomodando os educandos e gerando maiores arrecadações. À época, eram 95 atendidos. Esse cenário é, contudo, oposto ao indicado na fala do Presidente Provincial Domingos Monteiro Peixoto à Assembleia Legislativa, em 25 de março de 1873, que dizia ter encontrado a instituição em más condições, não apenas no que se referia ao edifício que, em estado de ruína, era fonte constante de despesa, mas também no que dizia respeito à falta de pessoal habilitado para ocupar a mestrança das oficinas, principalmente após ter rescindido os contratos existentes de vários profissionais estrangeiros.

O Presidente Provincial mencionara ainda ter expedido novo regulamento que reformava o estabelecimento, adicionando mecanismos de fiscalização da receita e da despesa e a discriminação dos deveres dos empregados. O até então diretor da instituição, Tenente-Coronel honorário Pedro Jaime Lisboa, manifestou, após isso, sua negação em continuar na função, sendo exonerado e, posteriormente, contratado para o cargo de ajudante. No ano seguinte, porém, ele foi definitivamente demitido.

Sendo o produto arrecadado das oficinas, no exercício financeiro de 1872-1873, de 14:846\$952 réis, o Presidente Provincial argumentava que, apesar de útil, a província jamais deveria esperar lucros pecuniários da instituição, que era incapaz de indenizar pelo menos a quarta parte da despesa feita com a sua manutenção. Ao seu ver, a conservação do estabelecimento dependeria das forças financeiras da província e não deveria prejudicar outras necessidades de ordem superior.

A Exposição do Presidente Provincial Pereira da Silva, de 14 de fevereiro de 1878 anunciava que, por problemas financeiros, extinguiu-se o Estabelecimento de Educandos Artífices, na época com 65 educandos, revogando a dita infinidade de resoluções que autorizavam gastos, cuja desnecessidade estava reconhecida. Reclamando a falta de recursos financeiros, o Presidente dizia não compreender a possibilidade de governar sem dinheiro, visto que a Província não o tinha e as fontes nas quais o deveria buscar pareciam estancadas.

Fonseca (1961) afirma, porém, que em 7 de setembro do ano de 1882, em virtude da Lei nº 564, de 8 de maio de 1881, o estabelecimento foi reaberto por José Paranaguá com um novo programa de ensino e denominado Instituto Amazonense dos Educandos Artífices. De acordo com Duarte (2009), o Instituto, que passou a adotar o regime disciplinar dos internatos militares de ensino, atravessou nova mudança em 1894, quando o Decreto nº 48, de 15 de fevereiro daquele ano, alterou seu nome para Instituto de Artes e Ofícios.

Ainda segundo Duarte (2009, p. 157), no mesmo ano de 1894, o governo informou a “construção de um novo prédio para esse Instituto, porém, dois anos depois [...] a obra estava paralisada. A partir de 7 de janeiro de 1898, o Instituto foi transferido para uma chácara alugada, onde funcionou até janeiro de 1899, quando foram suspensas suas atividades”. O estabelecimento foi definitivamente extinto pelo Decreto nº 370, de 27 de novembro de 1899.

Sobre o Instituto de Artífices de São Paulo, representado pela Figura 7, o Relatório do Presidente Provincial Theodoro Xavier, datado de 14 de fevereiro de 1875, indica que em 26 de abril de 1874 foi celebrado, ao custo de 230\$000 réis, o contrato de arrendamento de três prédios para comportar as atividades da instituição. Foram posteriormente investidos mais 1:200\$000 réis para o preparo do local, considerado de tamanho insuficiente para acomodar o número de educandos. Sua instalação data de 24 de junho de 1874.

Figura 7 – Fotografia da sede da Fazenda Santana em 1915, prédio do antigo Instituto dos Educandos Artífices de São Paulo



Fonte: Stamatto (2016).

O Relatório de 2 de fevereiro de 1876, assinado pelo Presidente Provincial José Pereira, foi o primeiro a tratar da receita e a despesa do Instituto, indicando que no exercício de 1874 a

1875 a receita, proveniente do trabalho dos educandos, havia sido de 20:670\$970 réis, e a despesa com os funcionários e a manutenção da instituição teria sido de 20:993\$869 réis, havendo assim um déficit de apenas 322\$889 réis.

Já em 1882, sétimo ano de funcionamento do Instituto, o problema com as despesas parecia ter saído do controle. O Relatório Provincial de Souza Aranha, Vice-Presidente da Província de São Paulo, datado de 7 de janeiro daquele ano, expressa que a instituição não havia apresentado, ainda, resultados que fizessem compensar, em proporção razoável, as despesas até então feitas por conta da província.

Para aquele ano, a verba consignada havia sido de 35:660\$000 réis, porém, o total da despesa, desde sua fundação até o último exercício financeiro, já atingia 254:898\$536 réis, de modo que a receita, produto das oficinas, durante todo aquele período, havia sido insignificante. À época, a instituição comportava 150 educandos.

No Relatório de 1883, o Visconde de Itú informava que, após a lei do orçamento para o exercício de 1883 a 1884 não consignar qualquer verba para o pagamento das despesas do estabelecimento, esse não poderia mais continuar em funcionamento, sendo, portanto, extinto. Os educandos foram entregues àqueles que requereram sua admissão na instituição.

Destino diferente pareceu ter a Casa de Artífices Educandos da Província do Maranhão, que se manteve em funcionamento desde a sua fundação, em 1842, até o fim do período imperial do país. Apesar disso, dificuldades financeiras foram evidenciadas no decorrer dos anos, por meio dos relatórios e falas dos Presidentes e Vice-Presidentes Provinciais. A análise dos relatórios permitiu inferir que a solução encontrada pelos dirigentes para manter a oferta do ensino profissional na província foi a gradativa diminuição de vagas no estabelecimento.

De acordo com o Relatório do Presidente Provincial Silvino Elvídio Carneiro da Cunha, de 17 de maio de 1873, no ano anterior, a receita do estabelecimento tinha sido de 2:863\$163 réis, enquanto a despesa totalizou 76:217\$239 réis, gerando um déficit de 73:354\$076 réis ao cofre da província. Apesar de admitir que era grande a despesa, diante da grande utilidade da instituição, o Presidente aconselhou que seu orçamento não fosse reduzido. Conforme Fonseca (1961),

O Maranhão, naquela época, possuía, pois, a melhor casa de ensino profissional do país, que já contava com 300 educandos frequentando diferentes oficinas como a de gravura, a de marcenaria, a de alfaiataria, a de sapataria, a de carpintaria, a de pedreiros, a de serralheria e a de ferraria, e acompanhando as aulas de primeiras letras, de gramática aplicada, de desenho, de música e de instrumentos de sopro e de corda, que constituíam o currículo teórico seguido (FONSECA, 1961, p. 51).

O Presidente da Província Gomes de Castro, em Relatório de 18 de abril de 1874, entretanto, informava que o Estabelecimento dos Educandos Artífices era muito oneroso ao Tesouro, sendo necessário reduzir sua despesa a um terço do que orçava à época. Para tanto, sugeriu alterar o regulamento da instituição e reduzir o número máximo de educandos admitidos a 100, visto que esse permitia a admissão de até 300 estudantes.

Como consta no Relatório de 20 de junho de 1876, do Presidente da Província Frederico d'Almeida e Albuquerque, a paulatina diminuição no número de educandos causou, de fato, uma redução nos custos do estabelecimento, uma vez que, entre os anos de 1874 e 1875, teve uma despesa de 51:501\$547 réis. A maior parte da receita de 51:891\$649 réis ainda era subvencionada pelo governo provincial, visto que naquele mesmo período as oficinas renderam apenas 9:732\$119 réis. Após despenderem 6:114\$188 réis em materiais, o retorno final das oficinas ao Tesouro foi de somente 3:617\$931 réis.

Apesar da política de contenção de gastos do seu antecessor, Albuquerque solicitou um aumento ao subsídio destinado à permanência dos educandos, argumentando que os 600 réis diários, concedidos a cada um dos 185 educandos atendidos, eram insuficientes para custear todas as suas despesas, entre essas as de alimentação, vestuário, lavagem e engomado da roupa, dispêndio com as aulas de primeiras letras, desenho, geometria e mecânica aplicada, aluguel de cozinheiro, serventes e de cavalos para conduzir água ao estabelecimento, remédios e custeio à enfermaria, reparos e limpeza do edifício, louças e objetos para a cozinha e redes de dormir.

Segundo o Relatório de 18 de outubro de 1877, apresentado à Assembleia Legislativa pelo Presidente Provincial Francisco Maria de Sá e Benevides, naquele ano mantinham-se, às custas dos cofres públicos, somente 121 educandos. Em dez anos, porém, o limite máximo de educandos permitidos na instituição seria novamente reduzido, dessa vez, pela metade.

Em sua fala à Assembleia Legislativa da Província, em 11 de fevereiro de 1888, o Presidente Provincial Bento de Araujo solicitava, diante dos poucos recursos que dispunha a província, proibir em lei o preenchimento de novas vagas no estabelecimento, até que as matrículas ativas fossem reduzidas ao número máximo de 50. Na época, a Casa comportava 96 educandos, sendo 4 deles pensionistas particulares. Abrem-se parênteses para esclarecer que, conforme o Relatório de 24 de julho de 1879, os pensionistas particulares eram educandos que pagavam o valor diário de 700 réis para manterem-se na instituição.

Existem indicativos de que a Casa recebia também filhos de mulheres escravizadas, os ingênuos. Nesses casos, concorria o governo com a quantia de 600 réis diários para o sustento de cada um desses educandos. Conforme Pavão (2013), a conduta deriva do determinado pela

Lei do Ventre Livre, Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, que declarava livre os filhos de escravizadas e obrigava os senhores a os criarem até os oito anos de idade.

Por sua longa existência e benéfica influência exercida na educação das classes menos favorecidas de fortuna, o Presidente Araujo defendia que a instituição deveria ser preservada, sofrendo, porém, reformas administrativas, no sentido de atenuar o sacrifício pecuniário que causava à província. Acreditava que convinha torná-la mais útil às diversas repartições e à força pública, aplicando a aptidão dos educandos em seu proveito, de modo a converter sua despesa, até então improdutiva, em verba de receita. O déficit do estabelecimento encontrava-se no total de 8:206\$111 réis e as verbas concedidas correspondiam a 7% dos gastos provinciais.

Apesar disso, ficou evidenciada, na fala do Presidente, uma provocação: questionava se seria mais útil para a sociedade continuar formando artistas ou se dedicar à formação do homem do campo, dada a economia essencialmente agrícola do país. Assim, sugeriu que se criasse, naquela província, uma escola agrícola que acolhesse órfãos e menores desvalidos, a fim de que fossem ensinados os conhecimentos práticos e teóricos dos processos do plantio, colheita e tratamento do solo, bem como recebessem educação moral e religiosa. Havia esperança de que essa, sim, pudesse se transformar em um viveiro de homens úteis e independentes.

A fala ainda dá indícios do motivo que pode estar por trás do problema financeiro das oficinas na maioria das Casas de Educandos Artífices: a competição com as oficinas particulares. Além de localizarem-se nos centros das cidades, essas contavam com profissionais experientes, capazes de produzir mercadorias de melhor qualidade, situação oposta à das Casas, que eram instaladas nas periferias das cidades e contavam apenas com aprendizes. A Tabela 7 remete os períodos de funcionamento de cada uma das instituições.

Tabela 7 – Atos e anos de fundação e de extinção das Casas de Educandos Artífices

PROVÍNCIA	ATO DE CRIAÇÃO	FUNDAÇÃO	EXTINÇÃO
Pará	Lei nº 79, de 21 de out. de 1840	1840	1854
Maranhão	Lei nº 105, de 23 de ago. de 1841	1842	1910
Piauí	Resol. nº 220, de 24 de set. de 1847	1849	1873
Alagoas	Lei nº 234, de 7 de abr. de 1854	1854	1861
Ceará	Lei nº 759, de 5 de ago. de 1856	1856	1867
Amazonas	Lei nº 60, de 21 de ago. de 1856	1858	1877
Sergipe	Resol. Nº 441, de 21 de ago. de 1856	1856	1859

Rio Grande do Norte	Lei nº 376, de 9 de ago. de 1858	1858	1862
Paraíba	Lei nº 6, de 1 de set. de 1865	1865	1874
Goiás	-	1861	1864
São Paulo	-	1874	1884

Fonte: Adaptado de Silva (2010).

Àquela época, encontravam-se regularmente montadas as oficinas de alfaiate, sapateiro, pedreiro, serralheiro, carapina e marceneiro. A instituição, assim como a das demais províncias, veio posteriormente a deixar de existir, sendo substituída em 1910 pela Escola de Aprendizizes Artífices do Maranhão, por força da Lei Nilo Peçanha.

Nessa mesma contextura da fundação dos estabelecimentos provinciais, determinou-se a criação, no Município da Corte, de uma outra instituição que, igualmente, receberia menores desamparados: o Asilo da Infância dos Meninos Desvalidos (SÁ et al., 2015), representado na Figura 8. Ainda que regulamentado pelo Decreto nº 1331-A, de 1º de fevereiro de 1854, que reformou a instrução primária e secundária do Município da Corte e instituiu políticas especiais para os menores abandonados, sua inauguração se deu apenas em 1874, sendo ela atribuída ao “contexto de efervescência dos debates sobre a emancipação dos escravos” (SCHUELER, 1999, p. 7).

Figura 8 – O Asilo dos Meninos Desvalidos



Fonte: Freire (2018).

Fundamentado pela Lei de 17 de setembro de 1851, que autorizava o Governo a reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte, o citado decreto trazia, em seu Capítulo III, que tratava das escolas públicas, suas condições e regime, algumas considerações acerca do ensino profissional direcionado aos órfãos ou abandonados.

No Art. 62º constava que se houvesse, em qualquer dos distritos, menores de 12 anos vivendo em estado de pobreza e de mendicidade, esses seriam recolhidos pelo Governo e enviados às casas de asilo, criadas especificamente para essa finalidade. O Art. 63º, por sua vez, indicava que depois de receberem a instrução do primeiro grau, os menores seriam enviados às companhias de aprendizes dos arsenais, marinheiros ou, ainda, para oficinas públicas ou particulares, mediante contrato com os respectivos proprietários (BRASIL, 1851).

De acordo com Fonseca (1961, p. 139), “o ato de 25 de agosto de 1873, que fixava o orçamento para os exercícios de 1873 a 1875, autorizava o governo a fundar dez escolas primárias, no Município da Corte”, finalmente possibilitando o Conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira a assinar o decreto nº 5532, de 24 de janeiro de 1874, “criando as dez escolas autorizadas e determinando que a última delas seria para executar o estabelecido pelos artigos 62 e 63” (FONSECA, 1961, p. 140) do Decreto nº 1331-A, de 1º de fevereiro de 1854.

Conforme Schueler (1999, p. 7), desde 1865 já havia a defesa, por parte de ministros, de associar o ensino primário ao ensino profissional. Esse anseio decorria não somente da pretensão de garantir a transformação social do país, mas também de “reproduzir hierarquias e conservar a ordem imperial”, indicando como “a instrução e a educação, nas décadas finais do Império, foram consideradas vias possíveis para a reorganização das relações de trabalho e de controle social”.

Assim, a instituição, inaugurada em 14 de março de 1875, foi regulamentada pelo Ministro do Império João Alfredo Correia de Oliveira, por meio do Decreto nº 5.849, de 9 de janeiro do mesmo ano (BRASIL, 1875). Atendendo ao número inicial de treze meninos, situava-se na Chácara dos Macacos, em Vila Isabel, bairro da então Corte Imperial, localizada no Rio de Janeiro.

Faz-se necessário destacar alguns pontos do seu Regulamento. O Art. 1º indicava que o Asilo funcionaria em regime de internato, destinado ao atendimento de meninos entre seis e doze anos de idade. De acordo com Souza (2009), os meninos poderiam permanecer no Asilo até chegar aos 21 anos. O número máximo de atendimentos seria fixado anualmente, de acordo com o Art. 7º, pelo Ministro do Império. Era, assim, buscado principalmente

[...] por pessoas extremamente pobres que não tinham meios para manter-se e aos filhos. Geralmente, recolhia meninos pobres, “de rua”, “indigentes” e “órfãos”, crianças [...] que perambulavam pelas ruas da cidade do Rio de Janeiro, sem terem para onde ir, cometendo, às vezes, furtos e outros crimes (PAVÃO, 2013, p. 5).

Uma vez na instituição, os meninos desvalidos, que também poderiam ser encaminhados ao Asilo diretamente pelas autoridades policiais, recebiam peças de vestuário e alimentação, como informa os Art. 7º e 8º do Regulamento. Receberiam também a instrução primária de 1º e 2º graus, composta pelas disciplinas de álgebra elementar, de artes tipográfica e litográfica, de escultura e desenho, de geometria plana e mecânica aplicada às artes, e de música vocal e instrumental (SÁ et al., 2015), que, segundo Souza (2009, p. 45), compunham também “o currículo das escolas primárias da Corte”.

Para além, como apontado pelo Art. 9º, aprenderiam ofícios mecânicos, como os de encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia e sapataria. Apesar de o Art. 10º determinar que todo o ensino se daria no próprio estabelecimento e que as oficinas deveriam ser lá instaladas, SÁ et al. (2015, p. 9663) mencionam que, referente à aprendizagem profissional, os meninos eram “conduzidos às oficinas públicas e particulares, para a execução de trabalhos manuais”.

O Relatório de João Joaquim Pizarro, Diretor Interino do Asilo de Meninos Desvalidos, publicado em 26 de dezembro de 1876, revela que o plano de ensino profissional da instituição enfrentou barreiras mediante o contexto de reprovação ao trabalho manual característico da época. Segundo o Diretor, o esforço do Governo Imperial em manter uma instituição de ensino profissional estava em direta contradição com o pensar dos parentes dos asilados, que repugnavam ver os meninos dedicados aos rústicos trabalhos laborais. Para eles, o ensino na instituição deveria ser estritamente literário.

Dada a conclusão da aprendizagem, conforme o Art. 5º do Regulamento, os meninos permaneciam por mais três anos na instituição. Essa permanência prolongada tinha a dupla finalidade de pagar pela aprendizagem fornecida e de formar um pecúlio, uma espécie de poupança, fruto de metade do produto de seu trabalho, estimado em 480\$000 réis anuais, que lhe seria entregue ao final do triênio (SÁ et al., 2015).

Após esse período, como determinado pelo Art. 6º, aqueles que eram órfãos “ficavam à disposição do Estado [...], enquanto os outros eram encaminhados às suas famílias” (PAVÃO, 2013, p. 5). Todos tinham, entretanto, garantida a sua inserção nos processos de trabalho, ocupando postos em empresas públicas ou privadas (PAVÃO, 2013).

O Relatório Ministerial de 1879 focava suas informações no que se referia à aprendizagem dos asilados, reafirmando sua qualidade e assinalando que os meninos estavam a adquirir, além dos princípios de ordem, disciplina e moralidade, os sentimentos de amor ao trabalho, tornando-se úteis a si e à sociedade enquanto aprendiam as artes e os ofícios que mais tarde os garantiriam um meio de subsistência. O Diretor do Asilo sugeria, entretanto, a criação de um muito requerido curso teórico e prático de horticultura e floricultura, tendo em vista o maior alcance moral e financeiro da instituição.

O Regulamento, por meio do Art. 13º, ainda discriminava os funcionários da instituição e fixava os seus ordenados: o diretor, nomeado por decreto, receberia anualmente 2:800\$000 réis, além de uma gratificação de 1:200\$000 réis; os professores, nomeados através de concurso público, ganhariam 1:600\$000 réis anualmente, bem como 800\$000 réis de gratificação; o escrivão, nomeado por Portaria do Ministro do Império, faria 1:200\$000 réis anuais, mais a gratificação de 600\$000 réis; por fim, o almoxarife, igualmente nomeado por Portaria Ministerial, venceria 1:600\$000 réis e a gratificação de 800\$000 réis.

Seriam contratados, pelo diretor, os mestres das artes e ofícios, um médico e um capelão, os inspetores de alunos, criados e serventes que fossem necessários. O já mencionado Relatório do Diretor Interino indica, ainda assim, que foram suprimidos os criados e serventes e montadas turmas de meninos que, quinzenalmente, faziam todos os serviços do Asilo. Para além da economia de recursos financeiros, a direção do estabelecimento achou melhor, em vez de dar criados e serventes aos meninos desvalidos, prepará-los como criados de si mesmos.

O Capítulo acerca do Regime Econômico institui, através do Art. 40º, que as rendas da Instituição seriam compostas: pela quantia fornecida no princípio de cada exercício pelo Tesouro Nacional, para pagamento dos empregados contratados, despesas de expediente, alimentação e vestuário dos meninos, alimentação dos empregados e compra de matérias-primas e utensílios para as oficinas; pelo produto do trabalho executado nas oficinas ou fora delas, pelos Mestres e meninos do Asilo; e por donativos em dinheiro e o produto da venda daquilo que fosse feito.

O exposto vai de encontro ao que diz Pavão (2013, p. 5) sobre o financiamento do Asilo dos Meninos Desvalidos: esse era mantido “com subvenção do Estado e, em grande medida, através de doações feitas por benfeitores, dentre eles empresários e industrialistas, interessados com a formação de jovens trabalhadores para suas fábricas”.

A instituição inseria-se, assim, num contexto em que buscava corresponder não somente aos interesses políticos do Estado, mas também os interesses econômicos de grupos privados

(PAVÃO. 2013), imprimindo sua proposta em três principais dimensões: “a casa que abriga, a escola que instrui/educa e as oficinas que profissionalizam” (SOUZA, 2009, p. 46). Depreende-se, daí, que a fundação do Asilo dos Meninos Desvalidos decorre de amplos projetos sociais “que conformam a relação entre poderes públicos e privados em fins do século XIX” (PAVÃO, 2013, p. 6).

Nos Relatórios do Ministério da Fazenda Imperial, encontram-se presentes as propostas orçamentárias que permitem melhor compreender a despesa anual dessa instituição. Esses dados, que aparecem reproduzidos na Tabela 8, combinados à análise dos Relatórios Ministeriais do Império, trazem melhor visão do contexto de seu financiamento.

Tabela 8 – Proposta Orçamentária para o Asilo dos Meninos Desvalidos (1877-1888)

EXERCÍCIO	DESPESA
1877-1878	62:100\$000
1878-1879	62:100\$000
1879-1880	78:832\$500
1881-1882	64:972\$500
1882-1883	60:672\$500
1883-1884	60:672\$500
1884-1885	97:000\$000
1885-1886	97:000\$000
1886-1887	97:000\$000
1887-1888	116:580\$000
1888	116:580\$000
1889	116:580\$000
1890	138:900\$000

Fonte: *The Center for Research Libraries, Global Sources Network* (2022).

Nota-se que, ao final do período analisado, os relatórios voltaram a apresentar dados referentes ao ano civil, que vai de janeiro a dezembro de cada ano, e não mais do exercício financeiro, que costumava ir do primeiro dia de julho do ano anterior ao último dia de junho do ano vigente.

Segundo o Relatório Ministerial de 1878, de fevereiro de 1876 a novembro daquele ano, o Asilo já havia recebido a importância de 40:618\$130 réis em donativos; tais recursos estavam sendo utilizados na construção dos espaços para as novas oficinas. As oficinas de sapateiro e alfaiate, as únicas montadas até então, já começavam a aliviar os cofres públicos, fabricando os calçados e o vestuário dos asilados. A roupa dos educandos também era lavada e engomada no próprio estabelecimento, gerando maior economia. Além disso, os rendimentos da banda de música somaram, no decorrer do ano de 1877, 1:945\$000 réis.

As oficinas de encanador e carpinteiro foram inauguradas somente em 1881 e, conforme o Relatório Ministerial de 1882, a segunda ajudou nas contas do Asilo, encarregando-se do conserto do material das aulas. O Relatório informava também que, pela primeira vez, tinham sido desligados 32 dos 100 meninos atendidos, após terem concluído sua formação. As vagas que se fizeram disponíveis foram prontamente preenchidas.

No ano seguinte fora instituído, por meio do Decreto nº 8.910, de 17 de março de 1883, o novo Regulamento do Asilo de Meninos Desvalidos. Entre as alterações de destaque estava o número máximo de asilados, que dobrou e cresceu para 200 e a idade máxima para desligamento dos desvalidos, que ficou estabelecida em 21 anos. Também se instituiu, a partir do Art. 16º da nova regulamentação, o ensino agrícola, que se daria na chácara da instituição.

Com o aumento no número de vagas, fizeram-se imperativas novas obras para comportar os novos asilados. O Relatório Ministerial de 1883 indicava que após a conclusão de um novo cômodo para o Asilo foram admitidos, no decorrer do ano, 60 meninos, levando para 160 o número total de asilados. Ainda se fazia necessária a construção de um outro cômodo para que se pudesse admitir mais 40 desvalidos e, assim, atingir a meta de 200 matrículas estabelecida pelo Regulamento.

Por volta desse mesmo período é possível observar um salto de cerca de 38% nas despesas do Asilo, sendo esse um indicativo dessas obras. Falando sobre o rendimento das oficinas, o Relatório avisou ainda da receita de 1:759\$460 réis recolhida ao Tesouro como renda do Estado, proveniente da oficina de encadernação, montada no ano anterior.

Informando da conclusão das obras do novo cômodo, o Relatório Ministerial de 1884 indicava que, naquele período, já era 200 o número de asilados. Também foi informado o rendimento individual de cada oficina que havia instalada, entre os meses de julho de 1883 e de março de 1884: a de latoeiro, rendeu 4:427\$726 réis; a de encadernação, 2:287\$530 réis; a de marceneiro, 789\$000 réis; a de sapateiro, 411\$000 réis; e a de carpinteiro, 171\$000 réis.

Somadas, as rendas montaram a quantia de 8:086\$256 réis. A maior parte, como sempre, foi recolhida ao Tesouro e outra menor foi direcionada ao pecúlio dos meninos desvalidos.

O sucesso do Asilo de Meninos Desvalidos era comemorado no Relatório Ministerial de 1885, sendo o estabelecimento colocado como um dos melhores serviços prestados pelo Ministério do Império. A procura era tanta que foram autorizadas novas obras na instituição, a fim de se elevar para 300 o número de asilados, que então era de 237, 37 a mais que o fixado pelo regulamento.

Com isso, tornou-se necessário que a verba votada no orçamento para as despesas do Asilo tivesse um pequeno aumento. Como demonstram os dados presentes na Tabela 8, um novo aumento orçamentário só foi concedido no exercício de 1887 a 1888. Tais valores podem, assim, terem sido concedidos por meio de crédito extraordinário. Conforme o Relatório, era apropriado o trabalho manufaturado nas oficinas de alfaiate, encadernador, sapateiro, marceneiro e empalhador, carpinteiro, latoeiro e torneiro, uma vez que nelas se rendeu, de julho do ano anterior a abril do ano presente, a quantia de 10:001\$030 réis.

Já com 300 asilados, permitidos pela Lei n° 3314 de 16 de outubro de 1886, o Relatório Ministerial de 1886 indica que uma nova oficina havia sido instalada: a de pautador. Do mês de maio do ano anterior ao mês de março de 1886, as rendas das oficinas distribuíram-se da seguinte forma: a de latoeiro rendeu 5:186\$620 réis; a de encadernador, 2:943\$024 réis; a de marceneiro, lustrador e empalhador, 2:181\$000 réis; a de torneiro, 601\$600 réis; a de pautador, 493\$900 réis; a de sapateiro 183\$800 réis; e, finalmente, a de carpinteiro rendeu 48\$500 réis.

Somadas, as oficinas renderam, no mencionado período, 11:638\$444 réis. Aparentemente, o crescimento das rendas das oficinas acompanhou o crescimento das matrículas, visto que esse valor é cerca de um terço maior que o mostrado pelo Relatório de 1884, de 8:086\$256 réis, quando o estabelecimento comportava um terço a menos de asilados.

Esperava-se que, com a chegada dos maquinários adquiridos diretamente da Europa, as oficinas pudessem satisfazer qualquer encomenda, acrescentando ainda mais aos seus rendimentos. Para além, o Relatório comunicava o desligamento de mais 16 asilados, que saíram do Asilo sabendo, além de um ofício, ler e escrever, noções gerais de geografia, história, geometria e álgebra elementar, pátria, desenho e música instrumental.

Conforme o Relatório Ministerial de 1887, a receita do Asilo já somava 14:521\$960 réis, distribuída pelas oficinas de latoeiro, 7:209\$810 réis; de encadernador e pautador, 3:568\$910 réis; de marceneiro, lustrador e empalhador, 2:152\$000 réis; de torneiro, 1:145\$240

réis; de sapateiro, 244\$000 réis; e de carpinteiro, 202\$000 réis. No ano anterior foram formados mais 14 meninos.

O último dos Relatórios Ministeriais disponíveis, de 1888, indica que o Decreto n° 9945, de 2 de maio do ano anterior, fixou o número de asilados em 350. A soma da renda das oficinas revela a primeira queda, terminando o ano anterior no valor de 12:430\$648 réis e dividida nas oficinas de latoeiro, 6:964\$290 réis; marceneiro e empalhador, 2:298\$640 réis; encanador e pautador, 1:179\$990 réis; torneiro, 1:123\$728 réis; carpinteiro, 39\$000 réis, e sapateiro, 25\$000 réis.

O Relatório dizia ainda que, para manter essas oficinas e desenvolver o ensino profissional no Asilo, era indispensável que fosse autorizada, na respectiva verba do orçamento, a despesa de mais 22:320\$000 réis. Esperava-se que o aumento fosse posteriormente compensado pelo crescimento da renda, a qual era recolhida aos cofres públicos sem que tivesse qualquer aplicação ao custeio das oficinas.

Em uma manifestação de preocupação com a qualidade da saúde e da higiene dos asilados, o Relatório aludia à construção de uma nova enfermaria de maior tamanho e com salas isoladas, fora do corpo do edifício. Foi próximo a esse período que, outra vez, cresceu o montante exposto na proposta de orçamento da instituição, o que pode indicar o início das obras, como demonstrado na Tabela 8. De acordo com Fonseca (1961), o caráter asilar do estabelecimento só foi perdido no Período Republicano do país quando se transformou no Instituto Profissional João Alfredo.

A análise desses documentos permite fazer um paralelo entre duas instituições contemporâneas: o Asilo de Meninos Desvalidos, mantido por recursos do Governo Central e a Casa de Educandos Artífices da Província do Maranhão, mantida com recursos provinciais. De projeto similar, os estabelecimentos que, igualmente, recebiam jovens pobres e, além da educação primária, ofereciam a Educação Profissional por meio do ensino de artes e ofícios, traçaram caminhos distintos, apesar de suas similaridades.

Enquanto a primeira, durante seu percurso no período imperial, recebeu aumentos regulares em seu orçamento e mais que triplicou o número de vagas, passando de 100 a 350, a segunda, para se manter em funcionamento em meio a falta de recursos se viu obrigada a reduzir suas matrículas, caindo de 300 para 50. Esse exemplo expõe e reforça as disparidades econômicas e a situação danosa na qual a educação das províncias ficou inserida após o Ato Adicional de 1834.

A Educação Profissional já havia, até então, sido designada aos indígenas, aos escravos, aos órfãos e aos desvalidos de sorte, mas viria, ainda, a atender “outros desgraçados. Em 1854, D. Pedro II fundava o Imperial Instituto dos Meninos Cegos [...] e, dois anos mais tarde, em 1856, instituía o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos" (FONSECA, 1961, p. 137). Ambos os estabelecimentos ofereciam oficinas para a aprendizagem de ofícios: aos cegos, ensinava-se os ofícios de tipografia e encadernação; já para os surdos-mudos, os ofícios ensinados eram os de sapataria, encadernação, pautaço e douraço (FONSECA, 1961).

Assim, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi estabelecido pelo Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, com a rubrica do Imperador. No texto legal, constava

Hei por bem, em virtude da autorização concedida no paragrapho segundo do Artigo segundo do Decreto N.º 781 de dez do corrente mez crear nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos cegos, o qual se regerá provisoriamente pelo Regulamento que com este baixa, assignado por Luiz Pedreira do Coutto Ferra, do Meu Conselho, Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, que assim o tenha entendido e faça executar (BRASIL, 1854).

Acompanhado de seu decreto de fundação estava o regulamento provisório que regeu o estabelecimento em seus anos iniciais. O Art. 1º indicava que esse se destinaria a ministrar, aos matriculados, a instrução primária, a educação moral e religiosa, como também o ensino de música, de alguns ramos de instrução secundária e ofícios fabris.

O Capítulo III do documento, que se dedicou a tratar do número e da admissão dos alunos informou pelo Art. 19 que os alunos não deveriam exceder o número de trinta nos três primeiros anos de funcionamento do estabelecimento. Desses, dez poderiam ser admitidos gratuitamente, desde que fossem reconhecidamente pobres. O Art. 20 indicou que, exclusivamente a esses alunos, o governo forneceria sustento, vestuário e curativos.

O Art. 21 determinou que aqueles que não fossem reconhecidamente pobres deveriam pagar ao estabelecimento uma pensão anual, estabelecida pelo governo ao princípio de cada ano, indicando que essa não poderia, dessa forma, exceder o valor de 400\$000 réis. Pagariam também o valor referente a matrícula, que não deveria exceder 200\$000 réis, a ser pago no ato da entrada. O Art. 22 indicava que ficaria a cargo do instituto fornecer a todos os alunos os livros e instrumentos necessários para o ensino.

O Art. 23 salientava que a admissão no instituto dependeria de autorização do ministro e do secretário de Estado dos Negócios do Império. Entre os documentos obrigatórios para tanto estavam a certidão de batismo, o atestado médico que constasse a total cegueira e, no caso dos alunos admitidos gratuitamente, o atestado do pároco e de duas autoridades locais provando sua

indigência. O Art. 25 ainda limitava a admissão a alunos entre seis e quatorze anos e excluía os escravizados.

Tratando das matérias do ensino, o Art. 26 indicou que nos três primeiros anos de curso seriam ministradas as de leitura, compreendendo o ensino de catecismo; de escrita; de cálculo; de música; e de artes mecânicas, adaptadas à idade e à força dos meninos. Conforme o Art. 27, no quarto ano seriam ensinadas as matérias de gramática nacional, língua francesa, aritmética, princípios elementares de geografia e música e ofícios mecânicos. Do 5º quinto ano em diante, como esclareceu o Art. 28, seriam adicionadas as matérias de ensino de geometria e retilínea, de história e geografia antiga, média e moderna e de leitura explicada dos Evangelhos. Para o oitavo ano, o Art. 29 reservou as matérias de história e geografia nacional, bem como o aperfeiçoamento da música e dos trabalhos mecânicos. Assim, a aprendizagem de ofícios se dava por todo o percurso do aluno na instituição.

O método de ensino também foi apontado pelo documento, como consta no Art. 33, o qual diz que o método a ser utilizado seria o de pontas salientes de Mr. Luiz Braille, também adotado pelo instituto de Paris. Os exames aos quais os professores submeteriam os alunos deveriam avaliar o adiantamento e a moral dos alunos e, como dita o Art. 34, ocorreriam a cada três meses.

Se registrou, pelo Art. 37, que o aluno que concluísse o curso de oito anos e não se achasse suficientemente habilitado poderia requerer prorrogação em sua formação por mais dois anos. Os alunos pobres, como diz o Art. 38, ao completarem seus estudos, teriam o destino decidido pelo governo ou seriam empregados como repetidores. O mesmo se aplicaria, conforme o Art. 39, aos alunos que chegassem à idade de vinte e dois anos, mesmo que não tivessem concluído o curso de estudos, a não ser que obtivessem licença do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império para continuar no Instituto por mais tempo.

O Art. 42 informava que depois de aberto o Instituto, o governo expediria instruções especiais para o regime interno e econômico, fiscalização da despesa e o que fosse concernente à disciplina das aulas, como o formato dos exames. O mencionado regime, publicado em 18 de dezembro de 1854, trata, em seu capítulo XXII, das rendas do estabelecimento.

Como indicado pelo Art. 75, comporiam a renda do Instituto o subsídio do Tesouro Público que fosse anualmente votado pelo Poder Legislativo; as mesadas dos alunos contribuintes; e as doações que lhe fossem feitas. O Art. 76 determinava que o subsídio seria arrecadado mensalmente e, as mesadas, conforme o Art. 77, cobradas trimestralmente. De

acordo com o Art. 79, qualquer saldo realizado ao final do ano deveria ser preferencialmente aplicado na compra de apólices da Dívida Pública fundada.

Já o Capítulo XXIII, que tratou das despesas da instituição, definiu, por meio do Art. 80, que a despesa seria composta pela folha do pessoal, compreendida pelos ordenados dos empregados e pelos salários dos serventes; alimentação, compreendida pelos gêneros alimentícios necessários ao sustento dos alunos, dos empregados e serventes, bem como combustível; rouparia, compreendida pelo feitiço de roupa nova, conserto da já servida, lavagem e engomado, calçado novo e reparação do usado; enfermaria, compreendida pela despesa com medicamentos e conferências de médicos em casos graves; além das despesas diversas, compreendida pelo guisamento da capela, iluminação da casa, cartas, mapas e o que mais for indispensável ao ensino, como livros, papel e outros objetos necessário à escrituração e ao expediente da direção; e, finalmente, a despesa extraordinária, compreendida por qualquer outra não classificada que viesse a se tornar necessária, podendo ela ser feita apenas com autorização escrita do Ministro do Império. Por fim, o Capítulo XXV, que tratava das contas e orçamentos, determinava, através do Art. 96, como responsabilidade do diretor, certificar-se de que a despesa nunca excedesse a soma do subsídio votada pelo Poder Legislativo.

Quanto ao Imperial Instituto dos Meninos Surdos-mudos, esse foi criado pela Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857, que fixava a despesa e orçava a receita para o exercício financeiro de 1858-1859. Dom Pedro II concedeu, por meio do Art. 16, § 10 da Lei, a subvenção anual de 5:000\$000 réis para o funcionamento do estabelecimento e mais dez pensões anuais no valor de 500\$000 réis cada, para a inscrição gratuita de surdos-mudos pobres.

Seu regulamento interno, no entanto, foi publicado somente dez anos depois, por meio do Decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867. No Capítulo II do regulamento, que tratou da admissão dos alunos, determinou-se que eles seriam contribuintes ou gratuitos, de forma análoga ao Instituto para meninos cegos. Segundo o Art. 11, os contribuintes pagariam, de forma trimestral e adiantada, uma pensão arbitrada pelo Governo no princípio de cada ano, além de um imposto para cobrir os custos da matrícula, no ato de entrada, também estipulada pelo Governo.

Diferente do Instituto dos Meninos Cegos, que previa a admissão de até dez alunos gratuitos, o Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos previu, por meio do Art. 12, a admissão de até dezesseis estudantes gratuitos. Tal fato seria possível desde que fossem reconhecidamente pobres e, preferivelmente, órfãos, filhos dos militares do exército e da armada ou dos empregados públicos que tivessem prestado serviços importantes ao Estado,

sendo considerado o tempo de serviço desses funcionários. No mesmo artigo, o governo comprometeu-se a fornecer aos alunos sustento, vestuários e curativo gratuitamente, e no Art. 13, que o Instituto ministraria a todos os alunos os livros e objetos necessários para a aprendizagem.

Similaridades podem ser vistas também no processo de admissão dos alunos, apresentado pelo Art. 14, o qual determinou que para tanto seria necessário apresentar certidão de batismo, atestado do pároco e de duas autoridades comprovando que o candidato à vaga se encontrava em estado de indigência, para o caso de admissão gratuita, e atestado que provasse a condição de surdo-mudo. O Art. 15 indicava ainda que não poderiam ser admitidos menores de nove e maiores de dezesseis anos; meninos que se achassem em estado de idiotismo, considerados incapazes de instrução; e escravizados.

Cuidando das matérias de ensino, o Art. 17 informou que seriam ministradas as disciplinas de leitura, escrita, doutrina cristã, aritmética, geometria elementar e desenho linear, elementos de história e geografia nacionais, português, francês, e contabilidade. O Art. 18 dividiu o curso em cinco anos, compreendendo, o primeiro ano, articulação artificial e leitura sobre os lábios, leitura, escrita, doutrina cristã; o segundo ano, leitura escrita, aritmética, gramática portuguesa, história sagrada; o terceiro ano, português, aritmética, pesos e medidas, geometria elementar e desenho linear; o quarto ano, aritmética, elementos de história e geografia, português, francês; e o quinto ano, história e geografia, português, francês e escrituração mercantil.

O Art. 20 impediu que, dentro do prazo de cinco anos, estabelecido pelo Art. 18, nenhum aluno gratuito fosse retirado do estabelecimento sem a licença do Ministro e Secretário dos Negócios do Império, devendo o Instituto conceder, a esses alunos, o sustento, o vestuário e o curativo até que completassem o curso.

O mesmo artigo menciona, pela primeira vez, a Educação Profissional no regulamento, colocando-a como uma possibilidade para alunos gratuitos que demonstrassem pouca aptidão para os estudos e assinalando que estes deveriam aprender, após concluído o terceiro ano, artes liberais ou mecânicas para as quais tivessem vocação, no conceito do diretor. Tal ação, no entanto, só poderia ser tomada aos alunos contribuintes após audiência com os pais, tutores ou responsáveis, o que novamente evidencia o ideário de que esse tipo de ensino deveria se destinar exclusivamente às classes mais marginais da sociedade.

O Art. 21 concedeu a oportunidade de que o aluno que concluísse o curso de cinco anos e ainda assim não se achasse suficientemente habilitado, pudesse requerer prorrogação de prazo

pelo tempo que lhe faltasse para habilitar-se, sendo essa prorrogação também possível aos aprendizes das artes liberais e mecânicas. O Art. 25, no que lhe diz respeito, informou que os alunos pobres, quando completassem seus estudos, teriam o destino que o Governo julgasse mais conveniente, caso não fossem empregados como Repetidores do Instituto.

Ainda sobre as contas do Instituto, o Art. 29 informava que o diretor deveria apresentar, mensalmente, às referidas autoridades, as contas documentadas da receita e despesa do mês antecedente, as quais deveriam compreender os vencimentos de todos os empregados e serventes, bem como as demais despesas especificadas por verbas. Após verificadas as contas e os documentos que as justificassem, seriam expedidas as precisas ordens para o seu pagamento. Finalmente, o Art. 30 indicava que se o Governo entendesse conveniente, mandaria adiantar ao diretor, no começo de cada exercício financeiro, a quantia que julgasse suficiente para que pudesse ocorrer as despesas de pronto pagamento.

Em 15 de outubro de 1873, entretanto, foi promulgado o Decreto nº 5.435, que aprovou o Regulamento que deu nova organização ao Instituto dos Surdos-Mudos. Apesar de reiterar muito do regulamento anterior, algumas mudanças foram feitas. Entre elas, a menção da Educação Profissional como finalidade da instituição, que passou a ter, como expresso pelo Art. 1 do novo Regulamento, a função de ministrar aos Surdos-mudos instrução literária, educação moral e ensino profissional.

O Art. 18 indicou que os alunos passariam a ser categorizados em internos e externos, estando o número dos primeiros limitado a 100. Os internos deveriam pagar a pensão anual de 500\$000, enquanto os externos seriam gratuitos. O Art. 19 admitia que até trinta alunos poderiam ser matriculados de forma gratuita, sendo o benefício oferecido em ordem de preferência: primeiro, aos desvalidos; segundo, aos filhos de pequenos lavradores residentes longe da Corte; terceiro, aos filhos de militares; e quarto, aos filhos de empregados públicos que contassem mais de dez anos de serviço.

Ao contrário do regulamento de 1867, o de 1873 estabelecia, através do Art. 24, que não haveria distinção entre a educação dos alunos abastados e dos pobres, sendo ela oferecida na mais perfeita igualdade. O mesmo artigo afirmou que, a partir de então, todos os alunos seriam obrigados aos trabalhos manuais que lhes fossem designados.

Cuidando da instrução literária, o Art. 26 definiu que essa consistiria no ensino da língua portuguesa, da aritmética, compreendendo o sistema métrico de pesos e medidas e os elementos de geometria e agrimensura e da geografia e história do Brasil. O Art. 27 ainda estabeleceu que

o curso teria a duração de seis anos, a distribuição e a ordem das matérias, bem como o método a ser utilizado na instituição, seria determinado pelo diretor, sujeito à aprovação do governo.

A Educação Profissional foi organizada através do Art. 33, que definiu que seriam estabelecidas no Instituto as oficinas que o governo julgasse convenientes. O artigo também informou que as oficinas seriam dirigidas por artistas dos Arsenais de Guerra ou da Marinha. O Art. 34, por sua vez, determinou que todos os alunos seriam obrigados a aprender o ofício ou arte que lhe fosse designada, a depender de seu estado físico e do desejo de sua família. Conforme o Art. 35, o tempo máximo de trabalho dos alunos nas oficinas seria de quatro horas diárias. O Art. 36 apontou ainda que se daria um valor aos artefatos das oficinas, do qual metade seria escriturado como renda do Estado e a outra metade pertenceria aos alunos que neles tivessem trabalhado.

Por fim, o Art. 38 estabeleceu que o Instituto deveria fornecer, a todos os alunos, a alimentação, curativo, livros, objetos de ensino e instrumentos para as artes ou ofício. Os alunos gratuitos receberiam também peças de vestuário. A esses últimos, o Art. 39 indicou que o Governo os daria o destino que julgasse mais conveniente.

Mantidos às custas do Tesouro Público, encontram-se, na Tabela 9, as propostas orçamentárias votadas a cada exercício financeiro para o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e para o Imperial Instituto dos Meninos Surdos-mudos.

Tabela 9 – Proposta Orçamentária para os Institutos dos Meninos Cegos e dos Surdos-mudos

EXERCÍCIO FINANCEIRO	INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS	INSTITUTO DOS MENINOS SURDOS-MUDOS
1856-1857	15:000\$000	-
1857-1858	15:000\$000	-
1858-1859	20:000\$000	-
1859-1860	25:000\$000	10:000\$000
1860-1861	25:000\$000	10:000\$000
1861-1862	33:884\$000	10:000\$000
1862-1863	35:979\$000	16:000\$000
1863-1864	35:979\$000	16:000\$000
1864-1865	35:979\$000	16:000\$000
1865-1866	38:379\$000	16:000\$000

1866-1867	41:300\$000	16:000\$000
1867-1868	41:300\$000	18:500\$000
1868-1869	41:300\$000	18:500\$000
1869-1870	41:300\$000	18:500\$000
1870-1871	46:780\$240	23:712\$800
1871-1872	46:718\$240	25:712\$800
1872-1873	48:468\$000	26:012\$000
1873-1874	48:468\$000	34:811\$600
1874-1875	48:468\$000	34:811\$600
1875-1876	48:468\$000	54:595\$000
1876-1877	48:468\$000	54:595\$000
1877-1878	62:137\$600	59:726\$400
1878-1879	62:137\$600	59:726\$400
1879-1880	70:155\$600	83:397\$000
1881-1882	62:173\$000	59:726\$400
1882-1883	67:196\$800	55:370\$900
1883-1884	79:557\$600	64:350\$900
1884-1885	77:557\$600	64:350\$900
1885-1886	80:557\$600	63:908\$500
1886-1887	80:557\$600	65:108\$500
1887-1888	75:168\$000	61:865\$000
1888	75:168\$000	61:865\$000
1889	75:168\$000	62:665\$000
1890	93:553\$600	66:635\$000

Fonte: *The Center for Research Libraries, Global Sources Network* (2022).

Apresentam-se os dados referentes ao financiamento dos Institutos a título de comparação: mais uma vez, instituições do Município da Corte contaram com fartos recursos, se comparados aos disponíveis para as instituições provinciais, que se viram obrigadas a fechar suas portas ou a minguar seu número de matrículas para manterem-se em funcionamento.

Como é possível ver na Tabela 9, os volumes de recursos financeiros destinados ao financiamento de ambos os estabelecimentos são crescentes, desde os anos de suas fundações até o exercício de 1881 a 1882, quando enfrentam quedas em seus orçamentos. Nos exercícios seguintes e, até o fim do período imperial do país, o que se observa é uma inconstância nos montantes, que passaram a oscilar para cima e para baixo.

Algo que também é facilmente possível de visualizar é que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos quase sempre recebeu orçamentos maiores em relação ao Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos, sendo a única exceção o exercício financeiro de 1879-1880, quando o primeiro recebeu 70:155\$600 réis e o segundo 83:397\$000 réis.

Abrem-se parênteses para mencionar que o orçamento do Instituto dos Meninos Cegos, responsável por difundir, no Brasil, milhares de alfabetos pelo sistema Braille, parece ter continuado em crescimento por um longo período, visto que posteriormente, já no período Republicano do país, seus altos custos foram tema da Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República Epitácio da Silva Pessoa, na abertura da 3ª sessão da 10ª legislatura, datada do ano de 1920.

Na fala, o Presidente ressaltou a necessidade de reformas ao então rebatizado Instituto Benjamin Constant, visto que nele “os serviços são defeituosos e as despesas excessivas. Basta considerar que, em 1919, ele custou ao Tesouro 505:648\$226, e foi de 4:213\$735 a despesa anual com a assistência de cada aluno” (INEP, 1897, p. 71). Diante disso, vê-se que os recursos destinados à instituição mais que quintuplicaram nas três primeiras décadas após o fim do Período Imperial.

Do mesmo modo, o orçamento do Instituto dos Meninos Surdos-Mudos foi alvo de protestos da Mensagem presidencial. Nela, o Chefe de Estado disse que

Cada aluno deste Instituto acarreta para o Estado a despesa de 5:353\$467. A construção do edifício em que o Instituto funciona custou ao seu patrimônio a quantia de 1.120:592\$500, obtida com a venda de apólices que rendiam os juros de 5% ao ano. Sendo de 2.000.000\$ o valor do terreno e do prédio, os juros, que entrariam para os cofres do patrimônio, se tal valor estivesse empregado em apólices, se elevariam a 100:00\$000. Se considerarmos como despesas esses juros, que deixam de reverter para o patrimônio, chegaremos à conclusão de que sobre a importância de 8:383\$770 a despesa de cada aluno. Entre os fatores que concorrem para tornar tão elevados os gastos da repartição de que se trata, figura, em primeiro plano, o número exagerado de funcionários e empregados, que é superior ao dos alunos. Seria melhor, à vista do exposto, que o Congresso Nacional subordinasse o Instituto dos Surdos-Mudos à direção do Conselho Administrativo dos Patrimônios, fazendo-lhes doação de duas mil apólices. Nada justifica a instalação atual desse estabelecimento num prédio suntuoso, muito mais apropriado a uma escola superior do que a um serviço de assistência pública. Transferi-lo para outro local, é providência que se me afigura acerta, e, então, com o rendimento das apólices doadas pelo Congresso, o dos imóveis

que possui o Instituto e o das suas próprias oficinas, poderia este substituir por si mesmo, e exonerar, assim, o Tesouro de tamanho encargo (INEP, 1987, p. 72).

Em nova Mensagem datada do ano de 1922, apresentada ao Congresso Nacional na abertura da 2ª sessão da 11ª legislatura pelo mesmo Presidente, o governante mencionou que suas recomendações acerca do Instituto de Surdos-Mudos não foram acatadas e, assim sendo, “não tendo o Congresso aceitado até hoje a sugestão que lhe fiz em 1920 [...], continua ele a ser administrado diretamente pelo Governo, com todos os inconvenientes que aponte na Mensagem daquele ano” (INEP, 1987, p. 80).

Outra obra de João Alfredo Correia de Oliveira foi o Projeto nº 73, de 23 de julho de 1874, que se referia à reorganização do ensino primário e secundário, prevendo, em seu Art. 5º, a instalação de escolas profissionais nos municípios das províncias do Império, nas quais se deveria ensinar as ciências e suas aplicações relacionadas às artes e indústrias dominantes (FONSECA, 1961). Apesar de não ter sido aprovado, o projeto antevia,

[...] para a manutenção das escolas profissionais que criava, a fundação de uma caixa, cuja renda seria constituída pela contribuição de 1\$ a 5\$, a que ficavam sujeitas todas as pessoas que vivessem, quer de seu trabalho, quer de suas rendas. A contribuição que seria anual, variaria com as posses de cada um. Além disso, a caixa contaria, ainda, com uma porcentagem sobre o produto dos impostos gerais, fixada anualmente na lei do orçamento, não excedendo, entretanto, a 30:000\$000 em cada município. As caixas completariam suas rendas com donativos particulares ou quaisquer outros benefícios que fossem concedidos para o mesmo fim (FONSECA, 1961, p. 142).

Ao contrário desse projeto, o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, assinado pelo Conselheiro Carlos Leôncio de Carvalho, reformou o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império. Conforme Santos e Machado (2021), no esforço de depreender, de forma parcial ou total, o fenômeno educacional, é intrínseco aos estudos a respeito da educação brasileira seccioná-la de acordo com marcos econômicos, políticos ou sociais, sejam eles internos ao país ou externos a ele. Esse movimento permite estabelecer articulações entre a disposição da educação e as motivações para promovê-la de tal modo.

Dessa maneira, não é possível considerar reformas educacionais como atos isolados, desassociados das conjunturas sociopolítica e econômica. Assim, os autores esclarecem que, enquanto as lideranças políticas do Brasil Colonial e do Reino de Portugal buscavam, por meio da Lei Geral da Educação de 1827, combinar o tradicional absolutismo português com o pensamento liberal, exigido pela dinâmica da sociedade moderna, a Reforma Leôncio de

Carvalho se deu no seio da acentuação dos debates relativos “à necessidade de uma instrução adequada aos anseios nacionais” (SANTOS; MACHADO, 2021, p. 444).

Sendo a economia outro fator determinante e interligado à organização estrutural do Estado, ela é também definidora dos rumos das políticas educacionais. Desse modo, perante o contexto de ampliação da imigração e da paulatina abolição da escravidão, “vislumbrou-se, na escola, a oportunidade de proporcionar uma formação preliminar aos ofícios disponíveis no país, o que aumentou a importância de se legislar sobre o ensino, bem como de ofertá-lo” (SANTOS; MACHADO, 2021, p. 444).

Foi nesse ínterim que se estabeleceu, a partir da Reforma Leôncio de Carvalho, motivada pela abolição total da escravatura e pela reforma do setor econômico, que aspirava o emprego de artifícios industriais para a expansão do mercado agroexportador, a prática manual de ofícios como componente do currículo das escolas primárias do segundo grau, localizadas no Município da Corte, como o Colégio de Pedro II (FONSECA, 1961).

Organizada em 29 artigos e 174 itens, a reforma expressava, desde o seu Art. 1º, os ideais próprios de seu germe liberal, facultando à iniciativa privada a função de oferecer a educação e deixando claro o entendimento de que o Estado, não possuidor de doutrina, deveria manter-se afastado do âmbito educacional (SANTOS; MACHADO, 2021). Com isso, o supracitado artigo deixou completamente livres os ensinos primário e secundário no Município da Corte e o Superior em todo o Império (BRASIL, 1879), demonstrando o desinteresse do Estado para com o campo da educação.

Como demais providências, tornou, por meio do Art. 2º, o ensino obrigatório para todos os indivíduos de sete a quatorze anos de idade, tendo as crianças que frequentar as aulas até que se mostrassem habilitadas em todas as disciplinas que constituíam o programa das escolas primárias de 1º grau. Estavam isentos da obrigação, pois, aqueles do sexo masculino que residissem a uma distância maior do que um quilômetro e meio da escola pública ou subsidiada mais próxima e aquelas do sexo feminino que residissem a um quilômetro (BRASIL, 1879).

O Art. 4º definia as disciplinas que comporiam o ensino nas escolas primárias de primeiro e segundo graus, com algumas delas diferindo conforme o sexo do estudante: nas de primeiro grau, as disciplinas seriam instrução moral, instrução religiosa, leitura, escrita, noções de coisas, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética, sistema legal de pesos e medidas, noções de história e geografia do Brasil, elementos de desenho linear, rudimentos de música, ginástica e costura simples para meninas; já nas de segundo grau, as disciplinas seriam as de princípios elementares de álgebra e geometria, noções gerais dos

deveres do homem e do cidadão, noções de física, química e história natural, com explicação de suas principais aplicações à indústria, noções de lavoura e horticultura, além de noções de economia doméstica e trabalho de agulha, para as meninas, e noções de economia social e prática manual de ofícios, para os meninos (BRASIL, 1879).

Para mais, o Art. 8º, item 9º do citado decreto, indicava que o governo poderia criar ou auxiliar, no Município da Corte e nos locais mais importantes das províncias, escolas profissionais e escolas especiais e de aprendizado, sendo, as primeiras, destinadas a dar a instrução técnica que mais interessasse às indústrias dominantes ou às que se convinha criar e desenvolver, e, as últimas, designadas ao ensino prático das artes e ofícios de mais imediato proveito para a população e para o Estado, conforme as necessidades e condições das localidades. O Art. 9º estabelecia a prática manual de ofícios também como disciplina das Escolas Normais do Estado (BRASIL, 1879).

Apesar de não tratar de qualquer questão relacionada ao financiamento da educação, o decreto inovou ao não restringir o ensino de ofícios aos desvalidos de fortuna. Esse não foi, assim, o primeiro projeto educacional brasileiro a romper com o pressuposto de que o trabalho manual deveria estar, impreterivelmente, associado aos desgraçados, visto que surgira, duas décadas antes, em 1858, o Liceu de Artes e Ofícios.

A pesquisa de Chaves e Alves (2019), que trata de outros estudos acerca do processo da industrialização brasileira, dá indícios do contexto que levou ao surgimento da instituição, localizada no Rio de Janeiro. Por sua economia, à época, estritamente agrária, o Brasil dependia dos países europeus para o consumo de produtos industriais. Esses países, ao contrário do Brasil, já possuíam, pela metade do século XIX, uma economia estruturada em bases industriais. Em busca da instauração do capitalismo industrial, com vistas a impulsionar o progresso econômico do Brasil, o grupo hegemônico, como já mencionado, desejava provocar o rompimento com o sistema agrícola e encetar a abolição da escravidão, processo que tornaria necessária a construção de instituições para o ensino profissional.

Foi, portanto, após a já discutida proibição da vinda de novos escravizados ao país que “a classe burguesa manifestou no Brasil uma articulação educativa que visava iniciar o processo industrial” (CHAVES; ALVES, 2019, p. 16). Agregado a esse ideário econômico estava o civilizatório, que se apresentava sob o argumento de que seria através da educação que a Nação progrediria nas esferas moral, cultural e político-social (PAVÃO, 2013).

Essa conjuntura foi a responsável por institucionalizar, através do Estado e da iniciativa privada, os espaços educacionais que deveriam cultivar, na população, a moral e a afeição pelo

trabalho, com o propósito de instruir e modernizar a mão de obra, independentemente de sua classe social (PAVÃO, 2013). Entre esses espaços estava o Liceu de Artes e Ofícios, criado com o objetivo de fornecer a aprendizagem de ofícios necessários ao desenvolvimento da indústria nacional (SÁ et al., 2015).

A pioneira instituição, representada na Figura 9, foi idealizada por Francisco Joaquim Bethencourt da Silva, professor da cadeira de arquitetura da Academia de Belas-Artes e fundador da Sociedade Propagadora das Belas Artes, associação mantenedora do Liceu (CHAVES; ALVES, 2019). De acordo com Fonseca (1961)

Quando apareceu, em 1858, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro começou, no Brasil, uma nova era para o ensino de ofícios. É que sendo o Liceu destinado a todas as classes sociais, representava uma reação contra a secular concepção do desprezo pelo trabalho das mãos. Suas lutas, suas dificuldades, e, principalmente, sua projeção no tempo e no espaço, atestam que principiava a surgir uma mentalidade nova que tendia a modificar os velhos conceitos e a alterar a antiga maneira de encarar o problema (FONSECA, 1961, p. 652).

O Decreto de Regulamentação do Liceu especificava que esse tinha, como principal missão, propagar e desenvolver, através das classes operárias, a instrução necessária ao exercício racional da parcela artística e técnica das artes, ofícios e indústrias. Para atingir essa finalidade o Liceu oferecia aulas de ensino teórico-prático, que se davam de acordo com as necessidades e com os recursos contidos pela Sociedade. O ensino era gratuito, tanto para sócios e filhos de sócios, como para todos os indivíduos livres ou libertos, estando excluídos os escravizados (SÁ et al., 2015).

Sua grade curricular era composta por 52 cadeiras, organizadas em quatro anos de formação, com várias dessas enfatizando, essencialmente, o ensino do desenho. Entre elas estavam as de escultura de ornatos e arte cerâmica, de desenho elementar, de desenho de figuras, de desenho geométrico e princípios arquitetônicos civil ou naval, de xilografia e de pintura (CHAVES; ALVES, 2019).

No programa educacional da instituição, a educação artística era posta, portanto, antes mesmo da aprendizagem geral, que compreendia, além da escrita e da leitura, as disciplinas de ciências aplicadas, como aritmética, álgebra, geometria plana e no espaço, além de física, química e mecânica aplicada. Havia, ainda, o ensino de música e de autonomia humana e aplicada (CUNHA, 2005).

Fonseca (1961, p. 653) esclarece que, naquela época, “o Brasil atravessava a fase em que os produtos industriais ainda eram, em sua maioria, executados a mão, o que demandava o

senso artístico por parte dos operários”. Exatamente por isso, o pensador da instituição entendia o desenho como fundamental para impulsionar o desenvolvimento do país.

Assim, ao proporcionar o ensino teórico e prático através de laboratórios e oficinas de artes, de forma gratuita e também em período noturno, os liceus tinham o intuito de preparar, a partir de uma política industrial, os futuros operários da nação, processo que “desencadearia uma mudança significativa na força econômica por meio de um sistema de capital industrial que fortaleceria a classe burguesa” (CHAVES; ALVES, 2019, p. 16) e formaria, então, para um mercado nascente, uma mão de obra livre do ideal de trabalho escravocrata.

Figura 9 – Edifício do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro e da Sociedade Propagadora das Belas-Artes, fundada em 23 de novembro de 1856



Fonte: Rosa (2018).

Acerca do financiamento do estabelecimento, conforme Martins (2018), “o Liceu era uma instituição privada, mas recebia fortes incentivos do governo, tanto com apoio, quanto a subvenção, especialmente valendo-se do repasse de loterias” (p. 268). Moura (2015, p. 25) indica ainda que “o referido apoio se expressava no custeio de suas defesas, ora por doações, trabalho voluntário e verba pública, como também na expressiva inserção de administradores públicos na direção da instituição”.

Souza e Sales (2018, p. 103), por sua vez, indicam que o reforço financeiro partia de “iniciativas da sociedade civil, cujos sócios e benfeitores eram, em sua maioria, membros da burocracia estatal”, o que permitia o beneficiamento por “dotações governamentais, garantindo a manutenção de seus cursos”. Ainda assim, a baixa quantidade de recursos inviabilizou que o Liceu possuísse oficinas próprias para o ensino. As aulas, por seu lado, davam-se na sacristia da Igreja de São Joaquim. Conforme Cunha (2005),

A importância dos subsídios governamentais pode ser percebida no fechamento das aulas do liceu, de 1864 a 1867, porque lhe foram negadas as verbas prometidas. As aulas só reabriram quando o liceu passou a contar de novo com subsídios orçamentários. Mesmo assim, os recursos eram insuficientes: quando instalou um curso de desenho para “as moças e damas”, em 1880, foi necessário fazer uma campanha na imprensa para pedir auxílios financeiros a toda a população. Assim, parece que o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro era um projeto educativo não completamente assumido pelo Estado. Entretanto, isso não impediu que outros benfeitores, provavelmente pertencentes à sua própria burocracia, doassem recursos ao liceu, não recursos financeiros, mas a sua própria força de trabalho. Era o caso dos professores, todos eles lecionando gratuitamente (CUNHA, 2005, p. 123),

A natureza não pública da instituição dificulta a recuperação dos dados que remontam a totalidade de seu financiamento. No entanto, é possível verificar, nos Relatórios Ministeriais da Fazenda, as subvenções públicas recebidas pela instituição, que iniciam a partir do exercício financeiro de 1865 a 1866 e persistem até, pelo menos, o de 1890. É válido ressaltar, porém, que algumas dessas verbas, listadas na Tabela 10, como observado por Cunha (2005), chegaram a ser canceladas, causando a paralisação no funcionamento do estabelecimento.

Tabela 10 – Subvenção pública ao Liceu de Artes e Ofícios (1865-1890)

EXERCÍCIO	MATRÍCULAS	SUBVENÇÃO
1865-1866	-	3:000\$000
1866-1867	-	3:000\$000
1867-1868	151	3:000\$000
1868-1869	542	3:000\$000
1869-1870	823	3:000\$000
1870-1871	992	3:000\$000
1871-1872	1.233	3:000\$000
1872-1873	1.115	10:000\$000
1873-1874	1.129	10:000\$000

1874-1875	1.268	10:000\$000
1875-1876	879	10:000\$000
1876-1877	812	10:000\$000
1877-1878	852	10:000\$000
1878-1879	1.049	10:000\$000
1879-1880	1.262	10:000\$000
1880-1881	-	-
1881-1882	2.498	15:000\$000
1882-1883	3.044	45:000\$000
1883-1884	2.495	70:000\$000
1884-1885	2.193	85:000\$000
1885-1886	2.101	85:000\$000
1886-1887	2.010	70:000\$000
1887-1888	2.144	70:000\$000
1888	2.434	70:000\$000
1889	-	70:000\$000
1890	-	90:000\$000

Fonte: *The Center for Research Libraries, Global Sources Network* (2022).

A ausência de registros acerca da contratação de novos mestres, da instalação de novas oficinas ou da edificação de novos cômodos, impede identificar o destino ou a utilização dos recursos subvencionados pelo Estado para o Liceu de Artes e Ofícios. O que se pode observar, diante disso, é que essa subvenção esteve, no decorrer dos exercícios financeiros, em constante crescimento, acompanhando o número de matrículas e saltando do valor de 3:000\$000 réis em sua primeira década, quando comportava menos de mil estudantes, para o de 90:000\$000 réis no último pagamento identificado, no ano de 1890, quando os matriculados ultrapassavam o número de dois mil. Mais adiante, já no período republicano, o Liceu se beneficiou de ainda mais vantagens e recursos públicos, uma vez que

Os novos dirigentes do Estado criaram mecanismos jurídicos e fiscais que ampliaram as isenções e facilitaram as doações à sociedade mantenedora. Assim, mesmo tendo suas instalações destruídas por um incêndio, em 1893, o liceu pôde se recuperar, ampliar o número de alunos e oferecer cursos mais ligados à produção fabril, em

particular no setor das artes gráficas, cujas oficinas foram inauguradas em 1911 (CUNHA, 2005, p. 125-126).

A instituição chegou a atender, até o ano de 1880, 14.917 alunos de diferentes idades e etnias. Pioneiro na oferta de cursos de artes e ofícios também para mulheres, entre eles as aulas de desenho de sólidos geométricos e figuras, desenho de ornatos, cópia de estampa, aulas de escultura e trabalhos manuais de costura e agulha, o Liceu situado no Rio de Janeiro, que serviu como modelo para os demais, matriculou, somente no ano de 1887, 1.551 homens e 387 mulheres (CHAVES; ALVES, 2019).

Segundo Moura (2015), foram instalados, posteriormente, Liceus de Artes e Ofícios nas províncias da Bahia, em 1872; de Minas Gerais, em 1879 e, depois, em 1886; de Pernambuco, em 1880; de São Paulo, em 1882; de Santa Catarina, em 1883; de Alagoas, em 1884; e do Amazonas, em 1884; expondo como eventualmente se espalhara, por todo o território brasileiro, o novo ideário sobre a Educação Profissional (SOUZA; SALES, 2018).

Cunha (2000, p. 120) salienta que, se os demais liceus se mantiveram concentrados na instrução primária e no ensino de desenho, com o de São Paulo, porém, dada a “estreita conexão entre os sócios da Sociedade Propagadora da Instrução Popular, mantenedora do Liceu e os membros do grande capital cafeeiro”, foi diferente. Isso porque essa convergência de interesses, dos membros da burocracia do Estado e do parlamento oportunizou o Liceu a acompanhar “o crescimento e a diversificação da produção industrial-manufatureira que aí se processava”.

Articulando-se com a Escola Politécnica de São Paulo que, fundada em 1894, dedicava-se a formar arquitetos e engenheiros civis, industriais e agrônomos e com empresas de construção civil, o Liceu se beneficiou duplamente: era o estabelecimento responsável por formar os futuros operários dessas empresas, tornando-os aptos a executar os projetos dos profissionais formados pela Escola Politécnica. Tal parceria “permitiu que a formação ministrada ali fosse considerada da mais alta qualidade pelos empregadores” (MANFREDI, 2002, p. 88), facilitando tanto a procura pelos cursos, quanto a obtenção de recursos públicos.

Em 1912 o Liceu possuía 245 operários e contava com o ensino de 12 ofícios, divididos entre as oficinas de trabalho em madeira, trabalho em ferro, e fundição. Já em 1934, o quantitativo de mestres, contramestres e operários era de 362, sendo 16 o número de ofícios, divididos entre as três oficinas já existentes mais a de artefatos metálicos. O aumento exponencial de oficinas, que acompanhava o de aprendizes matriculados, permitiu o aceite de encomendas de grande porte, como móveis, vagões ferroviários e peças para aviões, mantendo-se a construção civil e imobiliária como atividade prioritária (CUNHA, 2000).

De acordo com Manfredi (2002, p. 87), esse cenário de sucesso estava diretamente associado ao modelo de financiamento da instituição, visto que o grande “volume de doações de recursos privados e de subsídios públicos propiciou a montagem de oficinas” de alto nível, o que explica a notável qualidade de suas obras e serviços. Cunha (2000, p. 123) explicita a origem desses recursos, apontando que

A Assembleia Legislativa (então denominada Congresso Legislativo) concedeu-lhe verba anual permanente, além de terreno e recursos para a construção de novo edifício. A instituição beneficiou-se, também, de recursos provenientes de loterias eventuais. [...] No triênio 1906-1908, o Liceu recebeu 284 contos de verbas estaduais, 21 contos municipais e apenas cerca de 15 contos da contribuição dos sócios da Sociedade Propagadora da Instrução Popular, a entidade mantenedora.

O autor comenta ainda de outras variadas vantagens e benefícios conquistados pelo Liceu, indicando que, no ano de 1910, o fornecimento de energia elétrica se tornou gratuito para as oficinas do estabelecimento e que os primeiros mestres das oficinas foram “doados” por membros da maçonaria, o que aliviou suas despesas (CUNHA, 2000). Tal configuração estabeleceu uma relação público-privada para o financiamento do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, conceituada, conforme Silva (2017), como a

[...] ligação direta entre dois setores da sociedade, um de ordem estatal (Estado/Governo) e outro de ordem privada (Mercado/Empresas/Setor Produtivo não Estatal), de tal forma a estabelecer situações de “troca”, onde o objeto desta é de um lado os recursos financeiros e do outro a prestação de serviços (SILVA, 2017, p. 40).

Segundo Fonseca (1961), o Liceu, que se dedicava ao ensino das artes e ofícios necessários ao comércio, à lavoura e às indústrias, iniciou, em 1882, a oferta de aulas do curso primário em turno noturno. A presença de recursos permitia que os estudantes fossem assistidos com a distribuição de livros, penas, papel e tinta. O curso profissional, por sua vez, era dividido em cadeiras de artes e cadeiras de ciências aplicadas.

O primeiro grupo era formado pelas cadeiras de desenho linear, desenho de figura, desenho geométrico, desenho de ornatos, desenho de flores, desenho de paisagem, desenho de máquinas, desenho de arquitetura, caligrafia, gravura, escultura de ornatos e de artes, pintura estatutuária, música, modelação e fotografia; e o segundo, pelas cadeiras de aritmética, álgebra, geometria descritiva, zoologia, física e suas aplicações, geologia e suas aplicações, química, botânica, mecânica, estereotomia e agrimensura (FONSECA, 1961).

Conforme Cunha (2005), nesse Liceu, que se destacava por ser não uma escola-oficina, mas uma oficina-escola, como demonstrado na Figura 10, os estudantes aprendiam os ofícios diretamente no processo de produção, sendo colocados juntos a um operário experiente, a quem

passavam a auxiliar. É necessário dizer que, inicialmente, o Liceu paulista também não dispunha de oficinas, sendo as aulas práticas realizadas no Instituto de Educandos Artífices, por professores que doavam seu trabalho.

Figura 10 – (a) vista geral da escola-oficina de mecânica; (b) o mestre ensina o aluno a como manejar um torno de precisão; (c) montagem dos hidrômetros feita por operários e observada pelos alunos; (d) aluno do quarto ano em estágio industrial montando hidrômetro (1968)



Fonte: Vasconcelos (2020).

Posteriormente, já nas oficinas próprias, organizadas como empresas privadas e montadas como estabelecimentos industriais, os estudantes aprendiam a produzir mercadorias de venda e aceitavam encomendas remuneradas. Recebiam, desde a sua entrada na instituição, um pequeno salário que, com o tempo, subia até alcançar o ordenado de um operário comum. As matrículas somaram, entre os anos de 1873 e 1893, o número de 9.698. As novas matrículas chegaram a 1.200 em 1915, ano em que o Liceu teve 1.500 candidaturas para as suas oficinas. O autor ainda evidencia que, na República, o estabelecimento continuou a prosperar às expensas dos cofres públicos, visto que

Muitos de seus sócios, republicanos, ocuparam cargos de destaque no Estado, fazendo que as doações e os subsídios crescessem. Nos últimos anos do Império, as subvenções do governo provincial montavam a 12 contos de réis, anualmente. Em 1896, elas saltaram para 50 contos e não pararam de crescer (CUNHA, 2005, p. 133).

Apesar das amplas subvenções públicas vistas na experiência do Liceu da Província de São Paulo, instituições de caridade e associações literárias e científicas do setor privado, ainda são atribuídas como as principais mantenedoras dos Liceus (MOURA, 2015), dados os poucos recursos das demais províncias que, ainda afetadas pelo Ato Adicional de 1834, ficaram impedidas de destinar subvenções significativas para a manutenção dos estabelecimentos.

Entre estas sociedades estavam, além da Sociedade Propagadora de Belas-Artes, mantenedora do Liceu da Província do Rio de Janeiro e da Sociedade Propagadora da Instrução Popular, mantenedora do Liceu da Província de São Paulo, a Associação Liceu de Artes e Ofícios, mantenedora do Liceu da Província da Bahia; a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais, mantenedora do Liceu da Província de Pernambuco; a Associação Protetora de Instrução Popular, mantenedora do Liceu da Província de Alagoas; e a Sociedade Artística Ouropretana, mantenedora do Liceu da Província de Minas Gerais (CUNHA, 2005).

No caso do Liceu da província baiana, conforme a fala do desembargador João Antônio de Araújo Freitas Henrique, proferida à primeira sessão da 19ª legislatura da Assembleia Provincial, em 1 de março de 1872, a construção do prédio do Liceu, que tinha por preocupação a educação dos filhos menores dos artistas, foi possível graças a doação de dois benfeitores, feita no valor de 22:000\$000 réis.

O Relatório do Presidente Provincial Venâncio José de Oliveira Lisboa, de 1 de março de 1875, aponta que já estavam matriculados nas aulas diurnas e noturnas do estabelecimento 238 aprendizes e que a importante instituição já estava produzindo os mais benéficos resultados em bem da instrução popular.

O Relatório de 1 de maio do ano seguinte, assinado pelo Presidente da Província Luiz Antônio da Silva Nunes, destacava a subvenção provincial de 2:000\$000 réis para o Liceu, estabelecida pelas Leis Orçamentárias nº 1853 e nº 1560. Nesse ano, a instituição já contava com 516 estudantes, o que demonstra o rápido crescimento e a alta concorrência pelas vagas oferecidas.

A fala do Presidente Provincial Antônio de Araújo Aragão Bulcão, de 1 de maio de 1880, revela que a subvenção anual havia crescido para 5:000\$000 réis, como se manteve até o fim do período imperial. Crescimento só foi visto novamente já na República, uma vez que o Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa, pelo Vice-Governador do Estado

Joaquim Leal Ferreira, em 7 de abril de 1896, informa que a despesa com o estabelecimento durante o exercício financeiro de 1892 foi de 6:416\$663 réis.

Na província mineira, a fala do Presidente Provincial Antônio Gonçalves Chaves, de 2 de agosto de 1883, expressava que, com a verba anual de 6:000\$000 réis, estabelecida para o Liceu de Serro, seriam grandes as dificuldades para manter aquele estabelecimento, onde os moços deveriam aprender as ciências exatas de modo teórico e prático com aplicação às artes e ofícios. Desse modo, havia decidido por não o instalar, pelo menos enquanto a Assembleia não deliberasse sobre uma suficiente subvenção. Ao que parece, não existia uma associação mantenedora especificamente para esta instituição.

O Relatório de 13 de abril 1886, do Presidente Provincial Machado Portella, por sua vez, indica que as várias tentativas de estabelecer a Educação Profissional na Província de Minas Gerais mostraram-se frustradas, incluído o Liceu de Artes e Ofícios da cidade do Serro que, criado pela Lei nº 2543, de 6 de dezembro de 1879, fora suprimido em 27 de fevereiro de 1881. Dessa forma, optou-se por criar, na então capital da província, Ouro Preto, um novo Liceu, desta vez com a incorporação de uma sociedade de artistas e utilizando, para tanto, o prédio do extinto Asilo Agrícola, sendo aplicada para o seu funcionamento uma pequena subvenção anual, de valor não mencionado pelo Relatório.

Breve existência parece ter tido, também, o Liceu de Artes e Ofícios da província pernambucana, visto que é mencionado uma única vez, no Relatório do Presidente Provincial Liberato Barroso, de 11 de setembro de 1882, o qual informa que mandou contratar um professor para dirigir o curso de Matemáticas Puras e Aplicadas, recebendo o ordenado de 2:000\$000 réis e 800\$000 réis de gratificação. Além disso, informava a autorização da aquisição de diversos instrumentos e objetos necessários ao funcionamento do curso.

Na província catarinense, como informa o Relatório do Presidente Provincial Francisco Luiz da Gama Roza, de 29 de agosto de 1883, o Liceu, inaugurado no dia 3 de maio de 1883 e dirigido pelo Capitão Tenente Francisco de Paula Senna Pereira da Costa, recebeu, em seu primeiro trimestre de funcionamento, 267 estudantes. Naquele ano, a receita geral do estabelecimento, proveniente de donativos, benefícios no teatro, concertos vocais e instrumentais e bazares de prendas, montava a quantia de 6:220\$000 réis. A despesa, no valor de 4:230\$584 réis, referia-se à prontificação das aulas, mobília, livros e compra de um novo e apropriado prédio, que custou à Congregação mantenedora 6:000\$000 réis, sendo três contos pagos à vista e os outros três a prazos de um, dois e três anos, com juro de 9% anual. O saldo para o primeiro ano do Liceu foi, assim, de 1:989\$186 réis.

Na fala de 5 de fevereiro de 1884, Roza mencionou que a receita geral do estabelecimento para aquele ano subiu a 7:782\$367 réis, enquanto a despesa total foi de 5:802\$238 réis, existindo o saldo de 1:980\$122 réis, o que demonstra a constância no crescimento da instituição. O Presidente Provincial alertava, por isso, para a necessidade de promover novos meios de obtenção de fundos, para que o Liceu pudesse se libertar de compromissos aos quais se achava ligado, não especificados pelo Relatório. Dizia ainda que a Congregação já havia pensado tais meios, mas, para que sua prática obtivesse sucesso, seria importante que o Liceu não fosse desamparado pela esfera pública.

O Relatório do Vice-Presidente Provincial, José Lustosa da Cunha Paranaguá, de 22 de junho de 1885, mostra a subvenção da província para o Liceu de Artes e Ofícios: eram concedidos 600\$000 réis anuais para o custeio das aulas que, em variadas ocasiões, eram lecionadas gratuitamente por professores da capital. Apesar de ter sido inaugurado com doze aulas, naquele ano funcionavam apenas oito, visto que cinco foram fechadas por falta de professores.

A última menção ao estabelecimento no período imperial foi observada no Relatório do Presidente Provincial Francisco José da Rocha, em 21 de julho de 1886, o qual dizia que a instituição merecia apoio para poder lutar contra a indiferença que se revelava em relação a todas às instituições úteis. No ano anterior, encontravam-se matriculados apenas 45 estudantes, após 96 terem sido eliminados por motivos diversos, como conclusão, falta de frequência e mau comportamento.

Não foram encontrados, nos Relatórios dos Presidentes Provinciais, registros acerca dos Liceus de Artes e Ofícios das províncias de Alagoas e do Amazonas, ambos fundados no ano de 1884. A obra de Fonseca (1961), oferece algumas informações interessantes acerca do funcionamento dessas instituições.

O primeiro, inaugurado na província alagoense em 3 de fevereiro, contou com a matrícula inicial de 320 alunos; no ano seguinte, porém, o número de matriculados já era de 776. Nele, o ensino de ofícios se resumia aos cursos de Tipografia e de Encadernação. Como indica o autor, ao fim da monarquia o Liceu encontrava-se “quase convertido em curso noturno de humanidades e a braços com grandes dificuldades, pois lhe faltavam recursos para adquirir os materiais indispensáveis à sua tarefa” (FONSECA, 1961, p. 132).

Já o segundo, instalado na província amazonense, em 25 de maio, abriu suas portas com 173 alunos e, também por dificuldades financeiras, dedicou-se, inicialmente, somente ao ensino primário e secundário. Desse modo, nas palavras do autor, “de artes e ofícios, tinha, apenas, o

nome” (FONSECA, 1961, p. 12). Por fim, faz-se válido ressaltar que essas instituições, futuramente, vieram a alicerçar a estruturação de uma nova rede de escolas profissionais, institucionalizada em nível nacional durante o governo do Presidente Nilo Peçanha, no início do período Republicano do Brasil (SOUZA; SALES, 2018).

Diante de todo o exposto, no que diz respeito à educação no período imperial, é possível avaliar que, apesar do sistemático histórico de baixos investimentos por parte do Estado, houve um ganho positivo no cenário educacional, ao menos do ponto de vista legal, com a determinação constitucional da educação enquanto direito dos cidadãos.

Acompanhado a isso, esteve a legislatura educacional e a abertura de escolas de primeiras letras e de instituições voltadas para o ensino de ofícios a órfãos e desvalidos da sorte, no intuito de torná-los úteis a si e a Nação. Essa consequência foi proveniente, principalmente, da modernização política, cultural e social da Colônia, iniciada, primeiro, com a chegada da Família Real ao Brasil e a posterior Independência brasileira e, depois, pela ascensão dos processos industriais, dada após a década de 1850.

Como ressalta Manfredi (2002), as políticas educativas relacionadas à Educação Profissional estiveram, no período imperial, fundamentalmente associadas à duas concepções complementares: a primeira corresponde à essência assistencialista e compensatória desse tipo de ensino, expressa pelo público ao qual se direcionava; a segunda, “diz respeito a uma educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado socialmente útil, desviando as pessoas do ócio e da vadiagem, por meio da aprendizagem de um ofício” (SOUZA; SALES, 2018, p. 103).

Ainda que tenham ocorrido avanços, esses ainda não foram, porém, suficientes para levar à estruturação de “um projeto educativo para as massas populares que contemplasse a maioria dos brasileiros” (SÁ et al., 2015, p. 9666), uma vez que o financiamento da educação pública primária foi transferido, por meio do Ato Adicional de 1834, do governo central para as províncias, as quais recolhiam inexpressivos impostos e valiam-se de rifas e loterias.

Com isso, o que se observou no cenário educativo provincial foi um escasso número de mestres, com ordenados incompletos ou em atraso, o que gerou a determinação de que o Tesouro Nacional complementasse, com recursos próprios, tais despesas provinciais, e acarretou à extinção dos estabelecimentos de Educação Profissional, também por falta de recursos financeiros. O Quadro 4 explicita as poucas políticas de financiamento pensadas durante o período.

Quadro 4 – Políticas de financiamento da educação no período Imperial do Brasil (1822-1889)

1827-1839	Complementação pelo Tesouro - Tesouro Nacional responsabilizado por complementar, com recursos do Governo Central, as rendas provinciais do Subsídio Literário, fonte de pagamento dos professores.	O Decreto de 26 de julho de 1827 foi a última tentativa de solucionar as deficiências no pagamento dos ordenados dos professores, mas limitou-se a atender os mestres de Primeiras Letras e de Gramática.
1834-1890	Ato Adicional - política de natureza descentralizadora; províncias ficam responsáveis pelo financiamento do ensino em seus territórios, com recursos provenientes de loterias e rifas; instituições de Educação Profissional sustentadas através de subvenções públicas e da venda das mercadorias produzidas em oficinas.	O Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 dividiu as rendas do Império, oriundas de impostos, em Receita Geral e Provincial. O Governo Central responsabilizou-se apenas pela educação no Município da Corte. Instituições privadas de Educação Profissional recebiam subvenções públicas nesse período.

Fonte: Autoria Própria (2022).

Como salienta Saviani (2011, p. 49), no decorrer do Segundo Império, ocorrido entre os anos de 1840 e 1888, “a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,80% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%”. Pode-se afirmar, portanto, que, no decorrer do Período Imperial brasileiro, o investimento do Estado Nacional em educação foi demasiadamente irrisório.

Em 1844, ano de menor investimento, repassaram-se apenas 1,23% dos recursos imperiais para o conjunto da educação, sendo 0,11% para a instrução primária e, no ano de 1888, o de maior investimento, somente 2,55% dos recursos foram destinados para a educação, dos quais 0,73% foram direcionados à instrução primária e secundária (SAVIANI, 2011).

Desse modo, em vez de uma política efetiva de financiamento da educação, o que se observou neste período foi o interesse do governo imperial em determinar pequenos valores para a manutenção de parte do ensino, situação evidenciada também pela ausência de maiores menções acerca do assunto na Constituição de 1824. Com isso, entre os 14 milhões de habitantes que o país possuía no último ano do império, apenas 250 mil tiveram acesso à escola (OLIVEIRA, 2004).

No que se refere à Educação Profissional, nesse período, o que se testemunhou foi a oferta de uma formação profissional calcada no controle e na assistência à órfãos e jovens desvalidos da sorte, no sentido de afastá-los de uma vida mendicante e, ao mesmo passo, ensiná-los um ofício, tornando-os úteis a prosperidade da nação. O que se exprimia era um projeto

civilizatório do Estado, que situava a educação, mais precisamente a Educação Profissional, como o meio para atingir o progresso, através de um novo ideário político-social que buscava aprimorar as esferas moral, comportamental, estético e cultural do país.

No entanto, postas as dificuldades financeiras provinciais e as limitações impostas pela citada Constituição Imperial, no que se refere ao impedimento da abertura de estabelecimentos como as Corporações de Ofícios, ficaram suprimidas as possibilidades de Educação Profissional no Brasil, resistindo, nas províncias mais economicamente desenvolvidas, somente aquelas instituições que se originaram do cruzamento entre os âmbitos público e privado, sendo continuamente extinguidas as financiadas exclusivamente com recursos dos cofres provinciais.

Assim, apesar da expansão no número de instituições voltadas para o ensino profissional, ainda que tenham se observado avanços em comparação ao Período Colonial no que se refere ao contexto legal da educação, ao final do Período Imperial o número de escolas primárias se manteve aquém do que se deveria, apesar das legislações outorgadas.

A seguir, no Capítulo IV, serão discutidas as políticas de Educação Profissional pensadas e difundidas pelo Estado no Período Republicano do Brasil, mais especificamente entre o início da Primeira República e o final da Segunda República. De igual forma, serão tratadas as políticas de financiamento aplicadas para o desenvolvimento e a manutenção deste tipo de ensino nas instituições de ensino.

4 POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INÍCIO DO BRASIL REPUBLICANO (1889-1937): A VINCULAÇÃO CONSTITUCIONAL DE RECURSOS COMO NOVO PARADIGMA

Neste capítulo serão analisadas as Políticas de Educação Profissional no Período Republicano do Brasil, abordando especificamente o intervalo entre o início da Primeira República e o final da Segunda República (1889-1937), momento de incipiente desenvolvimento industrial. Serão ainda inventariadas as Políticas de financiamento empregadas para a manutenção e o desenvolvimento desse tipo de ensino nas instituições educacionais e identificadas as fontes destes recursos financeiros.

Para tanto, o capítulo se divide em três subitens, com o primeiro tratando da Política de Financiamento da Educação posta pela Constituição Brasileira de 1891; o segundo discutindo as Políticas de Educação Profissional e suas fontes de financiamento, da Primeira República à Revolução de 1930; e o terceiro e último debruçando-se sobre as implicações causadas à Educação Profissional pela Constituição Brasileira de 1934 que estabeleceu, pela primeira vez, a política de vinculação de uma porcentagem mínima dos recursos provenientes do recolhimento de impostos para o financiamento da educação nacional.

4.1 A AUTONOMIA ESTADUAL COMO POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1891

Segundo Moraes (1985, p. 101), o final do século XIX, no Brasil, foi envolto por uma “profunda e vigorosa discussão a respeito das ‘limitações’ do governo imperial e a consequente formulação de uma proposta política alternativa”, o que aligeirou o curso de declínio do sistema político imperial e demarcou o início dos debates republicanos no país.

Entre as lideranças envolvidas nesse movimento, proveniente de uma cisão no Partido Liberal, destacavam-se os representantes políticos paulistas da região cafeeira, setor à época economicamente dominante. Responsáveis pela fundação do Partido Republicano, os militantes denunciavam, por meio de sua crítica republicana, as instituições monárquicas que representavam o regime político vigente no Brasil (MORAES, 1985).

Com discussões relacionadas a um ideal de modernidade e a novos projetos de civilidade, as elites participantes buscavam, sob o discurso do progresso do país, a legitimação da República. Com novas demandas políticas, econômicas, sociais e culturais, uma das

condições mais salientadas pelos adversários do Império era o regime escravagista da monarquia brasileira, o qual representava um grande atraso para diversos setores da sociedade (AQUINO, 2012).

A Lei de 7 de novembro de 1831, a primeira a extinguir o tráfico negreiro, fora ignorada, e “os acanhados efeitos da Lei do Ventre Livre só fizeram crescer e intensificar a campanha abolicionista” (BASILE, 2016, p. 421). Tais tensões políticas, que afetaram as dinâmicas econômicas e, conseqüentemente, de poder, iniciaram-se ainda na década anterior à Proclamação da República. Conforme Lopez (1997)

Foi depois de 1875 que, com a vinda maciça de imigrantes através da imigração subvencionada, a cafeicultura paulista logrou estabelecer definitivamente o sistema de trabalho assalariado. Ocorreu então uma cisão na classe dominante agrária. Os cafeicultores paulistas, querendo que o Estado subvencionasse a imigração, se colocaram contra a escravidão, ainda mais que a mesma se revelava antieconômica e o tráfico interno se tornara oneroso. Os aristocratas do café do Vale do Paraíba, por sua parte, se aferravam à escravidão e se opunham à abolição. A situação chegou a tal ponto que a burguesia cafeeira paulista, sem condições de participar da máquina política do Império, monopolizada pela nobreza rural escravista do Vale do Paraíba, passou a advogar o federalismo e, depois de certo tempo, até mesmo a república (LOPEZ, 1997, p. 72).

Assim, a estratégia dos republicanos de associar os conceitos de república, progresso e civilidade, em um projeto que só poderia se realizar com o fim da escravidão, iniciou-se ainda nos anos 1870. Buscando convencer não apenas as elites, mas também os populares, esse foi o primeiro passo para minar as bases ideológicas do regime monárquico. O último passo, porém, se deu “na forma de um golpe de Estado dos militares, [...] uma resposta autoritária e elitista às agitações sociopolíticas” (AQUINO, 2012, p. 145).

Entre os fatores que levaram ao golpe militar de 1889 e, por conseguinte, ao fim da monarquia no Brasil, está o descontentamento da classe dos fazendeiros escravistas, um dos principais alicerces do Império, que acabou por perder a sua mão de obra sem qualquer indenização após a promulgação da Lei Áurea, de 13 de maio 1888, que finalmente declarou extinta a escravidão no país (GUIMARÃES FILHO; SILVA, 2020).

Associado a esse elemento estava a insatisfação da classe militar, que não recebeu o reconhecimento esperado após a vitória na guerra do Paraguai, ocorrida entre os anos de 1864 e 1870 (GUIMARÃES FILHO; SILVA, 2020). Sobre este assunto, Venâncio Filho (2014, p. 130) explica que a fonte desse conflito esteve na controvérsia entre o Ministro da Justiça, o liberal Zacarias de Góes e Vasconcellos e o conservador Duque de Caxias, então comandante das forças brasileiras na mencionada guerra.

Cabe esclarecer que, apesar da pactuação dos militares com a proposta abolicionista, o ideal republicano já estava, entre eles, há muito tempo, firmado. Conforme Lopez (1997),

O regime imperial era antimilitarista e a única força armada prestigiada era a Marinha. O Exército [...] não provinha da classe dominante e não tinha a menor oportunidade de projeção social sob os governos do Império. Assim, no meio militar, a ideologia positivista, que defendia a República por não ter esse elemento irracional que é a hereditariedade do poder, embora aceitasse o autoritarismo, teve ampla penetração (Lopez, 1997, p. 96)

Sobre o positivismo, Tambara (2005, p. 167) explica que a ideologia, que possui Augusto Comte como representante mais famoso, “representou um processo de renovação à ordem monárquica existente”. Nascido da emergência do sistema capitalista, o positivismo foi “uma resposta às consequências que esse sistema, desde logo, acarretou à sociedade europeia” (TAMBARA, 2005, p. 166).

Bosi (2004, p. 157) identifica o positivismo como “a hegemonia da coisa espacializada, mensurável, impenetrável, portanto opaca e inerte”, repousado, então, no “empirismo lógico que dá prioridade ao único ‘fato’ ubíquo e incontestável, a linguagem, a qual, por sua vez, fala de fatos como o signo fala de coisas e de suas relações”. O autor ainda explana que

Voltando-se para a História do gênero humano, Comte postulava a lei dos três estados. A humanidade passara pelas etapas teológica (primeiro fetichista, depois politeísta, enfim monoteísta), metafísica e, finalmente, positiva. A última fora propiciada pelas duas revoluções modernas, a política (francesa) e a industrial (inglesa), mas só a filosofia positivista viera inaugurá-la. Na linha do horizonte, o que o mestre divisava era a marcha da Humanidade, o Grão-Ser, única divindade digna do culto de seres racionais. Quanto à ação pública, deveria convergir para a integração ordeira dos indivíduos no regime republicano. As classes sociais, harmonizadas no sistema superorgânico, praticariam a solidariedade, versão leiga do amor fraterno cristão. Altruísmo é termo cunhado por Auguste Comte por volta de 1830 (BOSI, 2004, p. 158).

Nesse sentido, foi também grande a contribuição do positivismo, “com suas ideias de ditadura republicana, de ênfase na hierarquia, de tecnicismo, de conciliação da ordem com o progresso, de subordinação da política à moral, em benefício da comunhão social” (BASILE, 2016, p. 430), para a difusão do pensamento, entre os militares, de que deveria ter fim o regime imperial. Paralelamente a isso,

[...] ganhava força a ideia de que o melhor meio para isto seria uma intervenção direta – rápida, precisa e sem violência ou desordem – que abreviasse o caminho para a República. Em maio de 1889, a solução militar recebeu a aprovação dos civis, no Congresso do Partido Republicano. Aguardava-se apenas o momento oportuno (BASILE, 2016, p. 430).

Data, assim, de 15 de novembro de 1889, a Proclamação da República brasileira, conferida pelo Decreto nº 1, o qual proclamou, através do Art. 1º, a República Federativa enquanto forma provisória de governo da nação brasileira e reuniu, por meio do Art. 2º, as Províncias do Brasil pelo laço da federação, constituindo-as em Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1889).

O Art. 3º, por sua vez, determinou que cada um dos Estados, no exercício de sua legítima soberania, decretaria a sua constituição definitiva, elegendo seus corpos deliberantes e os seus governos locais (BRASIL, 1889), instituindo, portanto, a base do princípio federativo: “forma de organização político-territorial em que coexistem diferentes níveis de governo com relativa autonomia política e administrativa, mas que compartilham de regras comuns entre eles” (GUTIERRES; FARIAS; TERTO, 2021, p. 48).

Em outras palavras, apesar de submetidos a um poder geral, as oligarquias estaduais possuíam autonomia para impor seus próprios interesses políticos, sem qualquer interferência do governo central. Com a outorga da autonomia estadual, o Estado unitário descentralizado, antes formado pelas Províncias Imperiais, foi substituído pela União, sendo essa a unidade representativa dos interesses nacionais e, pelo conjunto de estados-membros, grupos territoriais que, reunidos por um pacto federativo, nacional e perpétuo, estavam associados para a composição de uma vontade geral (SALDANHA, 2009).

A organização da república brasileira concebeu, ainda, como elemento componente, o município, formando, dessa maneira, um sistema federativo tridimensional. Desse modo, o Estado republicano brasileiro caracterizou-se “pela existência de múltiplos centros de poder e de diferentes arenas de tomadas de decisão. Assim, o poder não fica centrado em uma única esfera do governo e não há predominância de uma instância sobre a outra” (GUTIERRES; FARIAS; TERTO, 2021, p. 48).

Segundo Cury (2014a), já no período do Governo Provisório a educação começou a refletir o perfil político que se queria dar ao novo regime. Por meio do Decreto nº 6, de 19 de novembro de 1889, por exemplo, foi imposta a condição de saber ler e escrever para que o indivíduo pudesse participar do processo eleitoral. Esperava-se, com essa determinação, que as pessoas se sentissem impelidas a se educar para conquistar tal direito. Esse raciocínio foi o causador da derrota de qualquer discussão que tivesse como proposta o ensino obrigatório.

O Decreto nº 7, de 20 de novembro de 1889, por sua vez, fixou a instrução pública, em todos os seus graus, enquanto competência das unidades federadas. Desse mesmo período partiu a decisão de manter, além do ensino oficial, o ensino livre e a liberdade para fundar escolas

particulares religiosas. Com isso, infere-se “que se o Governo Provisório avançou no terreno educacional a partir dos direitos civis e de uma proposta federativa, ele praticamente se omitiu em entender a educação primária, pelo menos, como terreno explícito de um dever do Estado” (CURY, 2014a, p. 87).

Apesar do instituído pelos Decretos do Governo Provisório, foi somente com a promulgação da Constituição Brasileira de 1891 que o país assumiu, de modo definitivo, a sua forma republicana federalista. Como visto, o federalismo admite que as competências do Estado sejam repartidas em, pelo menos, dois níveis verticais de poder.

Conforme Ferreira Filho (1982, p. 133), nessa organização, caberia ao Presidente da República, eleito pelo povo através de voto direto, exercer, em conjunto com Ministros nomeados por ele, o Poder Executivo. O poder Legislativo, no que lhe concerne, na forma do Congresso Nacional, seria organizado de modo bicameral, compreendendo a Câmara dos Deputados, que se destinava “à representação do povo, e o Senado Federal, incumbido de representar os Estados-membros”. Por fim, haveria ainda o Poder Judiciário, “encabeçado pelo Supremo Tribunal Federal, ao qual se conferia a delicada tarefa de arbitragem dos conflitos entre a União e os Estados, ou entre estes”.

Com as instituições postas, rapidamente começou a se fazer perceber uma variedade de dificuldades, que logo se colocaram como obstáculos ao progresso da República. A maioria delas era resultado “da disparidade extrema de níveis de desenvolvimento entre os diferentes Estados” (FERREIRA FILHO, 1982, p. 134). Como discutido anteriormente, o Ato Adicional de 1834 relegou as Províncias Imperiais, no aspecto econômico, à sua própria sorte.

Assim, o que se observou, após a Proclamação da República, foi a continuidade do progresso dos Estados que já possuíam determinado grau de desenvolvimento e conveniente arrecadação de impostos para arcar com suas necessidades. Por outro lado, os Estados que provinham de províncias mais pobres não conseguiram atender a essas demandas públicas e, ao solicitar socorros à União, depararam-se com fortes resistências e recusas, amparadas pelo modelo constitucional (FERREIRA FILHO, 1982).

Nesse sentido, o Estado Republicano brasileiro apresentou, inicialmente, uma forma federalista dual, representada por uma sólida separação entre o governo central e os governos estaduais, inexistindo interpenetrações entre esses setores governamentais (SALDANHA, 2009). Atribuindo aos Estados-membros quaisquer competências que não estivessem conferidas à União, tal modelo, espelhado no norte-americano, tomou os Estados como centro

da organização política e se estruturou segundo o paradigma de afastamento entre os poderes e o presidencialismo (FERREIRA FILHO, 1982).

Tal situação foi mantida até a Revolução ocorrida em 1930, quando o Estado brasileiro abandonou o federalismo dual e, por meio da Constituição Federal de 1934, o substituiu pelo federalismo cooperativo, modelo de Estado no qual se enxerga maior integração entre os governos dos Estados-membros e o governo central (SALDANHA, 2009).

Como se pode ver, no Brasil, a substituição do Estado monárquico pela República acarretou importantes alterações na organização política, sendo as novas diretrizes estabelecidas pela primeira Carta Magna republicana que, elaborada em conjunto com representantes do povo, em correspondência ao princípio democrático, foi promulgada em 24 de fevereiro de 1891 (SILVA; PEREIRA, 2018).

Algo inaugurado por essa Constituição, que também refletiu no âmbito educacional, foi a “distribuição de competências entre as instâncias públicas de administração” (MENEZES, 2006, p. 14). Na condição de Estado federado, o país assumiu uma nova configuração, na qual “há não somente a repartição de poder político pelo território nacional, com diferentes níveis de poder, mas também de competências arrecadatórias, realizando assim o chamado federalismo fiscal” (SILVA; PEREIRA, 2018, p. 183).

Dessa forma, as responsabilidades quanto à gestão e o financiamento da educação foram, também, repartidas. Com o racionamento de responsabilidades entre os diferentes órgãos do governo recaiu privativamente sobre o Congresso Nacional, conforme o Art. n° 34, item 30, da citada Constituição, a função de legislar sobre o ensino superior e os demais serviços reservados para o Governo da União, de forma não privativa, conforme o Art. n° 35, item 2, o encargo sobre o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados (BRASIL, 1891).

Assim, a Constituição estabeleceu, como indicam Falcão e Amaral (2014, p. 9), a União e os Estados como competentes para legislar sobre a educação, incidindo, sobre a primeira, somente as responsabilidades relacionadas ao ensino superior, enquanto “aos Estados caberia legislar sobre o ensino secundário e primário, embora ambos pudessem criar e manter instituições de ensino superior e secundário”, visto o caráter não privativo da decisão. Apesar de implícita a gratuidade, nada fora dito acerca da obrigatoriedade da educação.

Segundo Nunes (2017, p. 35), o ideal liberal de igualdade, muito evocado no início do período republicano, terminou também por infundir “uma profusão de orientações políticas, que reverberariam na construção das políticas educacionais”. Referências a isso podem ser

vistas em artigos como o de nº 72 da nova Constituição que, por meio do § 6º, instituiu o princípio da laicidade do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos de educação (BRASIL, 1891). Com isso, foi consagrada a separação entre Estado e Igreja, limitando “os poderes de ingerência de um sobre o outro” (BULHÕES, 2009, p. 181).

De acordo com Cecchetti e Santos (2022, p. 3), o jurista Rui Barbosa foi uma das figuras políticas que teve maior influência nas decisões acerca da laicidade educacional, “isso porque, além de deputado provincial e geral no período imperial, fez parte do movimento que instaurou a República e, por isso, também foi ministro do Governo Provisório (1889-1891)”. Os autores explicitam o percurso político que Barbosa, “um dos principais entusiastas do projeto de modernização, dedicando especial atenção à instrução pública”, tomou:

Inicialmente, Rui Barbosa cunhou uma solução com base em uma análise dos modelos estrangeiros de relação entre a religião ofertada nas escolas e o Estado [...]. Resultou que sua concepção de ensino leigo adveio de uma consciente escolha pelo modelo de estado laico estadunidense. Nas formulações barboseanas, o ensino leigo requeria a exclusão do ensino religioso dos programas de ensino, mas sem a sua substituição por conteúdos de conotação irreligiosa ou ateias. Ademais, conforme sua defesa, o ensino religioso poderia ser realizado nos prédios escolares, mas fora dos horários das aulas das demais matérias, sendo ministrado por líderes da mesma filiação religiosa a que se vinculava o estudante. Nesse sentido, a concepção de ensino leigo de Barbosa, germe de uma vindoura proposta de laicidade, não tendia para o favorecimento do agnosticismo, do ateísmo ou da irreligião, mas buscava assegurar a liberdade de consciência e a crença no programa geral das aulas, reconhecendo a diversidade religiosa a ponto de permitir a oferta do ensino confessional aos interessados de diferentes credos no próprio espaço escolar (CECCHETTI; SANTOS, 2022, p. 15-16).

Ainda segundo os autores, Rui Barbosa era crítico ao monopólio religioso da educação, desempenhado historicamente pela Companhia de Jesus e outras ordens religiosas instaladas no Brasil, e exatamente por isso se debruçou sobre a “questão da liberdade de ensino, considerada como essência da organização constitucional” (CECCHETTI; SANTOS, 2022, p. 4). Assim, argumentava que “somente a completa liberdade de ensino dissolveria o perigo do ‘fanatismo’ decorrente do controle da escola pelas mãos do clero. Por essa razão, encontramos em Rui Barbosa uma consistente defesa da escola leiga” (CECCHETTI; SANTOS, 2022, p. 5).

O § 24 deste mesmo artigo ainda garantiu o livre exercício de qualquer profissão, fosse ela moral, intelectual ou industrial (BRASIL, 1891). Como expõe Cury (2014a, p. 91-92), “se pelos artigos 34 e 35 se infere a manutenção de um ensino oficial, este parágrafo do artigo 72 garante a existência de uma rede privada de ensino fora da regulamentação oficial”, necessária ao ensino das profissões industriais.

Para além, a nova Constituição pouco trouxe em novidades, endereçando a educação apenas indiretamente (MENEZES, 2006). Na realidade, o que se observou, do ponto de vista legal, foi um retrocesso em relação à Constituição Imperial de 1824, que previa o acesso gratuito à educação, considerado um direito de todos os cidadãos brasileiros (BRASIL, 1824). Ainda que tal aspecto tenha sido suprimido pela nova Carta Magna, o que pode ser explicado pelo recém-colocado princípio federativo, é importante ressaltar que os recursos necessários para a sua efetivação nunca foram devidamente providos no império (VIEIRA; VIDAL, 2015).

Quanto ao financiamento da educação, ao promover, em seu art. nº 5, a autonomia dos Estados para prover, a expensas próprias, as necessidades de seu governo e administração, e autorizar a prestação de socorros pela União somente em caso de calamidade pública, a Constituição de 1891 ressaltou o aspecto descentralizado característico do federalismo da primeira república (TEIXEIRA, 2008).

De fato, a omissão da Constituição acerca da educação primária serviu, na prática, para manter o aparelhamento organizacional utilizado pelo Império que determinou, a partir do Ato Adicional de 1834, que as províncias arcassem, às próprias despesas, com o financiamento dessa etapa do ensino. Com a Constituição de 1891, os Estados-membros continuaram, então, com a atribuição de financiar o ensino primário em seus territórios, com os escassos recursos advindos da Receita Tributária (CURY, 2018). Assim, conforme Venâncio Filho (2014)

Em síntese, o que se pode dizer é que a Constituição de 1891, ao criar o presidencialismo no Brasil e ao estabelecer o sistema federativo foi muito tímida e cautelosa em matéria de educação, não incorporando ideias e princípios que a doutrina política e educacional já discutia então (FILHO, 2014, p. 136)

Assim, no decorrer de toda a República Velha, conforme Silva e Pereira (2018), o financiamento da educação pública, promovida nos municípios, beneficiava-se principalmente de subvenções concedidas pelos governos estaduais, consistindo, portanto, de transferências de recursos estaduais para as escolas municipais. O critério utilizado para a distribuição dos recursos provenientes das subvenções, que perduraram até o ano de 1935, era o tamanho da população local, o número de escolas instaladas e a quantidade de vagas existentes.

Os Relatórios do Ministério da Fazenda apresentam dados que refletem a despesa com Instrução Pública nos primeiros exercícios financeiros do Período Republicano. Para o ano de 1890, o Relatório aponta a despesa de 11.481:938\$693 réis; para o ano de 1891, o investimento foi na ordem de 13.978:760\$905 réis; no ano seguinte, 1892, o custo da instrução pública no

país foi de 18.060:630\$626 réis. Os Relatórios Ministeriais dos anos subsequentes não contêm informações como essas, que provavelmente ficaram exclusivamente a cargo dos Estados.

Apesar de revelar o crescimento na despesa com a educação pública nos primeiros anos da República brasileira, os dados estão comprometidos, não refletindo, assim, a realidade. Isso se deve ao fato de que muitos dos balanços dos Estados não foram enviados a tempo do fechamento do Relatório, não sendo incluídas as suas despesas com a educação.

A despesa total com educação também foi, em determinado exercício, calculada conforme a soma das verbas permitidas em lei a cada Estado. Do mesmo modo, o Relatório alerta para o comprometimento nos dados, que não representam os valores liquidados. Nos Relatórios ainda aparecem créditos abertos para pagamento de serviços relacionados à instrução pública que, mesmo pertencendo aos estados e à intendência municipal, foram continuados por conta da União, que complementou o despendido com recursos próprios.

Finalmente, Silva e Pereira (2018, p. 184) indicam que os Estados se utilizavam também para o financiar a educação, de “subscrições públicas, espécies de doações feitas por particulares, que apelavam para a boa vontade da população, com o intuito de obter recursos para a construção de estabelecimentos escolares, sob o discurso de dificuldade de obtenção de verbas”.

Diante do exposto, é possível dizer que, dado o mutismo da Constituição de 1891 em relação a questões concernentes à educação e ao seu financiamento, foram poucas as mudanças observadas no cenário educativo dos primeiros anos da República Federativa do Brasil, visto que a maioria da população permaneceu na condição de analfabetismo (CRISTOVAM; ARAÚJO, 2017).

Ainda assim, e apesar do aspecto excludente, próprio do liberalismo e do modelo federalista que, à época, defendia a total autonomia dos Estados, não é possível dizer que a Constituinte de 1891 tenha ignorado completamente a educação escolar (CURY, 2014a). A situação educacional observada no país denunciava, entretanto, o “claro interesse dos ‘nobres’ políticos que o ensino e educação formal continuassem a ter acesso os que apresentavam possuir dinheiro, ou seja, aos familiares das elites” (CRISTOVAM; ARAÚJO, 2017, p. 4).

4.2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS FONTES DE FINANCIAMENTO: DA PRIMEIRA REPÚBLICA À REVOLUÇÃO DE 1930

Cristovam e Araújo (2017, p. 4) avaliam que as preocupações dos governantes no início dos anos 1900 centravam-se não no financiamento ou na implementação de políticas educacionais direcionadas à população, mas à economia. Portanto, ainda que a Educação Profissional não figurasse na Constituição brasileira de 1891, havia o interesse da classe política em formar “mão de obra barata para trabalhar nas indústrias que estavam surgindo no país, principalmente nas regiões sul e sudeste”.

Manfredi (2002, p. 79) lembra que os primeiros anos do projeto político republicano foram “marcados por profundas mudanças socioeconômicas, provocadas pela extinção da escravatura, pela consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira”, circunstâncias que, em conjunto com a modernização promovida pelo aceleração da industrialização e urbanização do país, geraram “novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular”.

Fonseca (1961) complementa tal discussão com dados que justificam o interesse das elites políticas em estabelecer um modelo de ensino para capacitar a mão de obra necessária às atividades industriais. Indicando a grande ampliação no número de instalações industriais na primeira década da república, o autor informa que,

Por ocasião da Proclamação da República existiam, em todo o País, 636 estabelecimentos industriais. Daquela data até 1909 fundaram-se 3.362 outros [...]. A quantidade de operários empregados naquelas indústrias também crescera bastante. Em 1889, eram 24.369 homens e, em 1909, já o número subira a 34.362 (FONSECA, 1961, p. 161)

O crescimento industrial não se deu, porém, somente em quantidade, mas também em complexidade, o que exigiu trabalhadores capazes de usar técnicas específicas e de executar tarefas especializadas. Para tanto, fazia-se imperativo o “estabelecimento do ensino profissional. Urgia, ao Governo, tomar providências” (FONSECA, 1961, p. 161).

Entre as primeiras delas esteve o Decreto nº 722, de 30 de janeiro de 1892, que transferiu as oficinas do Asilo de Meninos Desvalidos, estabelecimento que, no decorrer do Período Imperial, acolhia jovens órfãos ou abandonados e os submetia ao ensino de ofícios manufatureiros, para uma nova instituição, denominada Instituto de Educação Profissional (BRASIL, 1982).

Como definido pelo Art. 1º do mencionado Decreto, as crianças menores de 14 anos, encontradas em abandono ou na ociosidade, passaram a ser recolhidas ao Estabelecimento de Assistência à Infância Desvalida. O Art. 2º, por sua vez, fundiu o Asilo dos Meninos Desvalidos e a Casa de S. José, transformando-os em uma única instituição com fins exclusivamente

assistenciais. Com a decisão, o Asilo de Meninos Desvalidos manteria seu nome e sua estrutura física, mas passaria a ser dirigida pelo pessoal da Casa de S. José. Na prática, o Asilo, que foi transferido da esfera federal para a prefeitura do Distrito Federal, perdeu o objetivo de ensinar ofícios ao seu público de jovens pobres ou abandonados.

Foi o Art. 3º, no entanto, o responsável por determinar que o pessoal administrativo e docente necessário, bem como parte das oficinas do Asilo dos Meninos Desvalidos, constituiriam o núcleo do novo Instituto de Educação Profissional, que seria mantido pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Vale mencionar que foi a Lei nº 23, de 30 de outubro de 1891, que fixou, por meio do Art. 4º, letra D, que competiriam, a esse ministério, todas as políticas concernentes ao desenvolvimento das ciências, das letras e das artes, além dos institutos de instrução e de educação que fossem da competência do Governo Federal, bem como a catequese dos indígenas.

Desse modo, segundo Cunha (2000, p. 28), transferiu-se, do Asilo para o novo Instituto, a função de “proporcionar aos alunos a educação física, intelectual, moral e prática necessárias para o bom desempenho das profissões que eram objeto do ensino em suas oficinas”. Os estudantes recebiam, além de alimentação e vestuário, cuidados médicos e odontológicos.

A disposição legal compartilhava, portanto, da nova mentalidade que os processos industriais trouxeram ao ensino profissionalizante, uma vez que os estudantes passaram a integrar os cursos gratuitos do Instituto de Educação Profissional por meio de aprovação em exames de admissão, e não mais pela sua condição social. A proposta, que recebia fortes incentivos dos positivistas, pretendia abandonar o estigma posto pelo Asilo dos Meninos Desvalidos sobre os trabalhos manuais. Desse modo, o regulamento do Instituto previu

[...] a admissão dos alunos na seguinte ordem de prioridade: 1º) os menores que, nos estabelecimentos de assistência à infância desvalida revelassem aptidão para o aprendizado profissional; 2º) os filhos de funcionários públicos; 3º) os menores que nas escolas primárias revelassem aproveitamento e aptidão para esse aprendizado; e 4º) os filhos dos operários das oficinas do Estado. A miséria já não era, então, o único critério definidor dos destinatários da aprendizagem de ofícios no Instituto (CUNHA, 2017, p. 372).

Ainda conforme o autor, os cursos ofertados no estabelecimento, que funcionava em regime de internato, tinham seis anos de duração. O currículo era composto por um curso teórico, no qual se aprendia matemática elementar, higiene profissional e noções de ciências naturais; um curso de artes, no qual se aprendia modalidades diversas de desenho, música e ginástica, exercícios militares e esgrima; e um curso profissional, no qual se poderia aprender alfaiataria, carpintaria, entalhatura, ferraria e serralheria, encadernação e pautação, latoaria,

marcenaria e empalhamento, sapataria, tipografia e tornearia. Ao final do curso, os estudantes poderiam ser contratados como contramestres para auxiliar os professores, recebendo gratificações com recursos provenientes da venda dos itens produzidos nas oficinas em que auxiliavam ou direcionados às principais empresas da capital do país (CUNHA, 2000).

Referindo-se ao seu financiamento, o Art. 4º do Decreto de criação do Instituto de Educação Profissional estabeleceu que a parte relativa ao dispêndio dependeria da aprovação do Poder Legislativo e que enquanto os meios necessários não fossem votados, o Instituto seria mantido com uma quota do produto dos impostos especiais presentes na Lei nº 3396, de 24 de novembro de 1888 (BRASIL, 1892). Tal lei, que orçava a Receita Geral do Império para o exercício financeiro de 1889, destinou, em seu Art. 10º,

[...] aos Institutos de Assistência do município neutro e à manutenção dos atuais, que já não estejam no dito município a cargo de corporações religiosas ou de associações particulares, os seguintes impostos: de 30\$ sobre cada veículo (bond) de passageiros ou mistos das companhias de Botafogo e Jardim Botânico e de S. Christovão; de 15\$ sobre os das companhias de Villa Isabel, Carris Urbanos, Villa Guarany e Plano inclinado de Santa Thereza; - de 500\$ por dia em que realizarem no município neutro corridas de cavalos ou muares os respectivos clubes, companhias, associações ou empresas; - e os adicionais de 30% sobre o que cobra a Illma (BRASIL, 1888).

Neste caso específico, o que se viu foi uma pioneira vinculação, ainda que não constitucional, de recursos provenientes de impostos diversos para o financiamento da Educação Profissional. Como visto, os mencionados tributos se destinavam originalmente ao financiamento de instituições de caridade, sendo de forma excepcional utilizados também para o custeio do Instituto de Educação Profissional.

Mensagens apresentadas ao Congresso Nacional pelos representantes políticos da época permitem compreender as dificuldades financeiras que atravessavam essa Instituição. Floriano Vieira Peixoto, Vice-Presidente da República de 1891 a 1894, por exemplo, declarava, em Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da 2ª sessão ordinária da 1ª legislatura, em 1892, que o Instituto Profissional não poderia “iniciar sua importante função sem que concedais ao Governo os recursos necessários, a fim de ser instalado convenientemente” (INEP, 1987, p. 19). No ano seguinte, o Vice-Presidente fizera se repetir, afirmando, na Mensagem proferida na abertura da 3ª sessão ordinária da 1ª legislatura, que o estabelecimento, “tão necessário ao desenvolvimento da indústria, ainda não foi instalado por falta dos precisos recursos orçamentários” (INEP, 1987, p. 20).

Os altos custos do Instituto, financiado pela União, impediam que os estudantes pudessem desistir dos cursos antes de finalizar o aprendizado, sendo essa possibilidade admitida

somente se o aluno “indenizasse o Instituto das despesas feitas, à base de um conto de réis por ano de frequência, dinheiro esse que seria recolhido ao fundo de patrimônio do estabelecimento” (CUNHA, 2000, p. 32). 90% dos valores resultantes das vendas dos produtos produzidos pelas oficinas também eram revertidos a esse fundo, enquanto os 10% restantes eram proporcionalmente divididos entre os estudantes. A quantia era destinada a uma conta individual na Caixa Econômica, formando um pecúlio ao qual estes só tinham acesso ao sair do estabelecimento.

No decorrer do período republicano, além de Instituto de Educação Profissional (1894-1898), a instituição, atualmente denominada Colégio Estadual João Alfredo, foi também chamada de “Instituto Profissional Masculino (1898-1910), Instituto Profissional João Alfredo (1910-1933), Escola Secundária Técnica João Alfredo (1933-1934) e Escola Técnica Secundária João Alfredo (1934-1956)” (PAVÃO, 2013, p. 5), denominações que refletem as reorganizações estruturais pelas quais passou. Entre os anos de 1894 e 1910, foram atendidos, anualmente, entre 390 e 530 alunos. Somado, o quantitativo total foi de 7.570 matriculados, e 1.118 concluintes, formando-se, a maioria desses, no curso de marcenaria (CUNHA, 2000).

Um importante nome para a Educação Profissional no início da República brasileira foi o de Nilo Procópio Peçanha. Apesar de assumir a presidência do país apenas em 1909, após a morte do então Presidente Afonso Augusto Pereira Pena, o novo chefe de governo já havia iniciado, três anos antes, com o Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, uma política de formação para o trabalho no Estado do Rio de Janeiro, do qual era Presidente (FONSECA, 1961).

Inspirado pelo então Instituto Profissional Masculino, Peçanha criou, às custas daquela unidade federativa, cinco escolas profissionais: três delas, localizadas em Campos, Petrópolis e Niterói, destinavam-se ao ensino de ofícios manufatureiros, e duas, localizadas em Paraíba do Sul e Resendo, ao ensino agrícola. Apesar desses estabelecimentos diferirem do Instituto de Educação Profissional “em diversos aspectos (regime de internato ou externato, idade de ingresso, rigidez da disciplina, currículo) estavam todos orientados para a consecução do mesmo fim - a formação da força de trabalho industrial em termos técnicos e ideológicos” (CUNHA, 2000, p. 64).

Foi ao ocupar o cargo de Presidente do Brasil, porém, que Peçanha estabeleceu, com o Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, o que Fonseca (1961, p. 162) chamou de “marco inicial das atividades do governo federal no campo do ensino de ofícios”, criando em todas as capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices e formando, assim, um sistema escolar

para o ensino profissional primário e gratuito, com legislação própria. Como bem relembra Kunze,

Constitucionalmente, esse ensino não ficou sob a responsabilidade da administração central republicana. Na Constituição de 1891, quanto à definição de competência entre Estado-federal e Estados-membros em matéria educacional, continuou a vigorar a interpretação dada pelo Ato Adicional de 1834, segundo a qual competia à União fixar os padrões da escola secundária e superior, enquanto os da primária e técnico profissional competiam aos Estados, privativamente. [...] Mesmo assim, o poder federal veiculou na sua plataforma de governo, desde sua organização, os propósitos que tinha em relação a tal ensino (KUNZE, 2009, p. 11-12).

A autora indica que o Projeto do Congresso de Instrução, realizado no Rio de Janeiro, e a Proposição nº 195, da Câmara dos Deputados, enviados ao Senado, foram os instrumentos que nortearam o Governo Federal na organização do sistema nacional de Educação Profissional, permitindo, de forma constitucional, a sua ação sobre esse tipo de instrução (KUNZE, 2009). Sobre os documentos, esclarece que o primeiro,

[...] formulado a partir das ideias veiculadas nas conferências do evento em 1906, propunha o oferecimento do ensino industrial, agrícola e comercial nos estados e na capital federal por parte do governo da União, mediante acordo com os governos estaduais para pagarem a terça parte das despesas. Já o segundo, relativo à proposta de orçamento do Ministério da Justiça e Negócios Interiores (MJNI) para o ano de 1907, dispunha que o Presidente da República estava autorizado a entender-se com os administradores dos estados para instituir mecanismos no sentido de serem criadas escolas técnicas e profissionais elementares com um crédito de até Rs 100:000\$000 (cem contos de réis) (KUNZE, 2009, p. 12-13).

Sobre esse assunto, Cunha (2000) aponta que as discussões do Congresso de Instrução resultaram em um anteprojeto de lei, levado ao Congresso Nacional para apreciação. Presente na página 4.062 do Diário do Congresso Nacional, de 16 de dezembro de 1906, o construto previa, além do citado acordo financeiro entre a União e os administradores das unidades da federação, todas as demais diretrizes pensadas para a instalação e o funcionamento das instituições. O autor explica que, para sua efetivação,

[...] seriam criados campos e oficinas escolares, assim como institutos profissionais. Os primeiros estariam sediados em cada município, em número correspondente à população. Os cursos, diurnos e noturnos, [...] de ensino prático elementar de indústria teriam duas divisões, uma preparatória e outra técnica. Na preparatória, os alunos cursariam, metódica e gradativamente, as matérias da instrução primária elementar. A divisão técnica, por sua vez, compreenderia duas seções, uma de ensino e outra de aplicação [...]. A educação geral seria desenvolvida por onze cadeiras, todas elas aplicadas às mais diversas exigências da indústria [...]. A aprendizagem industrial, destinada a alunos de ambos os sexos, de idade acima dos 14 anos, compreenderia oficinas para o ensino dos seguintes ofícios: para homens, carpinteiro, marceneiro, torneiro de madeira, entalhador, escultura em gesso, madeira e pedra, fundidor de tipos, fundidor de metais, tipografia, litografia, gravura em pedra, gravura em madeira, serralheiro, modelagem, torneiro de metais, instrumentos de precisão; para

mulheres, tipografia, litografia e gravura, relojoaria, telégrafos e correios, papelaria, fabrico de vidros, preparo de tecidos. [...] Os internatos de ensino profissional constariam de duas seções: na primeira, seriam admitidos os “menores desamparados, que não forem viciosos ou insubordinados”. Na segunda seção, seriam recolhidos os menores expulsos das escolas ou quaisquer outros estabelecimentos de instrução pública; os que, por insubordinação ou maus costumes, fossem trazidos ao internato pelos pais ou tutores; e os que andassem pelas ruas mendigando ou praticando vícios (CUNHA, 2000, p. 64-65).

É necessário ressaltar, porém, que os apontamentos contidos nesse documento não se tratavam de novidades republicanas, visto que já se discutia, desde a Assembleia Geral da Constituinte de 1823, a ideia de um sistema de ensino profissional sustentado pelo Governo Central. Tais discussões, assim como aconteceu com o anteprojeto de lei do Congresso de Instrução, que ficou esquecido nos arquivos da Câmara dos Deputados, foram abandonadas, voltando a tomar notoriedade somente na última sessão da Assembleia Legislativa do Império, ocorrida em 1889 (KUNZE, 2009).

Para Kunze (2009, p. 13), isso significa que, se a Proclamação da República não tivesse ocorrido ao final daquele ano, “o governo imperial teria a chance de receber o aval do Poder Legislativo para executar sua antiga proposta”. Desse modo, “apesar das mudanças políticas, a proposta não ficou esquecida e ressurgiu no novo regime de governo como produto de seus pensadores e, por isso mesmo, adequada aos seus interesses”.

Assim, as Escolas de Aprendizes Artífices destinavam-se, conforme consta no Art. 2º do Decreto de criação, à formação de operários e contramestres, por meio do ensino prático e dos conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendiam aprender um ofício. O artigo ainda definiu que seriam cinco as oficinas de trabalho manual ou mecânico oferecidas em cada escola, sendo os cursos definidos de acordo com as especificidades das indústrias locais (BRASIL, 1909).

O Art. 5º do decreto definiu que cada Escola de Aprendizes Artífices receberia quantos estudantes comportasse o respectivo prédio, não estabelecendo um limite numérico às matrículas. O Art. 6º, porém, indicava que só poderiam ser admitidos, nas instituições, estudantes com o mínimo de dez e o máximo de treze anos de idade que, necessariamente, atestassem ser destituídos de recursos.

Como reiteram Wermelinger, Machado e Amâncio Filho (2017, p. 208) a Educação Profissional “foi e continua sendo discriminada por uma significativa parcela da sociedade, que a tem como um meio de fazer ingressar no mercado de trabalho pessoas consideradas como possuidoras de capacidade intelectual, econômica e social insuficientes para prosseguirem nos estudos”, costumando ser direcionada, portanto, às camadas mais marginais da população.

Isso vai diretamente de encontro ao argumento utilizado por Peçanha para a instalação das instituições, tidas como necessárias para garantir às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência. Além de habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, as escolas tinham a função de fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastaria da ociosidade, considerada a escola do vício e do crime (BRASIL, 1909). Tais considerações, apresentadas na introdução do decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, permitem inferir que o discurso assistencialista, apesar das tentativas de desanexação, ainda se mantinha fortemente associado à Educação Profissional.

O público-alvo do estabelecimento era representativo, portanto, de um estrato desprovido de riquezas, considerado, conforme Kunze (2009, p. 15), “à margem da sociedade e desvinculado dos setores produtivos, engrossando um grupo urbano periférico obstaculizador do desenvolvimento do país e causador do medo”. Logo, por constituírem uma classe julgada como perigosa, precisavam “ser atendidos, educados e profissionalizados para se transformarem em obreiros, em operariado útil incapaz de se rebelar contra a Pátria”.

A Educação Profissional se tratava, assim, de uma estratégia política que se direcionava à defesa da República e ao recuo de ideais contrários ao regime político recém-instaurado, como o socialismo. A autora ainda indica que as justificativas utilizadas para a instalação das instituições no país

[...] vieram imbuídas do velho preconceito que aplicava à aprendizagem de ofícios a feição secular que a destinava aos pobres e aos humildes. A elite brasileira pregava que era esse contingente social que precisava ser formado para o trabalho manual por intermédio desse tipo de ensino. Alegava ser o trabalho intelectual – o planejamento dos rumos do país – um dever reservado somente aos seus filhos em virtude da condição social que ocupavam na sociedade e, assim, deveriam ser formados por outro ciclo de ensino composto pelo curso de primeiras letras, secundário e superior (KUNZE, 2009, p. 15).

Dessa maneira, Santos (2019, p. 40) admite que não é possível atribuir, à República brasileira, no que se refere à questão educacional, um espírito renovador, visto que, “o que o novo regime fez foi, com um velho olhar, com paradigmas ainda do período imperial, lançar novas estratégias para controlar as classes populares”, estando, entre essas, a criação de uma Rede Federal de Ensino Profissional.

De qualquer forma, a preocupação com o processo de industrialização do país foi também de grande influência para a criação das instituições pelo Governo Federal. De acordo com Fernandes (2017, p. 24), no início do período republicano “a economia tinha como base

de sustentação a agricultura, por meio da exportação de algumas matérias-primas agrícolas”, entre elas o café, a borracha e o algodão. Desse modo, enquanto dava seus primeiros passos no processo de industrialização, o poder político do país residia nas mãos dos grandes proprietários de terras.

A influência dessa classe política pôde ser vista, por exemplo, no Manifesto Inaugural do já mencionado Presidente da República Afonso Pena, datado de 1906, no qual apontou que “a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (INEP, 1987, p. 39).

Outro exemplo está na criação do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, através do Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906. O Art. 2º deste decreto definiu o ministério como o responsável pelos assuntos relacionados ao ensino agrícola, para a agricultura e a indústria animal; ao ensino profissional para os ramos da indústria, compreendendo os estabelecimentos industriais; e ao ensino profissional em academias de comércio e museu comercial (BRASIL, 1906). Assim, ficaram pertencentes, à jurisdição administrativa do novo ministério, as instituições e repartições públicas que se propunham à realização de trabalhos especificados por este artigo, caso das Escolas de Aprendizes Artífices.

A subordinação dessas instituições a esse ministério, e não ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, responsável pelos assuntos educacionais no Brasil, pode ser explicada pelo fato de que “as ideias que vigoravam na máquina burocrática do governo acerca da educação profissional e elementar eram bem distintas, a primeira era voltada à preparação para o trabalho e a segunda, para a intelectualidade, daí pertencerem a ministérios distintos” (KUNZE, 2009, p. 16).

Em 23 de dezembro de 1909, foi publicado o Decreto 7.763, o qual, atendendo a necessidade de dar melhor execução ao decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, alterou a regra que obrigava o Governo Federal a instalar uma dessas escolas em cada Estado. Primeiramente foi estabelecido, por meio do Art. 16º, que caso houvesse em um dos Estados um estabelecimento análogo às Escolas, custeado pelo Governo Estadual, pelas municipalidades ou por associações particulares, este poderia receber subvenções da União, desde que a verba consignada para esse fim estivesse nos limites do orçamento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

O Art. 17º, por sua vez, definiu que, uma vez que já existisse em um Estado da República um desses estabelecimentos e fosse ele custeado ou subvencionado pelo respectivo

Estado, o Governo Federal poderia deixar de lá instalar uma Escola de Aprendizes Artífices e, em vez disso, auxiliaria o estabelecimento estadual com uma subvenção igual à quota destinada à instalação de custeio de cada escola.

Com isso, apenas o Estado do Rio Grande do Sul deixou de ser contemplado com uma das unidades da Escola, visto que em sua capital já existia o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre – Instituto Parobé, com propósito e organização semelhantes às instituições das escolas federais (KUNZE, 2009).

Conforme Santos (2019, p. 47), tal instituto viria, na década de 1920, a se tornar uma referência para as demais Escolas de Aprendizes Artífices, mais especificamente a partir da criação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, que buscava dar uniformidade às instituições através do estabelecimento de “um modelo de ensino mais prático, baseado no taylorismo [...] e uma base curricular válida para todas as Escolas”. Atualmente, o instituto é chamado de Escola Técnica Estadual Parobé (FERNANDES, 2017).

Foram, então, entre os meses de janeiro e outubro de 1910, instaladas as dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices nos diferentes Estados do país, mantidas, como mencionado, pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, o qual fornecia a maquinaria necessária para o funcionamento das oficinas e o pagamento do pessoal administrativo e docente.

Apesar disso, todas as unidades federativas cooperaram para a instalação das escolas, visto que essas foram responsáveis por ceder os prédios das escolas à União. A Tabela 11 apresenta os locais de instalação, as datas de inauguração, o número de matrículas iniciais e os custos prediais executados para a fundação de cada unidade.

Tabela 11 – Escolas de Aprendizes Artífices - Local de instalação, data de inauguração, matrículas iniciais e custo predial

LOCAL DE INSTALAÇÃO	DATA INAUGURAL	MAT. INICIAIS	CUSTO PREDIAL
Piauí (Teresina)	01/01/1910	52	783:014\$000
Goiás (Cidade Goiás)	01/01/1910	71	2.939:000\$000
Mato Grosso (Cuiabá)	01/01/1910	108	-
Rio Grande do Norte (Natal)	03/01/1910	151	404:198\$000
Paraíba (Cidade Paraíba)	06/01/1910	143	462:000\$000

Maranhão (São Luís)	16/01/1910	74	2.421:180\$000
Paraná (Curitiba)	16/01/1910	219	887:500\$000
Alagoas (Maceió)	21/01/1910	93	-
Rio de Janeiro (Campos)	23/01/1910	209	7.964:000\$000
Pernambuco (Recife)	16/02/1910	70	1.153:056\$800
Espírito Santo (Vitória)	24/02/1910	180	2.233:000\$000
São Paulo (São Paulo)	24/02/1910	135	600:000\$000
Sergipe (Aracaju)	01/05/1910	120	180:000\$000
Ceará (Fortaleza)	24/05/1910	128	Doado
Bahia (Salvador)	02/06/1910	40	1.038:888\$000
Pará (Belém)	01/08/1910	160	630:821\$200
Santa Catarina (Florianópolis)	01/09/1910	100	350:000\$000
Minas Gerais (Belo Horizonte)	08/09/1910	32	728:233\$200
Amazonas (Manaus)	01/10/1910	33	2.541:600\$000
TOTAL		2.118	28.363:151\$200

Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (2022).

Sobre a localização geográfica das Escolas, Manfredi (2002) aponta esta como inadequada, obedecendo mais a um critério político do que econômico, uma vez que se desconsiderou o processo de centralização industrial em curso, em que diversas das atividades manufatureiras se transferiam para a região Centro-Sul do país. Com exceção da unidade do Rio de Janeiro, instalada em Campos, todas as demais Escolas localizavam-se nas capitais dos Estados, independentemente de ser essa ou não a cidade onde se concentrava a produção manufatureira.

Isso indica, de acordo com Cunha (2000, p. 65), que o “critério de dimensionamento do sistema e de localização das escolas não correspondia à dinâmica de produção manufatureira, apesar das intenções explícitas no ato de sua criação”. Ainda assim, a distribuição geográfica das unidades era importante, pois,

Mais do que supridoras de força de trabalho para a industrialização, as escolas de aprendizes artífices constituíram um meio de troca política entre as oligarquias que

controlavam o Governo Federal e as oligarquias no poder nos diversos estados. Os gastos federais na forma de salários e de compras no comércio local representavam importante aporte econômico, assim como empregos para os indicados pelas elites locais - instrutores, secretários e, principalmente, diretor. As vagas oferecidas pelas escolas para os alunos poderiam ser, por sua vez, preenchidas mediante recomendações dos chefes políticos locais aos diretores, satisfazendo demandas de seus agregados e cabos eleitorais (CUNHA, 2000, p. 72).

Acerca dessa questão, Santos (2019) cita que foi somente a partir do governo de Campos Sales, dado entre anos 1898 e 1902, que o Governo Federal conseguiu estabelecer uma relação de equilíbrio com as oligarquias estaduais, tornando possível garantir, através da concessão de verbas e de cargos federais para apadrinhados, a sustentação do poder do regime republicano.

Com isso, os cargos necessários ao funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices foram estabelecidos já na Lei de criação da instituição que definiu, por meio do Art. 4º, a sua estrutura organizacional, o quadro funcional e os vencimentos desses funcionários. As Escolas seriam compostas por um diretor, com vencimento anual de 4:800\$000 réis anuais; um escriturário e um porteiro contínuo, com vencimentos anuais de 3:000\$000 réis e 1:800\$000 réis, respectivamente; e professores, em quantitativo suficiente para a instalação e efetivação dos cursos, com vencimento de 200\$000 mensais (BRASIL, 1909).

Kunze (2009, p. 18) ressalta também que a agilidade apresentada pelos governos estaduais na instalação das instituições “demonstrou que a concretização do projeto de educação profissional do governo federal foi tratada como assunto de prioridade nacional”. Segundo a autora, se por um lado, a presença da União nas unidades federadas servia para reforçar o pacto federativo, por outro, a administração federal também enxergava esse modelo de educação como um passo necessário para alcançar o progresso do país.

Como definia o Art. 7º do decreto de criação, cada estudante matriculado deveria aprender apenas um ofício, sendo consultada sua respectiva aptidão e inclinação. O Art. 8º avisava que haveria ainda, em cada unidade, dois cursos noturnos, sendo um de ensino primário, obrigatório para os estudantes que não soubessem ler, escrever ou contar e o outro de desenho, também obrigatório para aqueles que precisassem dessa disciplina para o exercício satisfatório do ofício ao qual aprendiam (BRASIL, 1909).

Acerca da quantidade de matrículas, Cunha (2000, p. 68) atenta para a fraca relação entre o quantitativo de matriculados nas escolas e de operários nos Estados, sugerindo que “o número de alunos não acompanhava de perto as variações do contingente operário”. Como exemplo, o autor citou os casos dos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Bahia, que possuíam poucos alunos matriculados “em relação ao número de operários. Em contrapartida, os estados

do Paraná, da Paraíba e do Espírito Santo, tinham, proporcionalmente aos outros, alunos demais - ou operários de menos”.

Segundo Fonseca (1961, p. 168), ainda que tenham se iniciado “em edifícios inadequados e em precárias condições de funcionamento de oficinas”, dada a falta de máquinas, ferramentas e de professores especializados para o ensino, cada uma das unidades obteve frequência de cerca de 50% das matrículas em seu primeiro ano, sendo frequentadas por 1.248 alunos.

A complicação da falta de mestres qualificados para as Escolas foi pauta na Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República Epitácio da Silva Pessoa, na abertura da 1ª sessão da 11ª legislatura, datada de 1921. No pronunciamento, o político destacou que

O ensino profissional, para ser eficaz, deve apoiar-se na estreita vinculação da prática com os conhecimentos técnicos, consultar a vocação ou preferência de cada aluno e ser ministrado de modo tão completo quanto possível. Só assim chegaremos a formar bons operários e proporcionar-lhes oportunidade de completar, por uma instrução industrial de ordem mais elevada, a capacidade que tenham adquirido. Entre os fatores mais influentes da capacidade educativa das escolas de aprendizes artífices, ocupa o primeiro lugar o de mestre de oficinas. Deste depende em grande parte o êxito que se propugna. Não basta que seja prático, é preciso ainda que esteja em condições de saber transmitir ao aluno a instrução. Ora, alguns dos atuais instrutores não sabem sequer as primeiras letras e ignoram, portanto, os princípios pedagógicos mais rudimentares (INEP, 1987, p. 79).

Já em resposta a esse problema, anos antes, em 11 de agosto de 1917, a Prefeitura Municipal do Distrito Federal fundou a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, com a finalidade de preparar professores para atuar nas Escola de Aprendizes e Artífices local. Tal estabelecimento fora, pelo ano de 1919, transferido para o âmbito Federal pelo Decreto nº 13.721, de 13 de agosto de 1919, tornando-se também uma dependência do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, passando a formar professores para as Escolas de Aprendizes Artífices de todo o país (FONSECA, 1961). Como demonstra a fala presidencial, no entanto, os efeitos dessa ação não parecem ter sido sentidos nas Escolas dos demais Estados.

Entre outros problemas sofridos pelas Escolas, Cunha (2000) indica que a maioria das oficinas, distribuídas pelos 19 Estados da federação, voltavam-se mais para o artesanato de interesse local do que para o emprego manufatureiro ou industrial, indo ao encontro do que propunha o Decreto de criação das instituições. Assim, eram poucas as oficinas que promoviam o ensino de ofícios industriais, como eletricidade, mecânica, tornearia e muitas as que ofereciam o ensino em alfaiataria, marcenaria e sapataria, como demonstra a Figura 11.

Figura 11 – (a) Oficina de Sapataria (Paraná, década de 1910); (b) Oficina de Couro e Selaria (Minas Gerais, década de 1910); (c) Locomotiva produzida pelos alunos (São Paulo, 1914); (d) Oficina de Serralheria (Paraná, década de 1920); (e) Aula de Desenho Geométrico (Goiás, 1920); (f) Aula de Educação Física (Bahia, 1934)



Fonte: Rosa (2018).

Sobre o financiamento das Escolas de Aprendizes Artífices, as despesas iniciais, referentes aos procedimentos de instalação das instituições, como aquisição do maquinário e

custos com pessoal, ocorreram, conforme Kunze (2009, p. 17), “por conta de um crédito especial de 316:000\$000 (trezentos e dezesseis contos de réis) aberto à pasta do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio pelo Decreto nº 7.648, de 11 de novembro de 1909”, destinado exclusivamente para essa finalidade. Os critérios utilizados para a distribuição dos recursos federais ou os valores empregados para a instalação de cada unidade não foram especificados pelo decreto.

Já os custos relativos aos prédios nos quais instalaram-se as Escolas de Aprendizes Artífices, como mencionado, foram integralmente arcados pelos estados-membros, em contrapartida à instalação de tal instituição Federal em seus territórios. Assim, apesar de não ser possível afirmar, pode-se inferir que as grandes diferenças nos valores investidos nos prédios das Escolas estejam relacionadas às condições econômicas de cada Estado.

São exemplos as unidades o Estado do Rio de Janeiro (7.964:000\$000 réis), do Estado de Goiás (2.939:000\$000 réis), do Estado do Amazonas (2.541:600\$000 réis), do Estado do Maranhão (2.421:180\$000 réis) e do Estado do Espírito Santo (2.233:000\$000 réis), que tiveram custos muito discrepantes quando comparados aos das unidades do Estado da Paraíba (462:000\$000 réis), do Estado do Rio Grande do Norte (404:198\$000 réis), do Estado de Santa Catarina (350:000\$000 réis) e do Estado de Sergipe (180:000\$000 réis).

A participação desses entes federados na fundação das Escolas de Aprendizes Artífices é expressa na Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República Washington Luís Pereira de Souza, na abertura da 3ª sessão da 13ª legislatura, em 1929, a qual indica que “o Governo do Estado do Paraná ofereceu um prédio, em ótimas condições de situação e de higiene, para nele funcionar a respectiva escola de aprendizes artífices. Logo que termine o expediente de doação, essa escola deverá transferir-se para o prédio oferecido” (INEP, 1987, p. 107).

A ação do Governo Estadual também é possível de se observar na Mensagem apresentada ao Poder Legislativo pelo Presidente da República Getúlio Dornelles Vargas, no dia 3 de maio de 1936, ao tratar, a mensagem, de novas obras realizadas em diversas das unidades, mencionou que

[...] em Recife, foi inaugurado um conjunto de seis edifícios, em terreno doado pelo governo estadual, com a superfície aproximada de 7.000 metros quadrados. Trata-se de uma construção ampla, confortável, cobrindo 3.004 metros quadrados de área, e em condições de atender perfeitamente às exigências da moderna escola profissional. No Paraná, levantou-se outro edifício, abrangendo 2.252 dos 5.258 metros quadrados de terreno oferecido pelo governo estadual. Planejou-se novo prédio para o instituto existente no Piauí, sendo logo iniciadas as obras dos pavilhões e corpo central. A construção, dispondo de uma área de 3.158 metros quadrados, oferecida também pelo

governo do Estado, ficará concluída este ano e cobre 880 metros quadrados (INEP, 1987, p. 140).

Por mais que não faça referência à construção propriamente dita dos prédios onde viriam a funcionar as atividades de ensino profissional, vê-se, por meio da fala presidencial, que os Governos Estaduais haviam de arcar, ao menos, com os terrenos onde se situariam as unidades. A partir disso, também é possível identificar as discrepâncias entre os tamanhos desses terrenos e, mais ainda, entre as áreas que de fato foram construídas. Pode-se, assim, imaginar que diferenças do mesmo tipo tenham influenciado nos custos dos prédios originais.

Ainda relacionado à questão do financiamento das instituições, o Art. 10º da lei de criação das Escolas de Aprendizes Artífices indicava que constituiria a sua renda o produto dos artefatos que saíssem das oficinas, sendo tal renda utilizada prioritariamente na compra da matéria-prima necessária para o trabalho nas próprias oficinas.

Ao analisar a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, Cunha (2000) aponta que parte da renda ordinária das escolas se constituía também do conserto de produtos nelas realizados, bem como do produto das encomendas executadas fora das horas regulamentares. A pesquisa do autor revelou, porém, que a renda obtida a partir da venda dos produtos produzidos nas oficinas era muito pequena, visto que grande parcela da produção permanecia nos estoques, não vendida, resultando assim, em vez de lucros, em prejuízos. Não há certeza quanto a razão para isso, uma vez que os produtos produzidos pelos Liceus de Artes e Ofícios eram, ao contrário, muito disputados. Os dados referentes a essas informações podem ser vistos na Tabela 12.

Tabela 12 – Despesa, produção e renda das Escolas de Aprendizes Artífices (1921-1933)

ANO	DESPESA	PRODUÇÃO	RENDA	% RENDA / / DESPESA	% RENDA / PRODUÇÃO
1921	1.822:562\$663	66:703\$902	46:168\$852	2,5	69,2
1922	2.118:751\$948	75:378\$713	41:644\$411	1,9	55,2
1923	1.802:393\$613	67:086\$900	53:128\$060	2,9	79,1
1924	2.607:789\$560	72:809\$372	48:618\$915	1,8	66,7
1925	2.327:857\$958	90:880\$485	62:873\$182	2,7	69,1
1926	2.316:623\$958	87:119\$658	59:135\$030	2,5	67,8
1927	2.342:999\$008	161:831\$221	74:200\$719	3,1	45,8

1928	3.782:333\$099	353:933\$527	87:626\$484	2,3	24,7
1929	3.551:154\$364	445:531\$913	134:783\$068	3,7	30,2
1930	4.104:798\$557	426:656\$234	130:179\$165	3,1	30,5
1931	2.107:665\$424	448:502\$715	141:143\$746	6,6	31,4
1932	3.167:629\$987	555:649\$470	133:676\$470	4,2	24,0
1933	3.181:564\$946	548:239\$812	129:539\$685	4,0	23,6

Fonte: Cunha (2000).

Os dados da série histórica demonstram que não há acréscimo ou decréscimo constante, tanto na despesa, ou seja, no custo para manutenção e funcionamento da instituição pelo Governo Federal; no valor de produção, sendo esse o resultado da soma dos valores dos artefatos produzidos nas instituições; ou na renda das Escolas de Aprendizes Artífices, constituída pelo produto da venda desses artefatos. Assim, o que se observa, ano a ano, são oscilações nesses números, variando vezes para cima e vezes para baixo.

Foi no exercício de 1930 que se observou o pico na despesa da instituição, quando a manutenção das Escolas custou a soma de 4.104:798\$557 réis. No ano subsequente, 1931, houve uma acentuada queda, mantendo-se as despesas na ordem de 2.107:665\$424 réis. Nos anos seguintes, 1932 e 1933, a despesa novamente cresceu, mas nunca voltando a atingir o patamar de investimentos que se vira no primeiro ano daquela década.

Pode-se depreender, também a partir destes dados, que as Escolas jamais constituíram rendas próximas ou equivalentes às suas despesas. No ano de 1923, por exemplo, o conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices produziu, em produtos, o equivalente a 67:086\$900 réis. 79,1% desse valor, ou 53:128\$060 réis, foi convertido em renda pelas instituições, por meio da venda desses produtos; o restante das mercadorias, porém, mantiveram-se estocadas, não vendidas. Esses recursos, no entanto, seriam suficientes para cobrir apenas 2,9% das despesas das Escolas naquele ano. É válido lembrar que foi esse o ano de menor despesa das Escolas.

Iniciada no ano de 1927, quando se faturou somente 45,8% daquilo que fora fabricado nas oficinas, a acentuação da queda nas receitas das Escolas se perpetuou a partir de 1928, não voltando a render, nos anos que estavam por vir, mais do que a terça parte dos valores de produção. Em 1933 quando o custo de produção foi de 548:239\$812 réis, apenas 23,6% foi convertido em renda, com a somatória dos produtos vendidos resultando em 129:539\$685 réis.

Nesse ano, a despesa da instituição foi de 3.181:564\$946 réis, o que significa dizer que a renda seria capaz de cobrir somente 4% desse total.

Também chamam a atenção os dados referentes ao ano de 1924, quando a renda do conjunto de Escolas foi de 48:618\$915 réis, o necessário para quitar apenas 1,8% das despesas globais naquele ano, orçadas em 2.607:789\$560 réis. Com isso, fica “fácil verificar a diminuta dimensão da renda das oficinas relativamente à despesa das escolas, em todo o período, atingindo maior valor relativo em 1931, com 6,6%” (CUNHA, 2000, p. 90).

O Art. 11º da Lei de criação das escolas definia que a renda líquida de cada oficina seria repartida em quinze quotas iguais, das quais uma pertenceria ao diretor, quatro pertenceriam ao respectivo mestre e dez seriam distribuídas entre todos os alunos da oficina, na forma de prêmios, conforme o grau de aproveitamento e aptidão (BRASIL, 1909).

Posteriormente, porém, com a publicação do Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911, que visava ampliar alguns pontos da legislação anterior, deu-se novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices. Ficou estabelecido, pelo Art. 20º, que ao final de cada ano, a renda líquida das Escolas seria recolhida pela Delegacia Fiscal do Tesouro Nacional, depois de deduzida a importância correspondente à 15%, sendo 10% desses valores reservados para distribuição a todos os alunos das oficinas, também na forma de prêmios e 5% para a Caixa de Mutualidade (BRASIL, 1911).

Segundo Santos (2019, p. 50), tais Caixas de Mutualidade, que deveriam ter suas vantagens “divulgadas pelos diretores, mestres e professores, também seriam alimentadas pelos próprios aprendizes que, de acordo com o mesmo regulamento, passavam a receber diárias de 100 a 800 réis, devendo aqueles de 1º e 2º ano repassá-las integralmente”. Eram mantidas, assim, através de associações, formadas por sócios efetivos, que eram os próprios alunos; por protetores, que eram os membros do corpo docente e administrativo da escola; e por honorários, pessoas da comunidade externa que ajudavam no seu desenvolvimento.

Com a intenção de prover as condições materiais para que os alunos de origem humilde se mantivessem nas instituições, diminuindo, desse modo, os índices de evasão, as Caixas de Mutualidade pretendiam impedir que os aprendizes deixassem as escolas antes da conclusão dos cursos. Ainda conforme o autor,

Os fins dessas sociedades denotavam, claramente, o seu caráter assistencialista. Além do intento de ampliar a produção das oficinas, de modo a permitir um aumento da renda das Escolas, as Associações objetivavam socorrer seus sócios em casos de enfermidade e acidentes; prover despesas de enterro para aqueles que falecessem durante o período escolar; e garantir àqueles que concluíssem seus cursos um auxílio

pecuniário, mais as ferramentas que fossem essenciais ao desenvolvimento do ofício aprendido (SANTOS, 2019, p. 53).

Santos (2019, p. 60) comenta também que essa última medida, referente ao pagamento de diárias para os alunos, foi tomada com a dupla intenção de manter os estudantes matriculados e de atrair novas matrículas para as Escolas. Apesar de obter sucesso durante seu curso, as políticas de pagamentos foram posteriormente extintas. Como consta no primeiro volume do Relatório Ministerial de 1916, “já no ano de 1915, em época não especificada, elas foram suspensas pelo Congresso, o que fez com que as Caixas de Mutualidade passassem a funcionar” com grandes dificuldades, estando, assim, condenadas a desaparecer. Apesar de a falta de recursos ser a provável razão para essa suspensão, o governo utilizou, como argumento para tanto, o de que o pagamento, dado como certo, desestimulava o estudante para o exercício do trabalho, revalidando o entendimento de que o alunado da instituição tendia à ociosidade.

De todo modo, o crescimento nos valores de produção, que se acentuaram a partir do ano de 1928, permite inferir que novos investimentos de ordem infraestrutural foram realizados no conjunto das Escolas, seja em maquinários, reformas ou na abertura de novas oficinas. A Tabela 13 reorganiza parte desses dados, em específico os referentes aos anos de 1930 a 1934, a nível local, separando-os por estabelecimento.

Tabela 13 – Produção, Renda e Despesas totais das Escolas de Aprendizes Artífices, por estabelecimento (1930-1933)

ANO	1930			1931			1932			1933		
	UNID.	PROD.	REND.	DESP.	PROD.	REND.	DESP.	PROD.	REND.	DESP.	PROD.	REND.
AM	13:534 \$842	7:975 \$252	155:910 \$581	13:927 \$000	11:485 \$940	145:585 \$876	13:796 \$885	8:835 \$083	152:421 \$336	12:808 \$319	12:959 \$900	166:467 \$734
PA	8:367 \$229	1:010 \$520	598:119 \$000	7:897 \$150	394 \$140	148:910 \$966	9:409 \$700	1:865 \$800	149:143 \$100	4:868 \$000	1:707 \$800	148:733 \$000
MA	3:712 \$586	3:270 \$400	221:075 \$338	4:967 \$110	4:138 \$110	165:514 \$109	7:065 \$647	4:153 \$400	174:850 \$336	16:514 \$423	6:861 \$240	182:512 \$666
PI	3:635 \$283	3:476 \$676	116:893 \$033	7:547 \$219	2:233 \$019	123:733 \$648	27:619 \$707	11:418 \$600	131:594 \$300	14:438 \$100	4:060 \$800	138:402 \$700
CE	36:553 \$747	5:623 \$506	165:986 \$336	16:655 \$503	1:791 \$903	140:010 \$174	4:405 \$302	1:539 \$048	150:350 \$424	6:334 \$270	1:067 \$739	152:460 \$100
RN	3:882 \$560	-	203:288 \$304	1:533 \$134	1:098 \$960	101:685 \$104	6:276 \$700	1:622 \$600	134:781 \$800	27:686 \$400	4:564 \$300	140:014 \$600
PB	8:376 \$091	6:262 \$341	210:267 \$899	23:849 \$030	16:226 \$290	183:118 \$754	8:326 \$000	6:664 \$000	177:473 \$000	8:854 \$100	7:446 \$300	197:857 \$540
PE	38:245 \$238	9:987 \$946	443:598 \$869	29:309 \$585	7:955 \$655	131:996 \$143	52:122 \$900	9:794 \$187	418:445 \$854	60:032 \$300	7:446 \$900	260:054 \$900

AL	31:663 \$840	9:608 \$601	157:932 \$815	23:784 \$421	7:215 \$890	113:144 \$994	21:060 \$185	6:747 \$632	119:396 \$233	24:124 \$400	6:019 \$800	138:166 \$200
SE	60:344 \$786	22:134 \$793	180:646 \$423	61:601 \$080	20:748 \$375	163:374 \$564	49:039 \$616	16:864 \$141	180:841 \$878	66:446 \$500	17:141 \$200	188:632 \$200
BA	117:379 \$736	22:761 \$707	447:207 \$579	153:096 \$980	25:420 \$400	307:951 \$665	243:405 \$000	19:946 \$276	322:649 \$222	182:548 \$950	10:356 \$100	340:378 \$100
ES	964 \$000	270 \$400	104:714 \$100	1:781 \$200	626 \$000	96:627 \$916	3:091 \$000	2:818 \$600	107:678 \$454	11:005 \$000	1:981 \$900	105:209 \$800
RJ	23:496 \$964	6:091 \$740	152:832 \$295	26:736 \$730	6:805 \$622	116:622 \$219	24:156 \$206	5:324 \$620	137:663 \$877	35:380 \$000	8:975 \$500	181:131 \$900
SP	6:417 \$400	325 \$900	170:056 \$578	7:643 \$614	827 \$367	145:201 \$358	7:101 \$600	2:980 \$131	161:588 \$794	18:278 \$050	6:991 \$646	172:003 \$800
PR	12:927 \$180	413 \$600	126:425 \$232	8:404 \$670	1:126 \$400	108:863 \$471	13:867 \$490	2:445 \$300	128:919 \$200	12:774 \$200	3:317 \$100	139:761 \$700
SC	32:566 \$483	18:619 \$354	218:391 \$263	31:969 \$780	17:702 \$488	150:511 \$016	34:522 \$300	17:979 \$800	151:564 \$900	30:013 \$300	12:276 \$000	168:162 \$500
MG	9:466 \$483	2:006 \$700	151:820 \$272	17:954 \$050	7:887 \$019	132:622 \$922	16:108 \$099	2:687 \$271	136:230 \$633	3:173 \$000	6:277 \$300	142:860 \$680
GO	3:680 \$996	3:446 \$370	114:958 \$411	4:734 \$180	4:710 \$354	97:342 \$329	6:128 \$910	4:404 \$113	106:251 \$900	6:141 \$500	4:324 \$700	106:501 \$000
MT	11:440 \$933	6:993 \$363	134:674 \$209	5:110 \$279	2:749 \$814	108:848 \$214	8:146 \$360	5:485 \$868	125:784 \$746	6:819 \$000	8:533 \$760	112:253 \$826
TOTAL	426:656 \$234	130:179 \$165	4.104: 798\$557	448:502 \$715	141:143 \$746	2.707: 665\$424	555:649 \$607	133:676 \$470	3.167: 629\$987	548:239 \$812	129:339 \$685	3.181: 564\$946

Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (2022).

A pormenorização dos valores de produção, de renda e de despesas totais das Escolas de Aprendizizes Artífices permite entender a unidade do Estado da Bahia como o principal polo manufatureiro, uma vez que se produziu, nas oficinas, nos anos de 1930, 1931, 1932 e 1933, o equivalente às quantias de 117:379\$736 réis, 153:096\$980 réis, 243:405\$000 réis, 182:548\$950 réis, respectivamente. Suas rendas, de 22:761\$707 réis, 25:420\$400 réis, 19:946\$276 réis e 10:356\$100 réis, e suas despesas totais, de 447:207\$579 réis, 307:951\$665 réis, 322:649\$222 réis e 340:378\$100 réis, naturalmente, figuram também entre as maiores.

Ao tomar essa unidade como base, pode-se dizer que era na de Santa Catarina, porém, que se parecia observar um grande aproveitamento dos produtos produzidos, uma vez que os valores de produção e de renda não eram tão discrepantes quanto na unidade baiana. Nos anos de 1930, 1931, 1932 e 1933 se produziu o equivalente a 32:566\$483 réis, 31:969\$780 réis, 34:522\$300 réis e 30:013\$300 réis, ao passo que se faturou 18:619\$354 réis, 17:702\$488 réis, 17:979\$800 réis e 12:276\$000 réis, respectivamente.

As dissimilaridades nas despesas totais entre as unidades também denunciam a heterogeneidade nas contas dessas instituições. A Escola de Aprendizes Artífices do Estado de Alagoas, por exemplo, custou, no decorrer dos anos de 1930, 1931, 1932 e 1933, as respectivas quantias de 157:932\$815 réis, 113:144\$994 réis, 119:396\$233 réis e 138:166\$200 réis, valores muito inferiores se comparados às cifras vistas na unidade da Bahia.

Se as escolas eram igualmente financiadas pelo Governo Federal, não há como afirmar a razão para tais diferenças. O que se pode inferir, logo, é que essa está relacionada à infraestrutura e à localização geográfica de cada Escola. De todo modo, como é possível de observar, seria impossível manter qualquer uma das unidades apenas com as rendas provenientes da venda dos produtos produzidos, fazendo-se imperativa aplicação de recursos públicos, provindos, no caso das Escolas de Aprendizes Artífices, especificamente da União.

Também é possível estabelecer, diante destes números, os valores médios aplicados para cada estudante matriculado nas Escolas. As Tabelas 14 e 15 revelam a relação entre os investimentos e o número de matrículas. Assim, a primeira se refere à despesa média anual por aluno da instituição entre os anos 1921 e 1933, e a segunda, à despesa média por aluno em cada uma das unidades, do ano de 1930 a 1933.

Tabela 14 – Despesa média anual por aluno das Escolas de Aprendizes Artífices (1921-1933)

ANO	MATRÍCULA DIURNO	MATRÍCULA NOTURNO	CUSTO DO ALUNO
1921	2.904	1.966	822\$120
1922	3.336	1.870	939\$720
1923	3.829	1.842	699\$400
1924	3.746	1.508	1:124\$890
1925	3.693	1.413	1:098\$570
1926	3.850	1.645	948\$780
1927	3.439	1.483	806\$130
1928	4.528	1.730	1:207\$540
1929	4.390	1.643	1:055\$550
1930	5.320	-	1:261\$031
1931	5.734	-	759\$106
1932	5.947	-	873\$830

1933	5.928	-	849\$147
------	-------	---	----------

Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (2022).

Entre os anos de 1921 e 1933, a média de gastos anuais com alunos, no conjunto das instituições, era da ordem de 957\$370 réis. O ano de 1923 foi o que menos se aplicou recursos, quando dividido o valor total da despesa pelo número de estudantes matriculados no conjunto de Escolas. 1930, ao contrário, foi o ano em que a Rede de Escolas Federais mais dispôs de recursos para cada aluno matriculado.

É interessante também observar o salto de investimentos no ano de 1928 que, mesmo com mais de mil novas matrículas, foi suficiente para superar o custo do aluno em relação ao ano anterior. Esse crescimento orçamentário é explicado pela já mencionada Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República Washington Luís Pereira de Souza, na abertura da 3ª sessão da 13ª legislatura, datada de 1929, a qual afirma que

Em 1928, as escolas de aprendizes foram dotadas de aparelhos, máquinas e mais material imprescindível ao bom funcionamento de suas oficinas e aulas. Dentro dos recursos orçamentários, foram executadas obras de melhoramento e ampliação dos edifícios em que funcionam as escolas do Amazonas, Maranhão, Ceará, Natal, Paraíba, Bahia e Rio de Janeiro (INEP, 1987, p. 107).

Apesar de se mostrarem oscilantes no decorrer de toda a série histórica, como demonstra a Tabela 14, os gastos relativos aos últimos três anos desse período indicam “uma persistente queda na despesa média por aluno, resultante de um acentuado crescimento das matrículas” (CUNHA, 2000, p. 88). Isso significa dizer que, entre os anos de 1931 e 1933, por mais que tenha havido crescimento no investimento aplicado, esse não foi equivalente ao crescimento do número de matrículas.

Tabela 15 – Despesa média por aluno das Escolas de Aprendizes Artífices, por estabelecimento (1930-1933)

UNI.	1930		1931		1932		1933	
	MAT.	DESP.	MAT.	DESP.	MAT.	DESP.	MAT.	DESP.
AM	272	641\$764	260	768\$900	308	761\$892	325	844\$057
PA	453	2:294\$047	418	610\$658	404	826\$977	219	988\$969
MA	444	1:022\$558	492	632\$847	510	646\$579	349	1:000\$355
PI	184	1:095\$904	255	775\$262	200	814\$678	211	986\$698

CE	434	646\$452	446	834\$087	490	892\$893	376	768\$493
RN	200	2:212\$228	164	1:218\$044	186	1:137\$500	202	1:066\$840
PB	407	610\$060	452	438\$037	513	503\$564	555	505\$544
PE	335	1:749\$256	360	548\$155	446	1:251\$203	477	771\$770
AL	284	1:232\$614	368	644\$411	401	689\$644	376	758\$837
SE	268	591\$461	360	657\$228	330	743\$730	353	704\$596
BA	450	1:117\$908	450	757\$456	450	780\$140	505	851\$667
ES	138	758\$797	134	1:445\$572	149	1:330\$151	177	964\$485
RJ	202	1:128\$773	200	826\$000	215	996\$478	270	1:145\$296
SP	260	994\$513	350	714\$722	295	812\$752	315	776\$385
PR	240	1:260\$116	275	715\$284	250	808\$387	316	728\$096
SC	229	1:547\$661	239	969\$051	242	934\$488	244	927\$459
MG	275	544\$776	311	827\$309	296	935\$282	294	842\$649
GO	157	1:798\$581	155	1:304\$675	163	1:582\$637	254	1:258\$716
MT	88	2:221\$888	105	1:713\$591	99	2:028\$341	110	2:220\$795
MÉDIA	5.320	1:261\$031	5.734	759\$106	5.947	873\$830	5.928	849\$147

Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (2022).

Pelo visto na Tabela 15, é possível inferir que o estabelecimento do Estado do Mato Grosso foi o que mais obteve recursos para cada estudante matriculado. É necessário reforçar, assim, que esse resultado depende da relação entre a quantidade de matrículas e a despesa total de uma determinada unidade. Assim, é impossível afirmar que o Governo Federal priorizou investir na unidade do Estado Mato Grosso em relação às unidades dos demais Estados, uma vez que esse resultado é explicado pela baixa taxa de matrículas observada nessa Escola de Aprendizizes Artífices. A unidade do Estado da Paraíba, por sua vez, foi a que obteve menos recursos para cada matriculado. Sua taxa de matrículas, pois, como era de se esperar, está entre as maiores.

Acréscimos nos investimentos são possíveis de observar quando o aumento ou a diminuição na matrícula é acompanhado pelo crescimento ou pela manutenção na despesa por estudante. Pode-se perceber esse movimento na Escola do Estado do Ceará, por exemplo, que apresenta, nos anos de 1930, 1931 e 1932, matrículas e despesas de 434 e 646\$452 réis, 446 e

834\$087 réis, e 490 e 892\$893 réis, respectivamente. Mesmo no ano de 1933, quando o número de matriculados caiu para 376, o custo de cada aluno se manteve em 768\$493 réis, valor superior ao primeiro ano apresentado pela série histórica, quando a unidade possuía mais matrículas.

Movimento inverso pode ser visto nas unidades dos Estados do Maranhão, Pernambuco e Bahia, por exemplo, que apesar de apresentarem crescimento ou manutenção do número de matrículas ativas, são acometidas por drásticas quedas nas despesas por aluno, o que indica a diminuição no investimento. Diante dessa discussão, é importante ressaltar que a matrícula ativa não necessariamente significa que o estudante frequentava a Escola.

De qualquer forma, como é possível observar, a despesa média por aluno das Escolas oscilava entre todas as unidades, mesmo com o crescimento das dotações orçamentárias. Tomando como exemplo as unidades dos Estados de Minas Gerais e do Pará, percebe-se que, no ano de 1930, enquanto a primeira, com 275 estudantes, aplicava menos de 600 mil-réis por aluno, a segunda, que atendia 453, investia quase quatro vezes mais. A Tabela 16 demonstra a evolução da dotação orçamentária do conjunto das Escolas de Aprendizes Artífices entre os anos 1910 e 1940.

Tabela 16 – Dotações orçamentárias para as Escolas de Aprendizes Artífices (1910-1940)

ANO	DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA
1910	1.248:000\$000
1911	960:000\$000
1912	1.544:560\$000
1913	1.641:390\$000
1914	1.629:800\$000
1915	1.054:100\$000
1916	1.003:300\$000
1917	1.052:000\$000
1918	1.318:000\$000
1919	1.727:000\$000
1920	2.283:320\$000
1921	2.413:320\$000

1922	2.978:920\$000
1923	3.108:920\$000
1924	3.535:810\$000
1925	3.068:160\$000
1926	3.068:160\$000
1927	4.321:340\$000
1928	5.153:388\$000
1929	4.890:628\$000
1930	6.336:140\$000
1931	4.298:560\$000
1932	4.515:730\$000
1933	4.735:730\$000
1934	5.879:700\$000
1935	5.158:930\$000
1936	5.573:797\$000
1937	10.755:500\$000
1938	14.522:800\$000
1939	16.812:180\$000
1940	18.451:800\$000

Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (2022).

Após a fundação das Escolas de Aprendizes Artífices, o que se observou foi uma ampliação dos investimentos, década após década, com certa acentuação vista inicialmente na década de 1920. É interessante mencionar que, por volta desse período, foi aprovado, por meio do Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918, um novo regulamento para as Escolas de Aprendizes Artífices. Faz-se importante ressaltar que, de acordo com Fonseca (1961), o contexto que levou ao desenvolvimento e a aprovação dessa nova regulamentação muito teve a ver com o cenário estabelecido pela primeira grande Guerra Mundial. Conforme o autor,

[...] em 1914, o Brasil mandava vir do estrangeiro quase todos os produtos industriais de que precisava. Com dificuldades de importação viram-se os brasileiros forçados a instalar, no país, grande número de indústrias, iniciando-se, assim, a produção de

muitos artigos de primeira necessidade. O país encetava um verdadeiro surto industrial. À falta de material estrangeiro, abria-se à indústria nacional o monopólio dos mercados internos; além disso, surgia a possibilidade de entrada de nossos produtos em outros países. E houve uma ânsia de produção. Por toda parte surgiram novas fábricas, novas indústrias. O movimento era, porém, mais acentuado nas grandes cidades, como Rio e São Paulo. Entre 1915 e 1919 surgiram 5.936 novas empresas industriais. Naqueles cinco anos fizera-se quase tanto quanto nos vinte e quatro primeiros anos da República, período em que se fundaram 6.946 estabelecimentos industriais em todo o Brasil. O valor da produção industrial passou de 1.350.000 contos de réis em 1914 para 3.000.000 de contos em 1920. Para a realização de tamanho esforço tornou-se necessário empregar mais 12.124 trabalhadores (FONSECA, 1961, p. 176).

Desse modo, ao passo em que a economia demandava novos operários, exigia-se também, em consequência, mais investimentos em Educação Profissional. Diagnosticada a situação, o Congresso autorizou, por intermédio da Lei n° 3.454, de 6 de janeiro de 1918, Art. 97°, alínea III, o governo a revisar o assunto da Educação Profissional no Brasil, dando respaldo legal para a produção do novo regulamento para Escolas de Aprendizizes Artífices.

Assim, segundo Santos (2019), na década de 1920, a atuação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional tornou-se fundamental para a continuidade das instituições, posto que, apesar dos esforços,

[...] o ensino profissional não corria bem. Os prédios em que se achavam instaladas as escolas eram inadequados aos fins que se tinha em vista. Os mestres de ofício, na maioria, não se mostravam à altura da missão. As oficinas estavam mal aparelhadas; havia poucas máquinas e o ferramental era escasso. Os programas de ensino variavam de escola a escola, faltando-lhes unidade (FONSECA, 1961, p. 187).

Associado a isso estava o problema da não conclusão dos cursos pelos aprendizes, perpetuando a questão da falta de pessoal qualificado para o trabalho na direção das oficinas, mesmo com a previsão da formação de contramestres pelo decreto de criação das Escolas (SANTOS, 2019). A situação é mencionada na já citada Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República Epitácio da Silva Pessoa, na abertura da 1ª sessão da 11ª legislatura, em 1921. Segundo o Presidente,

Outra dificuldade é a impaciência dos aprendizes, que só mui raramente concluem os cursos do ofício em que se matriculam. Essa impaciência é, muitas vezes, acoroçada pelos próprios pais, geralmente pessoas urgidas de necessidade, e que têm pressa de ver os filhos começarem cedo a perceber salários. Daí resulta que, logo após o segundo ano, os aprendizes deixam as escolas pelas oficinas particulares, que lhes retribuem os serviços. Eis aí uma das principais razões da exígua população escolar de tais estabelecimentos, decrescentes de ano para ano, como ainda em 1920 se observou (INEP, 1987, p. 79).

Cunha (2000, p. 109) traz dados relevantes sobre essa questão. O autor calculou a taxa média de conclusão de cursos no conjunto das Escolas de Aprendizizes Artífices, “isto é, a

proporção de concluintes em um ano sobre o número de matrículas existentes cinco ou seis anos antes”, tempo no qual se concluiria um curso.

Assim, informa que, entre 1913 e 1916, a taxa de conclusão foi de apenas 3,4%; considerando o período entre 1914 e 1917, a taxa cai para 2,7%; de 1917 a 1920, a taxa corresponde a 1,0%; e entre os anos de 1932 a 1937 atinge-se a menor taxa registrada, de somente 0,7%. O autor (2000, p. 92), comenta que “nos 33 anos de existência das escolas de aprendizes artífices passaram por elas cerca de 141 mil alunos, uma média de cerca de 4.300 por ano. O maior contingente encontrado em todo o período foi de 6 mil alunos, em 1933”. Tais números explicitam a grande dimensão do problema.

Desse modo, com a necessidade de redefinir o trajeto das instituições, fez-se preciso pensar um novo modelo a ser seguido por elas. Como antes dito, o modelo definido foi o do Instituto Parobé, então dirigido pelo engenheiro João Luderitz, sendo ele, por essa razão, convocado para liderar o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional (SANTOS, 2019).

O Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, porém, enfrentou problemas em sua operação, decorrentes principalmente das dificuldades financeiras que eram constantemente alegadas. Contestações podem ser vistas, por exemplo, na fala do Ministro Vieira, datada de 1914, na qual ressaltou “a difícil relação do governo federal com os estaduais para o bom desenvolvimento da Educação Profissional. Na visão do ministro, os governos estaduais vinham se isentando de sua tarefa de promover esse ramo de ensino” (SANTOS, 2019, p. 59).

Como visto anteriormente, a Constituição de 1891 definiu, entre as responsabilidades educacionais da União, a promoção e a manutenção dos ensinos secundário e superior na capital federal, sendo facultativa a sua intervenção na criação de instituições desses mesmos níveis de ensino nos estados. Com isso, acabou-se por incumbir, ainda que de forma indireta, os Estados e Municípios pelo ensino primário em seus territórios. A interpretação do Governo Federal era a de que as Escolas de Aprendizes Artífices, por oferecerem, além da Educação Profissional, o ensino primário, deveriam ter a participação financeira dos governos estaduais.

Apesar disso, como também já discutido, o decreto de criação das Escolas estabelecia, enquanto encargo dos Estados, somente a doação dos prédios onde se localizaria cada uma das sedes, já que a ação prioritária sobre as escolas era do Governo Federal. Desse modo, a relação entre as esferas governamentais,

[...] atingia diretamente as Escolas de Aprendizes e revelava que a fragilidade dessas instituições era, em boa medida, produto da instabilidade da República brasileira e dos limites do federalismo. Na teoria, os estados eram entes autônomos, capazes de elaborar suas próprias leis, constituições e contrair empréstimos externos; na prática,

havia forte interferência do governo federal, que procurava controlar os estaduais a fim de manter no Congresso a base que lhes sustentava. Além disso, os estados, especialmente os menores, eram financeiramente dependentes do governo federal (SANTOS, p. 75-76).

Assim, foi somente com o Serviço de Remodelação que se conseguiu o encaminhamento de novas verbas para as Escolas pelo Governo Federal, o que explica o crescimento orçamentário observado na década de 1920. Entre as medidas tomadas para a remediação dos problemas, esteve a destinação, no ano de 1922, de 90:000\$000 réis para a reforma das sedes de Aracaju, Campos, Florianópolis, João Pessoa e Natal; posteriormente, em 1923, foram adquiridos novos livros e materiais de aulas para todas as unidades (SANTOS, 2019).

Mesmo diante das dificuldades orçamentárias, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional deu continuidade às suas ações, com foco em cinco pontos principais, sendo estes: a ampliação ou reforma das escolas e das oficinas, como é possível observar na Figura 12; a compra de maquinarias e aparelhamentos para as oficinas e salas de aula; a organização de novos cursos de desenho e trabalhos manuais; a elaboração de projetos que visavam a distribuição de crédito para alimentação escolar e Caixas de Mutualidade; e o desenvolvimento da produção industrial das oficinas das escolas. Nos anos de 1926 e 1927 ainda foram pensadas, pelos membros do Serviço, novas estratégias para o campo do ensino, estabelecendo maiores incentivos à prática. Entre os pontos estava a criação de um estágio pré-vocacional, a partir do qual os estudantes poderiam, através da experiência prática inicial, melhor definir a oficina que iriam seguir (SANTOS, 2019).

Já em 1923, na Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República Artur da Silva Bernardes, na abertura da 3ª sessão da 11ª legislatura, o político expressava os proveitosos resultados do acordo, indicando que a contratação de profissionais “já especializados no Instituto Parobé, quer para a orientação das novas instalações, quer para a direção de algumas oficinas, está concorrendo grandemente para o aperfeiçoamento dos métodos de ensino e melhor funcionamento dos trabalhos escolares” (INEP, 1987, p. 90).

Apesar das críticas positivas, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional foi descontinuado no ano de 1930, visto que “o movimento que colocou Getúlio Vargas no poder, chamado pelos seus articuladores de Revolução, deu outros rumos à República brasileira e também ao Ensino Profissional no país” (SANTOS, 2019, p. 71), direcionando-o principalmente por uma nova política econômica. Tal época foi, portanto, marcada pela intensificação de “políticas voltadas para o desenvolvimento da indústria nacional, com uma

presença mais firme do estado brasileiro em diversos campos, incluindo a Educação Profissional” (SANTOS, 2019, p. 78).

Figura 12 – Primitiva Escola de Aprendizes Artífices de Campos e sua fachada reformada após modificações que Serviço de Remodelação do Ensino Profissional introduziu



Fonte: Fonseca (1961).

Com isso, a aplicação de recursos na década de 1930 foi 220% maior quando comparado à década 1920. Se no primeiro decênio de funcionamento das instituições foi investido 13.178:150\$000 réis, no segundo foi aplicada a importância de 34.821:966\$000 réis. No último decênio, a dotação foi de 78.589:097\$000 réis.

É de se observar, ainda, que o maior aumento orçamentário das Escolas ocorreu no ano de 1937, que teve seu valor dobrado em comparação ao ano anterior. 1937 foi, justamente, o ano em que ocorreu o golpe do Estado Novo, que levou Vargas ao poder e permaneceu até 1945. O estudo desse período não corresponde, porém, aos objetivos específicos desta pesquisa.

Além das iniciativas do Governo Federal, “o regime federativo da República possibilitou a realização de iniciativas estaduais de organização do ensino profissional” (MANFREDI, 2002, p. 84). Desse modo, alguns dos governos estaduais desenvolveram redes de ensino profissional próprias. Um exemplo foi a instalação, em 1911, das Escolas Profissionais no Estado de São Paulo, destinadas ao ensino de profissões manuais para estudantes do sexo masculino, e de artes domésticas para estudantes do sexo feminino.

A Lei nº 1.192, de 22 de dezembro de 1909, do Estado paulista, autorizou o governo a contratar estabelecimentos industriais, agrícolas ou beneficentes para promover a educação profissional de menores abandonados, de ambos os sexos, maiores de 11 anos de idade e não criminosos, que fossem encontrados pelas autoridades policiais. Persistia-se, ainda, a ideia de que a Educação Profissional deveria ser destinada aos desvalidos de sorte.

O Art. 3º da citada Lei definia, enquanto obrigações dos chamados Institutos Profissionais, ensinar pelo menos um ofício aos menores, ou trabalhos fabris, agrícolas ou domésticos compatíveis com sua idade, sexo e saúde. Além disso, deveriam receber educação moral e instrução elementar, compreendendo leitura e caligrafia, língua portuguesa, matemática elementar, desenho linear, ginástica e rudimentos de higiene. Dos estudantes, não deveria ser exigido mais de seis horas diárias de trabalhos manuais e de três horas de estudos intelectuais (ALESP, 1909).

A alimentação, habitação, vestuário e salário dos estudantes, que deveria ser ajustado de acordo com seus serviços, também seriam de responsabilidade dos Institutos Profissionais. Para tanto, o Art. 4º do dispositivo colocou, enquanto obrigação do Governo Estadual, a necessidade de pagar, aos estabelecimentos contratados, uma subvenção que não poderia exceder trinta mil réis mensais em relação a cada menor matriculado. O pagamento, variável conforme as condições das instituições, poderia ser feito trimestralmente. O fornecimento de professores era, também, uma obrigação estadual (ALESP, 1909).

Abrem-se parênteses para mencionar que o ideal de firmar contratos para prover a Educação Profissional fora posteriormente revisitado, ainda que em contexto diferente do observado no Estado de São Paulo, uma vez que não se direcionava especificamente ao público de abandonados. Segundo Fonseca (1961), na sessão da Câmara dos Deputados de 23 de outubro de 1920, ocasião em que se debateu a fixação da despesa do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio para o ano de 1921, a Comissão de Finanças apresentou a Emenda nº 6 que, redigida por Cincinato César da Silva Braga, correspondia a proposta de criação de

[...] cursos de mecânica prática, especialmente destinados ao preparo de condutores e reparadores de máquinas agrícolas, homens que entendessem do funcionamento das usinas de açúcar, das máquinas de descaroçar e prensar algodão, ou de beneficiar arroz, café ou cacau, que tivessem noções de eletricidade e de outros conhecimentos necessários à vida das indústrias agrícolas (FONSECA, 1961, p. 183).

Para esse fim, o texto da Emenda nº 6 requereu 500:000\$000 réis para a fundação desses cursos, que deveriam se dar em escolas profissionais ou politécnicas e ter dois anos de duração. Como argumento, Braga ressaltou o modo como a escassez de mecânicos práticos impedia a multiplicação das lavouras mecânicas, capazes de diminuir os custos de produção. O parlamentar destacou ainda a necessidade desses trabalhadores para entrar em concorrência nos mercados estrangeiros e aumentar as exportações brasileiras. Transformada em lei, a Emenda nº 6 tornou possível firmar cinco contratos em 1921, sendo esses com a Escola de Engenharia de Porto Alegre; com a Câmara Municipal de Araraquara, em São Paulo; com a Escola de Engenharia de Belo Horizonte; com o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia; e com a Escola Técnica Fluminense de Niterói. Em 1922, cinco novos contratos foram assinados, dessa vez, com o Governo de Sergipe, sendo o curso instalado no Instituto Coelho de Campos; com a Escola Profissional dos Salesianos; com o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo; com a Câmara Municipal de Jaboticabal; e com a Câmara Municipal de São João da Boa Vista. No ano de 1923, o que se viu, porém, foi a diminuição da dotação orçamentária para 200:000\$000 réis e, com a necessidade de custear os cursos que já estavam em funcionamento, foi firmado, naquele ano, apenas um novo contrato com a Escola Profissional dos Salesianos da Bahia, onde foi criado um curso de mecânica prática. Para o ano de 1924, o orçamento geral da União não previu qualquer dotação para os cursos de mecânica prática, seja para a fundação em novas unidades ou para o custeio dos cursos já existentes, dando fim a essa iniciativa (FONSECA, 1961).

Apesar da possibilidade legal de firmar contratos com essa finalidade, ao invés da “contratação de educação profissional com instituições privadas, o que caracterizou a iniciativa do governo paulista foi a criação de uma rede estadual, sem similar nas demais unidades da Federação” (CUNHA, 2000, p. 142). Tal feito foi permitido pelo Congresso Legislativo, por meio da Lei nº 1.214, de 24 de outubro de 1910, que autorizou o Estado a criar escolas próprias. A Lei foi responsável por autorizar o governo paulista a realizar uma operação de crédito de 10.500:000\$000 réis para o fim de prover prédios escolares para a capital e sedes dos municípios do interior do Estado, incluindo dois Institutos de Educação Profissional, um para estudantes do sexo masculino e outro para estudantes do sexo feminino (ALESP, 1910).

Cunha (2000) afirma que até o final da década de 1920 foram instaladas, em diversas cidades do interior do Estado, mais seis dessas escolas. Manfredi (2002), por sua vez, cita que no ano de 1935 o número de escolas profissionais espalhadas pelo estado de São Paulo já somava dez unidades. Com isso, a Rede de Escolas Profissionais de São Paulo foi a primeira a se espalhar por cidades do interior. A Tabela 17 apresenta os anos de inauguração, as localidades das instituições que compunham a rede e o número das matrículas masculinas.

Tabela 17 – Rede Estadual Paulista de Ensino Industrial: ano/local de fundação e matrículas

ANO	ESCOLAS PROFISSIONAIS (LOCAL)	MAT.
1911	Instituto Profissional Masculino (São Paulo - Capital)	788
1913	Escola Profissional Masculina (Amparo)	340
1919	Escola Masculina Secundária de Rio Claro	440
1924	Escola Profissional Secundária Mista Dr. Júlio Cardoso (Franca)	294
1927	Escola Profissional Secundária Mista Bento Quirino (Campinas)	342
1927	Escola Profissional Secundária Mista de Ribeirão Preto	176
1929	Escola Profissional Secundária Mista Cel. Fernando Prestes (Sorocaba)	460
1931	Escola Profissional Secundária Mista Cel. Francisco Garcia (Mococa)	136
1933	Escola Profissional Secundária Mista de São Carlos	221
1933	Instituto D. Escolástica Rosa (Santos)	370
TOTAL		3.567

Fonte: Cunha (2000).

De acordo com Manfredi (2002, p. 87), essas escolas eram compostas por três distintos tipos de estabelecimento, sendo eles “a escola profissional primária, que ministrava o curso vocacional, a escola profissional secundária e o instituto profissional, com uma hierarquia bem definida de competências”.

Cunha (2000, p. 148) descreve que “o curso vocacional consistia num estágio preliminar de um ano para os candidatos aos cursos profissionais. Depois de um mês de observação, o aluno deveria escolher o ofício que desejava aprender”. Já as escolas profissionais primárias “destinavam-se à preparação elementar para o exercício de profissões manuais e para a continuação dos estudos nas escolas profissionais secundárias, em cursos de dois anos de duração”; enquanto isso, as escolas profissionais secundárias “ministravam um curso de três

anos de duração para alunos maiores de 13 anos [...]. Os candidatos a esses cursos não tinham restrição de idade, mas seu ingresso estava condicionado à aprovação no curso vocacional”; por fim, o instituto profissional continha “escolas noturnas de aprendizado e aperfeiçoamento, para trabalhadores que já atuassem na indústria, ou que desejassem aprender um ofício, em cursos de dois ou três anos de duração”, devendo os candidatos ter pelo menos 12 anos de idade e o curso primário completo.

Posteriormente, a Lei nº 1.711, de 27 de dezembro de 1919, organizou as Escolas Profissionais do Estado de São Paulo, determinando, no Art. 1º, que essas se destinariam ao ensino de artes e ofícios a alunos de ambos os sexos, maiores de 12 anos. O Art. 2º indicava que seria de responsabilidade do governo resolver o número e as oficinas instaladas em cada unidade escolar de ensino profissional masculina, feminina e mista, tomando como referência as necessidades da vida operária e o desenvolvimento do meio industrial (ALESP, 1919).

Para mais, o Art. 5º indicava quais cursos o governo poderia optar por oferecer, estando disponíveis para as escolas femininas: confecções; roupas brancas; rendas e bordados; flores, ornamentação de chapéus e trabalhos artísticos; datilografia e estenografia; desenho profissional; desenho artístico e pintura; economia doméstica; luvaria, meias e espartilhos; e, por último, arte culinária em todos os seus ramos.

Para as escolas masculinas, o Art. 5º trazia, entre as opções de cursos disponíveis: ajustagem e torneados; fundição; ferraria; marcenaria; torneado em madeira; entalhação; pintura, decoração, letras tabuletas; eletrotécnica e funilaria; mecânica; escultura e plástica; fiação e tecelagem; desenho profissional e artístico; tapeçaria; clichagem; relojoaria e ourivesaria; selaria e trançagem; segeiros; gravadores e zincografia; linotipistas; química industrial e agrícola; pesca, salga e construção de aparelhos de pesca; pedreiros frentistas e marmoristas; douração, niquelagem oxidação e aplicações análogas; alfaiataria; sapataria; datilografia e estenografia.

Por fim, o Art. 5º ainda considerava, como opções para as escolas mistas, compostas por estudantes dos sexos masculino e feminino, os cursos profissionais de: laticínios e noções de veterinária; fotografia; escripturação mercantil; horticultura e jardinagem; avicultura e apicultura; barbeiros, cabeleireiros, massagistas, pedicures e manicures.

Além disso, o Art. 3º, que tratava do currículo das Escolas Profissionais indicava que, conjuntamente com o aprendizado profissional, os estudantes receberiam noções elementares das disciplinas de língua materna e educação moral e cívica; de cálculo aritmético e geométrico; e de geografia e história do Brasil.

O Art. 6º definia que o curso teria a duração máxima de três anos e, conforme o Art. 7º, seria ministrado em ateliês ou oficinas devidamente aparelhadas. O Art. 8º ainda definiu que, nas unidades do interior do estado, existiria uma escola noturna para alunos analfabetos. Assim, o currículo das escolas profissionais compreendia conteúdos práticos e teóricos, sendo esses últimos ensinados, “sempre que possível, simultaneamente às suas aplicações práticas” (CUNHA, 2000, p. 144).

Cunha (2000, p. 144) atenta para o fato de que, pelo menos na Escola Profissional Masculina, o que se visava era a “educação integral do trabalhador, evitando-se a especialização num ofício limitado. O aluno deveria passar por todas as oficinas”. Entre as vantagens pedagógicas do método, estava a de “possibilitar ao egresso aperfeiçoar-se em qualquer ramo do seu ofício e, caso necessitasse, deslocar-se sem dificuldade de um ramo para outro de sua profissão”. Ainda conforme a pesquisa do autor,

Para o diretor Aprígio Gonzaga, a rejeição da especialização na escola era uma resistência ao que considerava o “determinismo industrial”, o “cativeiro do homem a fábrica”. Para ele, seria vergonhoso que o Estado predestine os jovens a determinadas tarefas limitadas. Se inevitável, que isso fosse feito pelas próprias fábricas, nunca pelas escolas oficiais. [...] a proposta de “educação pelo trabalho para o trabalho” não poderia esgotar-se no adiestramento técnico do aluno, mas, isto sim, visar sua “formação moral” (CUNHA, 2000, p. 144).

Assim, as atividades propiciadas aos estudantes pela Escola Profissional Masculina iam além da instrução profissional, uma vez que nela se promovia o escotismo, a participação em comemorações às festas cívicas e em competições esportivas e a criação de associações, como a Associação Beneficente e Educadora dos Alunos da Escola Profissional Masculina que, tida como meio para aproximar os estudantes de práticas estatais, os incentiva a exercer direitos e deveres cidadãos, bem como a desempenhar funções públicas (CUNHA, 2000).

O Art. 9º autorizava o governo a, quando julgasse oportuno, suprimir, converter ou instituir novos cursos profissionais. Já Art. 10º fixava o pessoal das escolas, que seria constituído por um diretor; um auxiliar de diretor; um escriturário; um zelador almoxarife; um professor para cada classe, com um auxiliar sempre que os estudantes excedessem o número de trinta; um mestre para cada oficina, igualmente, com um auxiliar para turmas com mais de trinta matriculados; e os serventes que se fizessem necessários ao bom funcionamento das escolas.

A legislação também tratava da destinação de vagas, indicando, no Art. 17º, que metade delas, conforme o § 1º, seriam ocupadas por alunos diplomados pelos grupos escolares ou pelas escolas públicas do estado e a outra metade, de acordo com o § 2º, por candidatos não diplomados que provassem, através de exame de admissão, o preparo necessário nas matérias

essenciais do curso preliminar. Em vagas subsistentes seriam admitidos quaisquer outros candidatos, por ordem de apresentação, como demandava o § 3º.

Os estudantes matriculados nas escolas contavam com alimentação e assistência médica e dentária, sendo essas práticas financiadas com recursos advindos do seu próprio trabalho, exercido nas oficinas. Parte da renda que provinha da venda desses produtos ainda era convertida em bônus, destinado a cada estudante. Após o final do curso, estes passavam ainda por um estágio em oficinas de sua especialidade, com duração de um semestre. Esse se dava em uma das escolas profissionais da Rede Estadual ou no próprio instituto de formação (CUNHA, 2000).

Diante de todo o exposto, foi possível perceber que a Primeira República se caracterizou como um período de importantes mudanças políticas, econômicas e sociais, sendo o berço de uma nova configuração da Educação Profissional, que deu grandes passos rumo ao seu reconhecimento enquanto a formação necessária para o exercício de atividades em postos do mercado de trabalho. Os passos foram curtos, porém, no que tange o abandono da concepção assistencialista que à endereçava, com exclusividade, para órfãos e desvalidos de sorte. Apesar da confirmada importância da Educação Profissional para o segmento industrial, a Constituição Federal de 1891 calou-se sobre a criação de instituições, a oferta de cursos ou políticas para o seu financiamento, não trazendo qualquer artigo referente a isso.

Portanto, dado o contexto de industrialização pelo qual passava o país durante todo o período referente à Primeira República, foram criadas várias instituições Estatais de Educação Profissional, tendo, como instâncias financiadoras o Governo Federal e, no contexto do federalismo, o Governo dos Estados. Entre as instituições subvencionadas com recursos públicos do Governo Federal estavam o Instituto Profissional, localizado na então Capital do país, Rio de Janeiro, e as Escolas de Aprendizes Artífices, as quais se espalharam pelas capitais dos Estados. As Escolas Profissionais, por sua vez, destacaram-se por instalarem-se em cidades do interior do Estado de São Paulo, sendo mantidas com recursos próprios do Governo Estadual paulista.

4.3 A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1934 E O ADVENTO DA VINCULAÇÃO CONSTITUCIONAL DE RECURSOS FINANCEIROS PARA A EDUCAÇÃO

Como visto, a primeira forma federalista do Estado brasileiro, baseada na doutrina liberal, configurou-se numa perspectiva dual, com rígida separação entre o Governo Federal e

os governos estaduais. Em 1930, porém, “sobreviu uma Revolução que pôs de lado a Constituição de 1891 e com ela o dual federalismo no Brasil” (FERREIRA FILHO, 1982, p. 135). Com isso, as constituições liberais foram “substituídas por constituições que pretendiam regular todos os aspectos relevantes da vida social e impor ao Estado maior intervenção no domínio econômico” (SALDANHA, 2009, p. 340).

Tal cenário inaugurou-se a partir da Constituição Federal de 1934 que, segundo Saldanha (2009, p. 340), “sepultou o modelo dualista, de cunho segregacionista e inaugurou o federalismo cooperativo”, no qual se verifica “uma forte integração entre governo central e governo dos Estados-membros pela repartição de competências”. Sobre esse tipo de Estado, a autora indica que “o federalismo cooperativo é caracterizado pelas doutrinas sociais, atingindo seu ápice no intervencionismo estatal após a Segunda Guerra Mundial”.

Como bem lembra Ramos (2014, p. 14), a trajetória histórica da educação e a “respectiva legislação são expostas e discutidas sempre à luz da dinâmica do desenvolvimento econômico brasileiro e frente às disputas travadas em torno do projeto societário e, assim, da própria política educacional”. Desse modo, é possível afirmar que a esfera econômica, combinada aos embates políticos, continuaram a guiar, dirigir e orientar as diversas mudanças que vieram a ocorrer no âmbito da educação e em suas respectivas políticas de financiamento.

Assim, apesar do pouco progresso observado nas políticas educacionais nos primeiros anos da República, o fortalecimento dos poderes estaduais, resultante da primeira Constituição republicana, permitiu “a eclosão dos movimentos renovadores em vários Estados, que iriam, afinal, influenciar na política nacional que se instaurou a partir de 1930” (VENÂNCIO FILHO, 2014, p. 136).

Sobre o assunto, Luz e Santin (2010, p. 268) explanam que, após o resultado oficial das eleições de 1930 ser acusado de fraudulento, o candidato da oposição, Getúlio Dornelles Vargas, derrotado nas urnas, assumiu, em 3 de novembro daquele mesmo ano, a Presidência da República “por intermédio de um golpe de Estado, que também desencadeou no fim do regime da República Velha”.

De acordo com Regert e Baade (2018, p. 138), foram vários os fatores que, ainda na década de 1920, “se conjugaram para acelerar o declínio da República Velha. Os levantes militares tenentistas, o fim da política do café-com-leite, o agrupamento das oligarquias dissidentes na Aliança Liberal e o colapso da economia cafeeira” podem, porém, ser citados como os principais a criar as condições ideais para a chamada Revolução de 1930.

Segundo Pandolfi e Grynszpan (1987) estavam, entre as distintas forças sociais que se uniram em torno da campanha oposicionista de Vargas, homens públicos que já haviam atuado politicamente na República Velha: tratavam-se de ex-presidentes, governadores ou ex-governadores e chefes de agremiações partidárias; ao seu lado, encontravam-se tenentes antioligárquicos que pregavam a urgência de reformas político-administrativas.

As críticas do conjunto de homens direcionavam-se não “aos princípios liberais adotados na Constituição de 1891, mas aos políticos que, ao seu ver, monopolizavam o poder e desvirtuavam as instituições” (PANDOLFI; GRYNSZPAN, 1987, p. 5). Esses sugeriam, como propostas, “promover mudanças nos mecanismos eleitorais responsáveis por tais desvios, implementando medidas que pudessem garantir a verdade eleitoral – como a obrigatoriedade de voto e a criação de uma justiça eleitoral autônoma” (PANDOLFI; GRYNSZPAN, 1987, p. 5), assim como “a adoção do voto secreto e o redimensionamento do papel do Exército na sociedade” (PANDOLFI; GRYNSZPAN, 1987, p. 6). Não foi à toa que a proposta de uma luta armada, após a derrota da Aliança Liberal nas urnas, teve a adesão de um grande número de entusiastas.

Pandolfi e Grynszpan (1987, p. 7) ainda mencionam o contexto de disputa que se deu após a vitória da Revolução, com o enfrentamento de ideias relacionadas à condução do processo revolucionário entre os diferentes eixos políticos que inicialmente o incitaram. Para os autores, “o que estava em jogo, na verdade, era a diretriz que orientaria a organização do Estado brasileiro”, uma vez que, na visão dos tenentes, o governo provisório deveria seguir “uma linha centralizadora, autoritária e reformista”. Estes tinham, como principal intento, possibilitar “a implementação de uma reforma agrária, a centralização do sistema tributário, o fortalecimento das forças armadas nacionais, a criação de uma legislação trabalhista, a federalização das milícias estaduais e a modernização da infraestrutura do país”.

Com a defesa de “um regime forte e apertado, contrapondo-se, em certo sentido, à democracia política” (PANDOLFI; GRYNSZPAN, 1987, p. 7), os tenentistas apresentavam a proposição de que “a participação do povo nos destinos da nação só deveria ocorrer após uma maior conscientização que seria, por sua vez, uma decorrência das reformas sociais promovidas pelos governantes” (PANDOLFI; GRYNSZPAN, 1987, p. 7-8). Daí a argumentação para a moralidade das instituições e a educação pública obrigatória.

Os agrupamentos oligárquicos, entretanto, posicionados em zona oposta aos tenentes, lutavam, ainda que de forma dispersa e sem uma proposta coesa de reforma, “pela implantação dos princípios liberais, por maior autonomia dos estados e pela limitação dos poderes da União”

(PANDOLFI; GRZYNSZPAN, 1987, p. 8). Tais divergências entre as oligarquias e os tenentes, que inicialmente exerceram grande atuação sobre o aparelho do Estado, levaram à exigência da implementação de um novo regime constitucional.

Fruto, portanto, de uma intervenção, o Governo do Presidente Vargas foi reconhecido por implementar políticas de caráter nacional-desenvolvimentistas que se dão quando o Estado, em um modelo de atuação efetiva, “centraliza praticamente todas as ações e, em contrapartida, investe maciçamente em infraestrutura, visando o aumento do crescimento econômico do país” (REGERT; BAADE, 2018, p. 139).

Conforme Fonseca (2012), no que tange a economia, a plataforma do novo governo baseava-se na diversificação, tanto da produção interna como dos produtos para exportação. Buscava-se, por meio dessa política econômica, expressar o que a Aliança Liberal, líder do movimento que impulsionou a candidatura de Vargas, compreendia enquanto interesse nacional, em contraposição aos interesses parciais, até então hegemônicos, das elites representantes da cafeicultura.

O discurso da Aliança Liberal não situava o setor industrial como substituto do setor agrário, mas sim como complementar a ele. De fato, o entendimento historiográfico é o de que a revolução burguesa, ocorrida em 1930, não se tratou de um “embate entre interesses agrários e industriais e nem mesmo fruto de uma discórdia incontornável sobre a orientação da política econômica governamental, mas um conflito entre frações da classe dominante pelo controle político do Estado” (BUENO, 2007, p. 444). Fonseca (2012) complementa essa discussão ao esclarecer que

Desde os primórdios da República registra-se o debate – na imprensa, no mundo acadêmico, nas associações de classe e nos órgãos legislativos – entre os mais radicais defensores da “vocação agrária” do país, cujas teses respaldavam-se no liberalismo clássico, e os defensores da industrializa o, os quais recorriam a fortes apelos nacionalistas, como a “independência” do país, tendência que se robusteceu após a I Guerra Mundial. A Aliança Liberal, todavia, evitou os extremos e recorreu   concep o então usual responsável por diferenciar indústrias naturais e artificiais. As primeiras eram entendidas como uma extensão das atividades primárias, pois beneficiavam as matérias-primas locais e, ao contrário das artificiais, não necessitavam de protecionismo: as barreiras representadas pelos custos de transporte associadas às frequentes desvaloriza es cambiais asseguravam os preços relativos a seu favor. Essa concep o assumia um ar moderado, na dire o de um consenso assentado no bom senso e equidistante dos extremos, importante em um programa político que visava ao convencimento, mas respalda-se na estrutura industrial da época, com a predominância de ramos como têxtil, alimentos, bebidas e madeira/mobiliário, ou seja, “naturais”. Destarte, se a referida concep o não rompia com a visão agrarista – posto que são entendia como “válidas” as atividades industriais como extensão das primárias –, por outro lado permite antever que acenava para a complementaridade e não para a dicotomia entre interesses industriais e agrários (Fonseca, 2012, p. 846).

É por isso que, como Ramos (2014, p. 17) elucida, ainda que “a universalização do trabalho assalariado e a expansão da ordem social competitiva” representem expressões de uma revolução burguesa, no Brasil, esta ocorreu de forma incompleta, visto que não houve uma ruptura concreta. Segundo a autora, enquanto em seu modelo clássico, revoluções como essa seriam capazes de conduzir o país “ao capitalismo independente e à democracia política”, o que se presenciou foi uma revolução periférica, “que resultou no capitalismo dependente, na dominação externa e na autocracia burguesa”.

Diante disso, Bueno (2007, p. 444) destaca que, apesar da superação historiográfica do debate sobre a Revolução de 1930 se tratar de “um momento de ruptura histórica [...] ou de continuidade – no sentido de que não teria havido realmente uma mudança nas classes dominantes do País, mas um rearranjo na distribuição de poder entre as elites políticas”, não se pode negar que isso tenha acarretado mudanças importantes para a trajetória do país, visto que demarcou

[...] o fim da hegemonia da burguesia cafeeira e o início de um período de grandes mudanças na ação do Estado, que se torna mais centralizado, intervencionista e orientado para a industrialização. Esta forma da ação estatal, entretanto, não resultou da vitória de um projeto de qualquer das frações da classe dominante ou, muito menos, da classe média ou ainda do operariado, mas de um rearranjo da equação política em uma situação de vazio de poder (BUENO, 2007, p. 445).

Nesse sentido, como ressaltam Luz e Santin (2010, p. 269), “com a Revolução de 1930 surge o desafio de o Brasil sair da predominância de uma economia agrária para inserir-se numa sociedade industrializada” e, com o estabelecimento dessa nova complementaridade na política econômica, o Estado assumia, oficialmente, “a ideologia positivista e seguia a recomendação de Comte pela diversificação, em oposição ao princípio liberal da especialização” (FONSECA, 2012, p. 846).

Tal revolução decorreu, portanto, da consolidação do parque industrial brasileiro, visto que, após o final do ciclo cafeeiro, foi no setor secundário que as elites desse segmento econômico passaram a investir e a apoiar. Com isso, é possível dizer que foi somente a partir da revolução burguesa que se instalou, verdadeiramente, “o modo de produção propriamente capitalista e, com ele, o processo de industrialização” no Brasil (RAMOS, 2014, p. 14).

Assim, através da instauração de novas ordens de dimensão não apenas econômica, mas também política e social, o governo provisório de Vargas buscou modernizar as estruturas do Estado, sendo fortemente marcado por debates acerca dos deveres estatais e das políticas a

serem implementadas nas esferas da educação, da saúde e da cidadania, para beneficiar e fazer próspera a industrialização nacional (REGERT; BAADE, 2018).

Após a nova configuração da política econômica, observou-se uma aceleração no “crescimento do mercado interno, acarretando a queda das exportações, com a consequente transferência da renda da área agrícola para a industrial” (FAVRETTO; SCALABRIN, 2015, p. 18525), a qual passou, como resultado, a demandar uma força de trabalho qualificada. A partir disso, “a formação dos trabalhadores torna-se uma necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social como em sua gênese” (RAMOS, 2014, p. 14).

Nesta conjuntura, com a consequente “complexificação da maquinaria das manufaturas e das primeiras indústrias, emergiu a exigência da qualificação profissional e, conseqüentemente, houve uma valorização do ensino profissional” (FAVRETTO; SCALABRIN, 2015, p. 18524). Foi, então, somente na década de 1930 que a Educação Profissional deu seus primeiros passos rumo à superação do estigma de educação assistencial a ser destinada exclusivamente para as classes menos abastadas.

Por esta razão, o terceiro decênio do Século XX é de grande importância e regularmente tomado como “referencial histórico para a Educação Profissional do Brasil, pois essa década configurou o início da industrialização no país e possibilitou a institucionalização de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo” (WITTACZIK, 2008, p. 80).

Assim, conforme Lopes (2019, p. 6), “passa-se a pensar, no país, um projeto de educação profissional para suprir às necessidades básicas de modernização tecnológica em função do ritmo acelerado do processo de urbanização e de infraestrutura exigidas por esse momento histórico”. Foi a partir daí que as Escolas de Aprendizes Artífices perderam, de forma progressiva, sua postura moralista e filantrópica e começaram a ocupar o espaço e a “função de qualificar a força de trabalho necessária à diversificação industrial”. Tal esforço sinalizou a convergência de interesses entre o Estado e as empresas privadas, uma vez que as instituições públicas federais passaram a formar profissionais para ocupar cargos nesses estabelecimentos.

De acordo com Nunes (2017, p. 36), se esses interesses econômicos foram os responsáveis por suscitar as primeiras discussões a respeito da obrigatoriedade da educação no Brasil, essas discussões foram, por sua vez, as que começaram, ainda na década de 1920, a dar forma aos “debates que pretendiam vincular parte das receitas do orçamento para garantir recursos à educação pública, que se tornariam constantes ao longo da história do financiamento público educacional”.

Como lembra a autora, no início do período republicano não existia qualquer política nacional de financiamento da educação, visto que os Estados-membros continuaram a arcar com as despesas educacionais em seus territórios. No entanto, ao passo que a educação passou a se tornar uma pauta de interesse nacional, “formularam-se estruturas jurídicas que vincularam parte de receitas orçamentárias para garantir a prestação do direito educacional, acompanhada de fundos contábeis educacionais” (NUNES, 2017, p. 52). O argumento utilizado para tanto era o de que

[...] a vinculação de recursos poderia ser o meio pelo qual a obrigatoriedade do ensino se tornaria, de fato, matéria de aplicação cogente aos entes subnacionais. Esses elementos seriam capazes de garantir a eficácia na prestação da educação, posto que haveria garantia de recursos financeiros, promovendo o almejado desenvolvimento em nome de uma identidade nacional (NUNES, 2017, p. 36).

Tais debates culminaram no Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, que estabeleceu o concurso da União para a difusão do ensino primário, organizou o Departamento Nacional do Ensino, reformou o ensino secundário e o superior e deu outras providências. A importância deste dispositivo, também conhecido como Reforma João Luiz Alves, para o financiamento da educação, reside no Capítulo III, que trata do Ensino Primário (BRASIL, 1925).

Na Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República Artur da Silva Bernardes, na abertura da 2ª sessão da 12ª legislatura daquele mesmo ano, o governante comentou que o Decreto foi fruto da Conferência Interestadual de Ensino Primário, de iniciativa do Governo da União. Reunida em 1921 na então Capital brasileira do Rio de Janeiro, a Conferência

[...] aprovou uma série de conclusões em que sugeria medidas de grande alcance em prol da difusão e da nacionalização do ensino popular no país. Desde então, cessaram as controvérsias e desapareceram as dúvidas que ainda havia, no tocante à legalidade e à necessidade da interferência da União em tal matéria. Se fosse possível levar a cabo todas as providências aconselhadas por aquela assembleia de especialistas, teríamos resolvido um problema de mais alta importância para a nacionalidade. Infelizmente, as condições financeiras do país não permitem a realização do programa por ela traçado. O Decreto nº 16.782-A, que reorganizou o ensino, consagra, apenas, os pontos essenciais desse programa, regulando o processo do acordo entre a União e os estados para a criação e manutenção de escolas primárias rurais subvencionadas pelo Governo Federal, como início da cooperação da União, que poderá ser ampliada e desenvolvida em melhores oportunidades (INEP, 1987, p. 93-94).

Desse modo, como mencionado no discurso presidencial, no Art. 24º do Decreto, foi determinado que o Governo da União, com o intuito de animar e promover a difusão do Ensino Primário nos Estados, entraria em acordo com estes para estabelecer e manter, nos seus

respectivos territórios, escolas do referido nível de ensino, instituindo assim novos compromissos entre a União e os demais entes federados para o oferecimento da educação pública.

Esses acordos obedeceriam às conformidades estabelecidas pelo Art. 25º, subdividido em oito alíneas. A alínea “a”, por exemplo, obrigou a União a pagar, diretamente, os vencimentos dos professores primários que concorriam até o máximo de 2:400\$000 réis anuais; os Estados, por sua vez, ficaram obrigados a fornecer-lhes casas para residência e escola, assim como o necessário material escolar. A classe política pareceu se concentrar, finalmente, na resolução do antigo problema relacionado aos ordenados dos professores e a falta de prédios escolares, já observados desde o início do Período Imperial, um século antes. A alínea “b” do mesmo artigo, porém, restringiu essa subvenção somente às escolas das áreas rurais.

A alínea “c”, em contrapartida, tratou das obrigações financeiras dos Estados, determinando que estes não poderiam reduzir o número de escolas existentes no seu território ao tempo da celebração do acordo e obrigando-os a aplicar, no mínimo, 10% de sua receita na instrução primária e normal. Com isso, o mencionado Decreto demarcou a vinculação de recursos para o financiamento da educação como um novo paradigma, ao menos em seu nível primário e de forma fragmentada, enquanto responsabilidade dos governos dos Estados.

Conforme Martins e Pinto (2013, p. 8), apesar de a determinação demonstrar “a disposição do poder central em participar da luta contra o analfabetismo, até então entregue aos Estados, tratou-se, contudo, de uma reforma caracterizada pela centralização autoritária”, do mesmo tipo que as observadas posteriormente no Estado Novo.

O Art. 26º determinou ainda que a criação e situação de escolas subvencionadas obedeceriam às mais urgentes necessidades da população, tendo em vista a estatística dos menores em idade escolar, que à época se restringia ao intervalo entre 8 a 11 anos de idade. Por fim, o Art. 27º autorizou também a criação de escolas noturnas para adultos, desde que fossem do mesmo caráter, obedecendo às mesmas condições expostas no Art. 25º.

Cabe comentar que o Capítulo IV, que cuidava do ensino profissional indicou, através do Art. 28º, que quando a cargo do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, este seria ministrado no Instituto Benjamin Constant, para cegos; no Instituto dos Surdos-Mudos; na Escola 15 de Novembro, fundada em 1909 no Rio Grande do Sul para atender menores abandonados do sexo masculino; e nos estabelecimentos que, para o mesmo fim, fossem fundados ou mandados subordinar ao Departamento Nacional do Ensino, criado por este mesmo decreto.

Apesar do avanço legal concebido pela provisão, as limitações orçamentárias da União, principalmente dos Estados, parecem ter constituído um grave obstáculo à sua imediata execução. De acordo com a Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo ainda Presidente Bernardes, em 1926, na abertura da 3ª sessão da 12ª legislatura,

[...] o Governo Federal dirigiu aos dos estados uma consulta circular sobre a possibilidade de se celebrarem aqueles acordos, na forma dos arts. 24 a 27 do Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Vários estados responderam manifestando imediato apoio à idéia; alguns, porém, formularam ponderações sobre a interpretação que se deva dar a esses dispositivos e outros fizeram sentir que no momento não poderiam realizar o acordo, ou por falta de dotação orçamentária em que se enquadrasse a despesa, ou porque suas condições financeiras não permitam novos encargos. O atento exame dessas respostas induziu o Governo da União a guardar melhor oportunidade para dar início à execução do grande desideratum, apesar do seu sincero desejo de vê-lo transformado em realidade. Acresce a circunstância de que a lei orçamentária de 1825, revigorada para o corrente ano, não consigna créditos com que a União possa ocorrer às despesas provenientes de seus compromissos quanto à disseminação do ensino popular, sendo insuficiente a importância cuja aplicação fora autorizada pelo Governo na resolução acima referida. Por esses motivos, o Governo Federal limitou-se a manter as escolas subvencionadas existentes nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, destinadas à nacionalização da infância em núcleos coloniais de origem europeia, nos termos do Decreto nº 13.014, de 1918 (INEP, 1987, p. 98-99).

Desse modo, através da fala do chefe de Estado, é possível aferir que, ao menos em seus primeiros anos de execução, por questões orçamentárias, parece ter se mostrado frustrada a concretização dos acordos financeiros entre o Governo da União e os Governos Estaduais, estabelecidos pelo Decreto para a difusão do Ensino Primário no país.

Segundo Nunes (2017, p. 36), porém, foi somente “durante a reforma constitucional de 1926 à Constituição de 1891, realizada durante o estado de sítio, que os debates sobre educação se tornaram mais intensos, inclusive no que diz respeito ao financiamento”. Logo após a Proclamação da República, com os Estados encarregados pela gratuidade educacional, iniciou-se a discussão acerca das possibilidades de interferência da União nesta matéria, no propósito de viabilizar uma educação básica para todo o povo (CURY, 2014a).

De acordo com Cury (2014a, p. 94), “esta discussão perpassa toda a Velha República com forte presença na Revisão Constitucional”, ocorrida entre os anos de 1925 e 1926, quando verdadeiramente se contestou o “papel do Estado no seu dever de oferecer instrução para todos” (CURY, 2014b, p. 103). Sobre as motivações políticas que se apresentavam nos discursos dos intelectuais renovadores, que evocavam as reformas educacionais desenroladas no decorrer da década de 1920, Rocha (2014) admite que essas baseavam-se

[...] nas insuficiências de implementação de uma educação universal, tanto no acesso como na capacidade de seleção e qualificação do ensino. Portanto, na crítica à

incapacidade da República em realizar o seu fundamento jurídico-político de Estado laico, neutro e universal aos seus cidadãos. No contexto daqueles anos, o posicionamento renovador conflui com o do movimento político que culminou com a Revolução de 1930 (Rocha, 2014, p. 140).

No que concerne ao campo estrito da educação, ainda conforme Rocha (2014, p. 141), a origem dessas reformas partiu da crítica ao modelo educativo na época existente, que se caracterizava “pela seletividade social do grupo a que se dirigia, pela formação educacional de tipo apenas propedêutico, por conteúdos pedagógicos de caráter formalista, pela separação entre o ensino e as atividades humanas”. Assim, como contraponto a esse paradigma de escola, o grupo renovador propôs diversos pontos, entre eles:

- a) superação de toda a seletividade social através da escola única, que a todos se dirige;
- b) compreensão do papel da escola na constituição da sociabilidade; c) pedagogia sustentada na individualização do educando e na consciência do ser social do homem,
- d) caráter público da educação, entendido como exigência de sustentação financeira do Estado (ROCHA, 2014, p. 141).

O interesse em dar atribuições mais diretas à União a respeito da educação partiu, inicialmente, de Afrânio Peixoto, durante a mencionada Revisão Constitucional. Para o político, era importante que, mesmo que os entes federados continuassem a cumprir seu dever constitucional, existisse uma orientação nacional para a educação, inclusive a profissional, e que esta fosse idealizada pela União (CURY, 2014a).

Para que o plano se concretizasse, seria necessário tornar a educação primária e secundária, além de gratuita, obrigatória. A sugestão de Peixoto para alcançar os recursos necessários ao financiamento desse projeto era a vinculação de impostos e verbas que, compondo um fundo de educação, evitariam a escassez orçamentária dos erários públicos (CURY, 2014b).

Tal estratégia foi inspirada pela experiência da Bahia, que já destinava a sexta parte da renda municipal para o financiamento do ensino. Essas ideias foram, então, convertidas por Peixoto na Emenda Constitucional n° 5, de sua autoria (CURY, 2014b). A redação, proposta para os itens 3 e 4, que seriam incorporados ao Art. 35° da Constituição, está explanada nos Anais da Revisão Constitucional:

- 3.: prover à orientação nacional do ensino primário e regular e democratizar o ensino secundário, dirigidos e custeados pelos Estados, mediante o fundo de educação creado por leis especiaes, ajudando o desenvolvimento delles em todo o território do país onde se mostrem deficientes. 4.: fiscalizar o ensino profissional primário dos artífices e operários, o ensino profissional secundário das profissões liberaes, o ensino technico superior e o ensino superior específico e Irterario dirigidos e custeados pelos Estados, pelos municípios ou por associates privadas idôneas (*apud* CURY, 2014b, p. 106).

A Emenda nº 5, que visava instituir, além de um fundo de financiamento educacional, “um conselho nacional de instrução pública para fixação de normatização, o controle de escolas subvencionadas e a associação entre gratuidade e obrigatoriedade também no secundário como meio de democratização social” (CURY, 2014b, p. 122), no entanto, sequer chegou a ser votada.

No ano seguinte, um importante passo foi dado no campo específico da Educação Profissional, com a aprovação, pelo então Presidente da República Washington Luís Pereira de Sousa, do Projeto de Fidélis Reis, que a tornou compulsória nas instruções primárias e secundárias por meio do Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927 (BRASIL, 1927). Após a sanção pelo Congresso Nacional, criou-se, pela primeira vez, o ensino profissional obrigatório, tanto nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, como no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos a este equiparados.

O Art. 2º do mencionado Decreto determinava que, obrigatoriamente, fariam parte dos programas educacionais de todas as escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, o ensino de desenho, de trabalhos manuais e de rudimentos de artes e ofícios ou indústrias agrárias, conforme as conveniências e as necessidades da população escolar.

O Art. 3º, por sua vez, instituiu, no Colégio Pedro II e em quaisquer estabelecimentos de instrução secundária mantidos pela união, como também nos equiparados, a instalação de aulas de artes e ofícios, sendo livre ao aluno escolher aquela em que se especializaria, não se obtendo o certificado da conclusão do curso sem essa especialização. O Art. 4º garantiu que este certificado de habilitação profissional asseguraria aos formados, em igualdade de condições, o direito de nomeação a quaisquer funções públicas da União.

Vê-se, a partir disso, uma mudança no escopo do ensino proporcionado às elites no Colégio Pedro II, tornando, em conjunto com as letras e as ciências, o ensino de ofícios uma prioridade. Ainda assim, pelo presente no Art. 4º, parece ter se mantido o antigo desígnio da Instituição de formar os membros das classes mais altas para ocupar, futuramente, os cargos políticos dirigentes do Estado.

O Art. 6º previu ainda a expansão e a ampliação da Educação Profissional no país, ao definir que o Governo elevaria, ao número que julgasse conveniente, as já existentes instituições de Aprendizados Agrícolas, de Artes e Ofícios e as Escolas de Aprendizes Artífices, como também fundaria novos estabelecimentos técnicos, caso fizessem-se necessários.

Sobre o financiamento desse alargamento do ensino profissional a nível nacional, o Art. 5º afirmava que o Governo Federal entraria em acordo com os governos dos Estados para a

fundação de escolas profissionais em seus territórios, podendo a União concorrer com metade das despesas necessárias ao custeio e aparelhamento delas. Para dar início à execução desta lei, o Governo ficou autorizado, por meio do Art. 7º, a abrir um crédito de cinco mil contos de réis.

É interessante mencionar, porém, que desde o Decreto nº 4.536, de 28 de janeiro de 1922, responsável por organizar o Código de Contabilidade da União, ficou determinado, por meio do Art. 17, item III, que o produto da renda dos institutos de ensino industrial, bem como o proveniente dos estabelecimentos de assistência onde também ocorria o ensino de ofícios, passaria a compor a receita ordinária da União (BRASIL, 1922). Com isso, esses recursos deixaram de ser administrados diretamente pelos diretores e, conseqüentemente, de servir ao habitual propósito de amortizar as despesas das instituições.

De acordo com Lopes (2019, p. 6), é também datado deste mesmo período um novo “marco significativo que proporciona novidades à EPT: o decreto 19.444 de 01 de dezembro de 1930, pois por meio dele se efetiva o Ministério da Educação e da Saúde Pública, órgão com poder de acompanhamento e supervisão da educação e saúde”.

Com isso, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio perdeu o comando sobre as instituições federais de Educação Profissional, as quais foram, por meio do Art. 3º do supracitado Decreto, alocadas na chamada Inspeção do Ensino Profissional e Técnico do Ministério da Educação e Saúde. Além das Escolas de Aprendizes Artífices, a Inspeção ficou responsável pelo Instituto Benjamim Constant, pelo Instituto Nacional de Surdos-Mudos, pelo Colégio Pedro II (Internato e Externato), pela Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Braz e pela Superintendência dos Estabelecimentos de Ensino Comercial. A organização ou reorganização desses serviços deveria ser feita sem aumento de despesa em relação ao quantitativo total das verbas existentes, a não ser que o orçamento do ano seguinte, 1931, destinasse recursos especiais para este fim.

Subseqüentemente, a Inspeção do Ensino Profissional e Técnico foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional por meio do Art. 1º do Decreto 24.558, de 3 de julho de 1934, “o que acabou fazendo com que as escolas técnicas já existentes comesçassem a oferecer cursos ligados às necessidades industriais” (LOPES, 2019, p. 6).

Sobre a Superintendência do Ensino Profissional, o Chefe do Governo Provisório considerou, para justificar o ato de sua criação, que a evolução das indústrias nacionais impunha a adaptação do ensino, indispensável à formação dos operários e às exigências da técnica moderna; que, na época, o ramo educativo estava restrito, nos estabelecimentos oficiais, a uma organização que apenas atendia a formação de artífices para as profissões elementares; que a

falta de operários graduados e de contramestres era penosamente sentida nas fábricas e nas oficinas; que as indústrias nacionais já exigiam um operariado com conhecimentos especializados e de nível superior ao do ensino primário; que convinha traçar normas educativas atinentes ao preparo de contramestres para orientar a iniciativa privada; que a regulamentação das profissões industriais exigia a prévia instituição do padrão de conhecimentos práticos que deva possuir um contramestre; e, finalmente, a conveniência de atribuir, ao mesmo órgão técnico-administrativo a que estavam subordinadas as escolas federais de ensino profissional técnico, a orientação dos programas didáticos e a fiscalização dos estabelecimentos de ensino industrial que pretendiam gozar das prerrogativas do reconhecimento oficial (BRASIL, 1934a).

O Art. 2º do Decreto em questão deixava claro o plano para subverter a restrição à formação de artífices para as profissões elementares, existente nos estabelecimentos oficiais, diagnosticada em suas considerações. Para tanto, dentro dos recursos orçamentários anuais, observado um programa de expansão gradativa do ensino industrial, seriam anexadas, às atuais escolas profissionais da União, seções de especialização para as indústrias regionais.

O Art. 3º indicou ainda que as instituições congêneres estaduais, municipais e particulares que adotassem a organização didática do regime escolar das escolas federais poderiam requerer as prerrogativas do reconhecimento oficial, desde que, satisfeitas as demais exigências instituídas para esse fim, submetessem-se à fiscalização da Superintendência.

No Art. 6º ficou declarado que a Superintendência do Ensino Industrial entraria em entendimento com as associações industriais para uma perfeita e íntima colaboração, objetivando a melhor adaptação dos métodos educativos e da aprendizagem prática dos ofícios aplicados às indústrias, tendo em vista as tendências regionais e a assistência permanente das mesmas associações na marcha evolutiva do ensino industrial.

O Art. 7º ainda possibilitou a facilitação do acesso à Educação Profissional aos candidatos do interior dos Estados que viriam a frequentar as sessões de especificação anexas às escolas de aprendizes artífices, fosse nas respectivas capitais ou em outros institutos profissionais da União, indicando que seriam instituídas, de acordo com os recursos orçamentários anuais, bolsas para a manutenção dos referidos candidatos ou a instalação de internatos onde fossem convenientes.

No Art. 12º ficou registrada a importância de 79:200\$000 réis para atender as despesas resultantes daquele Decreto ainda no corrente exercício, recursos autorizados pelo Decreto nº 24.167, de 25 de abril de 1934, que aprovou as tabelas da despesa pública para o exercício financeiro de 1934-1935, concernentes aos diversos ministérios. Naquele exercício fora

aprovado, para o Ministério da Educação e Saúde Pública, o montante de 161.996:213\$000 réis; desses valores, foram destinadas ao ensino profissional técnico a verba fixa de 1.652:400\$000 réis e a verba variável de 3.216:800\$000 réis.

Antes disso, com a denominada Reforma Francisco Campos, datada de 1931, novas mudanças foram acarretadas à Educação Profissional, visto que foram reorganizados todos os graus e modalidades de ensino, incluído o ensino secundário, do qual o ensino profissional fazia parte. Especificamente reformulado pelos Decretos n° 19.890, de 18 de abril de 1931, e n° 21.241, de 14 de abril de 1932, o ensino secundário passou a ter, “como finalidade, a preparação integral do homem, superando seu tradicional caráter propedêutico e preparatório ao ensino superior” (LOPES, 2019, p. 6).

O ensino profissional, por sua vez, foi especificamente organizado pelo Decreto n° 20.158, de 30 de junho de 1931 que, composto por três títulos e 82 artigos, deu regulamento ao ensino comercial. Estruturado em quatro categorias, o ensino comercial ficou composto por: um curso propedêutico, de três anos de duração; por um dos diferentes cursos técnicos, que tinham entre dois e três anos de duração (os de administrador-vendedor, guarda-livros e secretário duravam dois anos e os de atuário e perito contador duravam três anos); um curso elementar de auxiliar do comércio, com dois anos de duração; e um curso de administração e finanças, de nível superior, com duração de três anos e acessível somente aos estudantes que tivessem concluído os cursos de atuário ou de perito-contador, em conformidade com o Art. 12 do mencionado Decreto.

O Art. 28 avisava que os egressos do curso superior receberiam o diploma de Bacharel em Ciências Econômicas e o título de Doutor em Ciências Econômicas, caso defendessem tese. Nesse sentido, como ressalta Lopes (2019, p. 7), não havia ligação direta entre os cursos ofertados e a indústria, visto que todos “eram voltados para a área administrativa. Todavia, seguir a trilha formativa descrita anteriormente era a única possibilidade de ingresso em curso superior para os egressos dos cursos técnicos”.

Era, então, inexistente a articulação entre a Educação Profissional e o ensino secundário. Desse modo, o que se viu após o Decreto foi o fortalecimento da “dicotomia entre educação propedêutica, dirigida aos membros das elites, e educação para o trabalho, dirigida aos trabalhadores e seus filhos” (LOPES, 2019, p. 7).

Vale mencionar que o Art. 43 definiu que os estabelecimentos de ensino comercial ficariam sujeitos ao pagamento de quotas à Superintendência do Ensino Comercial, de acordo com a natureza dos cursos neles ministrados. O saldo anual desta receita, como determinado

pelo Art. 48, seria aplicado em auxílios e subvenções especiais às escolas consideradas dignas desse favor, em prêmios de viagem e estímulo aos alunos das escolas de comércio e em autores de livros recomendados pelo Conselho Consultivo do Ensino Comercial.

O ano de 1932 também trouxe novidades de grande importância para o cenário educacional, isso porque neste ano foi baixado o Decreto nº 21.335, de 29 de abril que, no que se refere ao financiamento da educação, conforme Martins e Pinto (2013, p. 11), foi “a primeira medida de ordem prática no período republicano: a instituição de taxa de educação e saúde, com o objetivo de constituir o fundo especial para a Educação e Saúde”, criando-se, assim, uma fonte tributária específica de recursos para a educação.

A cobrança da taxa de 200 réis, como determinado pelo Art. 1º, ocorreria sobre todos e quaisquer documentos sujeitos a selo federal, estadual ou municipal, excluídas as correspondências postais. Pouco tempo após sua instituição, o Decreto nº 21.602, de 6 de julho de 1932, isentou os cheques dessa cobrança (BRASIL, 1932).

O Art. 2º do decreto de criação da taxa informava que a importância arrecadada constituiria o fundo especial de educação e saúde e o parágrafo único a seguir indicava que um terço seria reservado para o ensino, enquanto os dois terços seriam destinados ao aperfeiçoamento e desenvolvimento dos serviços de saneamento e profilaxia rural no país.

O Regulamento do fundo, explicitado no Decreto nº 21.452, de 30 de maio de 1932, indicou, entretanto, uma “limitação não contida no decreto que criara a fonte: os recursos da educação seriam destinados ao ensino secundário, superior e técnico-profissional, excluído, portanto, o ensino primário” (MARTINS; PINTO, 2013, p. 11).

Como se vê, a determinação presente no Art. 1º previa vantagens financeiras do fundo à Educação Profissional, estando os recursos para a sua manutenção assegurados. Esses recursos estavam, porém, duplamente limitados: primeiro, ao único terço reservado para a educação no decreto de criação da taxa; segundo, ao que estava posto pelo Art. 7º do decreto de regulamento, que dizia que as despesas com os serviços de educação e saúde não poderiam exceder a importância correspondente ao saldo existente no fundo.

Apesar de o Art. 8º do decreto de criação da taxa demandar que o seu recolhimento fosse iniciado no prazo de sessenta dias a partir da data de publicação, este só começou a ser cobrado a partir de janeiro de 1933, sendo o prazo inicial duas vezes prorrogado pelos Decretos nº 21.636, de 16 de julho, e nº 21.784, de 1 de setembro de 1932. Por esta razão, não há maiores informações sobre seu volume de recolhimento no único Relatório do Ministério da Educação

e Saúde Pública disponível para consulta, datado de 1932. De todo modo, combinado ao definido pelo decreto 16.782-A/25,

Coexistia, nesse período, (i.) vinculação de recursos dos Estados e (ii.) financiamento da União por meio de fundo contábil, composto por receita tributária de taxa de documentos sujeitos a selo – o que também denota uma vinculação, não de receitas de impostos, mas de uma taxa em específico (NUNES, 2017, p. 53).

Porém, novas mudanças definitivas e significativas para o campo da educação foram vistas após a promulgação da nova Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, datada de 16 de julho de 1934. Foi por meio dela que os atores políticos buscaram satisfazer, no que concerne à educação, a diversos pontos que foram pautados em seu processo constituinte, que se iniciou no ano de 1933 (ROCHA, 2014). Conforme Pandolfi e Grynszpan (1987, p. 19),

A Assembleia Nacional Constituinte foi instalada no dia 15 de novembro de 1933, congregando representantes das diversas tendências que desde 1930 vinham-se debatendo no cenário político. A grande questão que organizou o debate constituinte foi o confronto entre regionalismo e centralização política. Mesmo havendo um certo consenso em torno da necessidade de um federalismo aliado a um intervencionismo estatal, a polêmica fixou-se no grau de centralização e de intervenção possíveis.

Assim, tentando combinar tradição liberal e modernidade, de modo a estabelecer uma ordem “que não se chocasse com o fortalecimento do Estado e com o seu ativo papel na órbita dos assuntos econômicos e sociais” (PANDOLFI; GRZYNSZPAN, 1987, p. 19) estiveram, entre as principais questões tratadas pela legislatura, a participação da União em todos os ramos e níveis de ensino; o direito à educação; a ação supletiva da União aos Estados e Municípios; e a aplicação dos recursos públicos em educação (ROCHA, 2014).

Foi em seu Título V, Capítulo II, que a Constituição de 1934 se dedicou a tratar da Educação de forma aprofundada, sendo a primeira a fazê-lo. De início, o Art. 148 atribuiu à União, aos Estados e aos Municípios, a incumbência de favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral (BRASIL, 1934). Desse modo, compartilhou-se, entre todos os níveis de governo, a responsabilidade sobre a educação. Na prática, o artigo corrigia a já exposta e criticada “isenção da Velha República, especialmente no ensino elementar e profissional” (ROCHA, 2014, p. 141), que manteve a tradição imperial de delegar aos Estados as atribuições relacionadas a esses tipos de ensino.

O Art. 149, no que lhe concerne, reposicionou a educação enquanto um direito de todos, indicando que essa seria ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, que deveriam proporcioná-la tanto a brasileiros quanto a estrangeiros domiciliados no país. O Artigo ainda

ressaltou a função da educação: possibilitar eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação e desenvolver num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

É impossível tratar desse dispositivo jurídico sem igualmente se dedicar a discutir os movimentos educacionais que, Segundo Nunes (2017, p. 38), destacaram-se naquele período, fazendo “ecoar suas ideias na elaboração do projeto de Constituição no início da década de 1930; e, mais tarde, no texto definitivo da Constituição de 1934”.

Por este motivo, é necessário registrar que a concepção doutrinária dos atores renovadores, antes exposta no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais 26 intelectuais em 1932, esteve presente nesta decisão, dada a aceitação, pela Assembleia Constituinte, da sua consideração de que “o Estado moderno constitucional exige que se faça a afirmação da educação como um direito individual à semelhança do direito ao trabalho, à subsistência etc., já consagrados nas constituições modernas” (ROCHA, 2014, p. 144).

Acerca do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, Nunes (2017, p. 37) afirma que seu objetivo repousava na “criação de um plano geral de educação, uniforme, laico e obrigatório, a ser aplicado em todas as escolas do país, de modo que não houvesse distinção entre ensino público e privado”. Propunha, com isso, estabelecer uma base educacional comum para todos, de modo a instituir um novo modelo de educação, desvincilhado do paradigma observado ao fim do período imperial e que servisse aos indivíduos e não aos interesses das classes dominantes. Esse movimento pedagógico renovador era, então

[...] uma reação ao conceito de escola oitocentista, centrada no seu papel perante a sociedade industrial, marcada por conteúdos definidos centralmente e em função dos interesses da sociedade capitalista, desempenhando a função de formar pessoas, independentemente das suas características individuais (ALVES, 2010, p. 167).

Desse modo, o Manifesto, que almejava, a partir do diagnóstico da realidade fragmentada e desarticulada da educação brasileira, estabelecer uma escola única, assegurada a todos a despeito de sua classe social, amenizando as desigualdades sociais, foi subscrito por um heterogêneo grupo de signatários, composto por tenentistas, liberais progressistas, socialistas com simpatia pelo anarquismo e futuros marxistas (MARTINS; PINTO, 2013).

Constavam, entre os nomes: Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua,

Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armada Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme, e Raul Gomes.

Nesse sentido, as demandas dos atores renovadores, consoantes às da Era Vargas, levaram ao desenvolvimento de novas políticas educacionais que passaram, então, a gravitar em torno das características fundamentais da sociedade industrial e de seus pré-requisitos, estando entre estes a alfabetização universal, a capacidade de se mobilizar entre atividades distintas e a aptidão de habilidades técnicas, numéricas e de comunicação. O sistema educacional deveria, conseqüentemente, assegurar a necessária formação (ALVES, 2010).

Apesar de se caracterizar como uma relevante vitória, uma vez que se inseriu na Constituição a antes ausente afirmação da educação enquanto direito de todos, Rocha (2014, p. 146) argumenta que este direito se expôs, na legislação, “suficientemente mutilado para que nada obrigue o Estado a um investimento maciço em educação pública”.

A contradição se apresenta no Art. 150, parágrafo único, alínea “a”, que, ao tratar da obrigatoriedade educacional, estabelece o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Com o uso do termo “frequência obrigatória”, abriu-se a margem para a ambígua interpretação de que o determinado se restringia ao público matriculado.

Este mesmo artigo trata da repartição das responsabilidades entre os entes federados. Enquanto o Art. 151 destinou aos Estados e ao Distrito Federal o encargo de organizar e manter sistemas educativos nos seus respectivos territórios, respeitando as diretrizes estabelecidas pela União, o Art. 150 cuidou de listar as competências da União, atribuindo-a

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
- b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;
- e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Rocha (2014) assinala que, no processo da constituinte, as grandes bancadas regionais, provenientes dos Estados de São Paulo, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, no intuito de preservar para si a tradicional orientação do ensino primário em seus territórios, posicionaram-se em oposição à centralização no direcionamento da educação pela União. De igual maneira,

os renovadores, embora favoráveis à existência de diretrizes gerais de ensino e de uma ação supletiva da União, não necessariamente apoiavam o controle desta sobre todos os sistemas de ensino.

Ainda assim, como se vê, o artigo fez-se presente no texto final da Constituição e, a partir dele, a União tornou-se responsável por estabelecer o plano que direcionaria a educação nacional em todos os seus níveis; por manter e organizar sistemas educativos apropriados aos territórios nos quais se instalavam; e por subsidiar os ensinos secundário, superior e universitário no Distrito Federal.

A União ficou autorizada, também, ainda que de forma supletiva, a estimular, através de estudos, e a financiar, por meio de subvenções financeiras, a educação em localidades que sofressem com a deficiência de recursos ou de iniciativa. A autora salienta que este último ponto, novamente, expressa uma conquista renovadora, visto que, para este grupo, “é fundamentalmente por aí que se dará o comprometimento da União em todas as esferas educacionais” (ROCHA, 2014, p. 146).

Para além, a questão do financiamento foi endereçada no Art. 156, o qual obrigou a União e os Municípios a aplicar nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos, sendo este um dos mais significativos aspectos relacionados ao campo educacional a serem aprovados pela Constituição de 1934.

Cury (2018, p. 1225) acentua a importância dessa nova política de financiamento para a educação, ressaltando que “políticas públicas sem recursos se tornam inócuas”. O Manifesto dos Pioneiros da Educação também defendeu uma ideia parecida ao tratar da autonomia da função educacional, indicando que os meios para o financiamento educacional não poderiam

[...] reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isto, sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações do interesse dos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um "fundo especial ou escolar", que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção (HISTEDBR, 2006, p. 195).

Com isso, fora empregue, pela primeira vez em uma Constituição, a estratégia de financiamento que é vista atualmente: a de vincular uma porcentagem mínima de recursos, provenientes de impostos de todos os níveis de governo, para o custeio da educação, sendo “a via encontrada para atribuir eficácia ao direito, evitando seu descumprimento por eventual escassez orçamentária” (NUNES, 2017, p. 52). O Parágrafo Único a seguir também estabeleceu

que, para financiar o ensino nas zonas rurais, a União reservaria, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação, definidas nos orçamentos anuais.

Martins e Pinto (2013) dão o necessário destaque aos embates a respeito das diferentes políticas pensadas para o financiamento da educação, visto que

Do lado governamental, o anteprojeto de Constituição, elaborado em 1933 pela Comissão nomeada pelo chefe do governo provisório, Getúlio Vargas, não previa a vinculação de recursos nos dispositivos referentes à Educação (art.111 e seguintes), mas estabelecia a possibilidade de intervenção da União (art.13, “e”) para “tornar efetiva a aplicação mínima de 10% dos impostos estaduais e municipais no serviço de instrução primária e 10% na saúde pública”. Note-se que, no texto final, em relação ao anteprojeto a abrangência foi estendida do ensino primário para os sistemas de ensino, sem distinção de etapas de ensino, e o percentual foi elevado, no caso dos Estados, de 10% para 20%. Esta elevação respondeu a crítica da Associação Brasileira de Educação (1934, p. 48) que ressaltava que a percentagem média que os estados brasileiros despendiam com instrução pública correspondia a 15,6% das suas rendas. Assim, o mínimo fixado no anteprojeto seria um retrocesso (MARTINS; PINTO, 2013, p. 11).

O Art. 157 ainda definiu que a União, os Estados e o Distrito Federal deveriam reservar uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação e que esses fundos deveriam ser aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei. No § 1º ficou determinado que esses fundos seriam constituídos a partir de sobras das dotações orçamentárias, acrescidas das doações, porcentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros.

Com isso, introduziu-se, paralelamente à política de vinculação de recursos, a instituição de fundos para o financiamento educativo, sendo a primeira nutrida por impostos e os segundos por patrimônios territoriais. Apesar de representar outra vitória do programa da Escola Nova, a configuração dos fundos financeiros, exposta no texto final da Carta Magna, destoa da pensada pelos renovadores, visto que são apresentados dissociados da vinculação de impostos. Em suas proposições, os fundos seriam constituídos através das vinculações, não por sobras orçamentárias, como demandou a Constituição. É interessante mencionar que, após isso, “a adoção de fundos como forma de organização dos recursos vinculados somente seria retomada com o Fundef e, posteriormente, com o Fundeb” (MARTINS; PINTO, 2013, p. 13).

Por fim, o § 2º do mesmo artigo ainda viabilizou ações de Assistência Estudantil, estabelecendo critérios para a distribuição de recursos e determinando que parte destes fundos fossem aplicados em auxílios a alunos necessitados, mediante o fornecimento gratuito de material escolar, de assistência alimentar, dentária, médica e para vilegiaturas; e de bolsas de

estudo em instituições privadas, quando evidenciada a incapacidade do sistema de ensino público.

Os autores também ressaltam que, no Manifesto dos Pioneiros da Educação, não houve defesa do monopólio estatal da educação. O que havia era a indicação de que a este caberia financiar, dado o princípio da gratuidade do ensino para todos que tivessem de 7 a 15 anos de idade, somente os estabelecimentos oficiais. Isso porque, nos termos do documento, o Estado não se encontrava, naquele momento, com condições financeiras de assumir tal responsabilidade de maneira exclusiva (MARTINS; PINTO, 2013).

Com isso, Rocha (2014, p. 149) atenta para o fato de que, como se reflete nos artigos concernentes ao financiamento da educação, no processo constituinte, “em nenhum momento, há qualquer cuidado dos renovadores em dirigir a verba pública para a educação pública”. Como denota a autora, também não houve nenhuma reivindicação de recursos públicos pelo segmento privado no processo constituinte de 1933-1934. Finaliza, porém, salientando que “se não há a disputa pela verba pública, [...] há a brecha constitucional que irá permitir que aquela disputa se instale”.

Conforme Cury (2018, p. 1227), como forma de prevenir o desperdício de recursos ou a vagueza de propósitos, a Constituição previu a existência de “uma lei nacional de diretrizes da educação expressa em um Plano Nacional de Educação a ser montado pelo Conselho Nacional de Educação conforme o art. 152 da Constituição”.

Em diferente publicação, o mesmo autor esclarece que “um Plano Nacional de Educação existe, em nosso país, para que o direito à educação seja devidamente ofertado e assegurado, já que estamos falando de um direito juridicamente protegido” (CURY, 2015, p. 397), como ocorreu com a Constituição de 1934.

No Manifesto, novamente, esteve a proposta de um plano de educação integral, oposto às reformas anteriores, às quais faltava unidade. Nesse sentido, para o estabelecimento das diretrizes do previsto Plano Nacional de Educação, foram criados, pelo Art. 103 da mesma Constituição, Conselhos Técnicos que deveriam prestar assistência a todos os Ministérios, formados por intelectuais “capazes de orientar os rumos da nação e fazer as reformas necessárias no espírito epocal do planejamento” (CURY, 2018, p. 1227).

Assim, a vinculação constitucional de recursos para o financiamento da educação posteriormente serviu, de fato, como argumento para aquilo que consta no Título VI do anteprojeto do primeiro Plano Nacional de Educação que, datado de 1936, tratou da Assistência ao Escolar (CURY, 2018).

Conforme o Art. 494 do documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1936), a União e os Municípios deveriam aplicar, para a manutenção e o desenvolvimento dos sistemas de ensino nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda tributária. O Art. 495 do mesmo anteprojeto destacava também que a União deveria reservar, para a realização do ensino nas zonas rurais, o mínimo referente a 20% das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. Enquanto o Art. 497 anunciava que o ensino primário deveria tender à gratuidade, o Art. 496, por sua vez, tratou de especificar as fontes dos recursos que viriam a constituir o Fundo de Educação da União, nos Estados e no Distrito Federal, sendo eles:

a) a renda dos patrimônios territoriais reservados para a formação dos respectivos fundos; b) as sobras das dotações orçamentárias devidamente apuradas; c) as porcentagens que a lei estabelecer sobre o produto de venda de terras públicas; d) as taxas especiais e outros recursos criados por lei; e) doações e legados.

Parágrafo único. Esses fundos se destinam exclusivamente às obras educativas determinadas nesta lei e a outras que forem criadas.

Além disso, o Art. 474 mandou reservar, anualmente, uma quota mínima de 10% dos fundos especiais de educação para atender aos custos com assistência escolar, de modo a facilitar a educação aos alunos necessitados, como demanda o Art. 473. O Art. 479 listava o que seria considerado enquanto assistência escolar, estando, entre outros itens, o fornecimento gratuito de material escolar e livros didáticos.

Não foram encontrados registros dos relatórios do Ministério da Fazenda dos anos de 1926 a 1939, intervalo de tempo que seria crucial para o melhor entendimento das consequências dessas novas políticas para o financiamento da Educação Profissional brasileira. Em contrapartida, foi possível recuperar, no acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, o histórico de produção e de renda das Escolas de Aprendizes Artífices, presente na Tabela 18, que pode evidenciar a existência ou inexistência desses impactos.

Tabela 18 – Produção e Renda das Escolas de Aprendizes Artífices, por estabelecimento (1933-1937)

UNID.	1933		1934		1935		1936		1937	
	PROD.	REND.	PROD.	REND.	PROD.	REND.	PROD.	REND.	PROD.	REND.
AM	12:808 \$300	12:959 \$900	12:388 \$700	9:328 \$600	17:687 \$500	7:389 \$500	31:634 \$600	3:246 \$500	12:435 \$400	1:775 \$000
PA	4:868	1:707	5:085	2:668	11:246	2:033	12:530	1:063	13:931	1:618\$5

	\$000	\$800	\$600	\$600	\$600	\$100	\$800	\$800	\$700	00
MA	16:514 \$400	6:861 \$200	17:674 \$600	9:622 \$400	24:311 \$100	3:644 \$200	29:160 \$800	6:220 \$000	32:784 \$600	4:002 \$000
PI	14:438 \$100	4:060 \$800	24:823 \$000	5:339 \$000	7:415 \$600	2:591 \$600	5:666 \$300	2:094 \$100	1:933 \$100	915 \$300
CE	6:334 \$300	1:067 \$700	11:495 \$000	2:582 \$400	7:356 \$700	1:656 \$100	7:719 \$900	1:380 \$300	11:681 \$000	2:377 \$100
RN	27:686 \$400	4:564 \$300	8:928 \$700	3:821 \$400	16:842 \$400	5:167 \$200	24:215 \$100	4:138 \$800	16:838 \$600	3:040 \$100
PB	8:854 \$100	7:446 \$900	9:111 \$800	8:527 \$200	12:722 \$100	7:953 \$300	12:231 \$400	6:755 \$000	11:676 \$300	6:334 \$900
PE	60:032 \$300	6:019 \$000	30:908 \$000	8:062 \$600	92:538 \$000	6:376 \$500	99:510 \$100	6:566 \$800	63:239 \$900	3:743 \$200
AL	24:124 \$400	4:456 \$800	26:062 \$700	6:306 \$100	24:490 \$800	4:705 \$200	28:065 \$900	3:828 \$600	22:111 \$900	3:674 \$500
SE	66:446 \$500	17:141 \$200	66:061 \$600	18:236 \$300	38:164 \$100	12:788 \$200	31:634 \$900	11:278 \$800	34:264 \$300	13:996 \$600
BA	182:548 \$900	10:356 \$100	179:23 3 \$500	9:340 \$600	116:01 0 \$100	10:653 \$400	87:788 \$900	22:927 \$800	228:82 3 \$800	29:519 \$300
ES	11:005 \$000	1:981 \$900	11:131 \$700	2:627 \$800	5:467 \$900	1:932 \$500	1:802 \$400	954 \$900	2:009 \$700	851 \$000
RJ	35:387 \$000	8:975 \$500	39:677 \$500	5:450 \$700	56:460 \$700	7:215 \$000	42:181 \$200	5:337 \$600	47:192 \$700	7:448 \$800
SP	18:278 \$000	6:991 \$600	12:875 \$700	4:607 \$800	12:270 \$200	1:195 \$800	8:775 \$800	3:670 \$900	3:994 \$000	1:115 \$000
PR	12:774 \$200	3:317 \$100	13:607 \$300	2:863 \$700	17:570 \$800	4:127 \$600	12:065 \$800	3:038 \$100	20:637 \$600	3:547 \$700
SC	30:013 \$300	12:276 \$000	27:424 \$600	10:727 \$700	56:116 \$100	19:189 \$100	40:835 \$100	11:342 \$700	46:273 \$900	11:800 \$300
MG	13:173 \$000	6:277 \$300	11:985 \$200	3:285 \$600	7:016 \$400	9:983 \$900	5:631 \$900	3:553 \$000	7:242 \$700	3:736 \$100
GO	6:141 \$500	4:324 \$700	15:937 \$900	5:549 \$200	41:223 \$900	9:850 \$500	44:875 \$800	12:921 \$500	81:139 \$800	16:464 \$300
MT	6:819 \$000	8:553 \$800	4:821 \$500	1:118 \$000	7:782 \$800	3:113 \$400	12:243 \$600	3:707 \$400	7:758 \$400	3:631 \$800

Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (2022).

A análise dos valores de produção e de renda das Escolas de Aprendizizes Artífices revela que não houve linearidade nas contas dos estabelecimentos, seja após a vigência do Fundo de Educação e Saúde ou da vinculação constitucional. A exceção é a unidade do Estado de Goiás, a única a apresentar um crescimento contínuo nas rendas, indo de 4:324\$700 réis em 1933, quando a taxa de Educação e Saúde passou a ser cobrada, para 5:549\$200 réis em 1934, 9:850\$500 réis em 1935, 12:921\$500 réis em 1936, e 16:464\$300 réis em 1937, quando a

vinculação constitucional de recursos para a educação foi derrubada. É válido mencionar, pois, que os custos de produção do estabelecimento entre os anos de 1933 e 1937 aumentaram em quase quatorze vezes, o que indica uma ampla expansão do funcionamento das oficinas naquele período.

Algumas das unidades tiveram oscilações constantes em suas rendas, que variaram para cima e para baixo, como é o caso da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte, que obteve 4:564\$300 réis em 1933, foi a 3:821\$400 réis em 1934, subiu para 5:167\$200 réis em 1935, caiu para 4:138\$800 em 1936, e fechou a série histórica com 3:040\$100 réis em 1937. O mesmo se observou no estabelecimento do Maranhão, que rendeu 6:861\$200 réis em 1933, 9:622\$400 réis em 1934, 3:644\$200 réis em 1935, 6:220\$000 réis em 1936, e 4:002\$000 réis em 1937. Houve diferença, porém, nos números referentes à produção, visto que, enquanto estes também oscilaram na escola potiguar, na escola maranhense mantiveram-se crescendo a cada ano.

Outros dos estabelecimentos mantiveram suas rendas relativamente estáveis, como o do Estado do Pará, que rendeu 1:707\$800 réis em 1933, 2:668\$600 réis em 1934, 2:033\$100 réis em 1935, 1:063\$800 réis em 1936, e 1:618\$500 réis em 1937. Movimento semelhante tiveram as rendas da unidade do Paraná, que se apresentaram em constância, com 3:317\$100 réis em 1933, 2:863\$700 réis em 1934, 4:127\$600 réis em 1935, 3:038\$100 em 1936, finalizando com 3:547\$700 em 1937.

Independentemente das novas políticas de financiamento, existiram também escolas que viram suas rendas minguar, como foi o caso da localizada no Amazonas. Em 1933 as rendas do estabelecimento somaram 12:959\$900, caindo para 9:328\$600 em 1934, para 7:389\$500 em 1935, para 3:246\$500 em 1936, e, finalmente, para 1:775\$000 em 1937. Mesmo que as rendas provenientes do produto de vendas e serviços não representem a totalidade dos recursos pecuniários das instituições, é importante levar em consideração que o avanço da política de financiamento não significou a equiparação financeira entre elas.

Ainda durante a vigência da Constituição de 1934, a União, através da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, justificou “o desembolso de recursos para a construção e manutenção de escolas primárias e profissionais em zonas rurais, de acordo com os artigos 117 e 118 da mesma lei. Contudo, o golpe de Estado de 1937 abortou o prosseguimento desse ambicioso Plano” (CURY, 2018, p. 1228).

Assim, apesar de trazer avanços no campo educacional e em seu financiamento, a segunda Constituição republicana do Brasil possuiu uma curta vigência, uma vez que o golpe

de Estado promovido pelo Presidente Vargas em 1937 resultou na promulgação de uma nova Carta Magna, a qual consagrou o autodenominado Estado Novo. Além de breve, a Constituição de 1934 quase não foi vigorada, uma vez que suas instituições não foram completamente implementadas e os Estados tiveram, como governadores, interventores federais (FERREIRA FILHO, 1982). O Quadro 5 explicita as políticas de financiamento da educação pensadas no período referente à primeira República brasileira.

Quadro 5 – Políticas de financiamento da educação no início do Período Republicano do Brasil (1889-1937)

1891-1935	Autonomia Estadual - manteve-se a incumbência dos Estados em prover, a expensas próprias, as necessidades de seus governos, como a educação; além das subvenções estaduais, a educação era financiada por doações particulares; instituições federais nos Estados eram financiadas pela União.	A Constituição Federal de 1891 reprisou o aparato organizacional anteriormente utilizado no período Imperial após o Ato Adicional de 1834. A União ficou autorizada, porém, a prestar socorros aos Estados em casos específicos de calamidade pública.
1925-1934	Vinculação Estadual - Estados são obrigados a aplicar, no mínimo, dez por cento de sua receita na instrução primária e a custear o material escolar; a União fica encarregada de pagar os salários dos professores primários das escolas rurais.	O Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, mesmo que cobrindo apenas o nível primário e responsabilizando somente os Estados, demarcou a vinculação de recursos para a educação como um novo paradigma de financiamento.
1932-1937	Fundo de Educação e Saúde - estabeleceu-se a criação de uma taxa sobre todos os documentos sujeitos a selo, excluídas as correspondências postais, para compor este fundo; $\frac{1}{3}$ dos recursos destinados à educação.	A Taxa de Educação e Saúde, criada pelo Decreto nº 21.335/32, estabeleceu-se como a primeira fonte tributária de recursos para o financiamento da educação do período Republicano.
1934-1937	Vinculação Constitucional - União e Municípios ficaram obrigados a aplicar nunca menos de dez por cento. Estados e Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos; parte dos patrimônios territoriais dos entes federados foram reservados para a formação dos fundos de educação.	A Constituição Federal de 1934 empregou, pela primeira vez, a estratégia atualmente vista: a de vincular, constitucionalmente, uma porcentagem mínima de recursos, provenientes de impostos de todos os níveis de governo, para financiar a educação. A União ainda ficou autorizada a exercer ação financeira supletiva nos territórios em que se fizesse necessário.

Fonte: Autoria Própria (2022).

Diante da compreensão de Trein e Ciavatta (2006, p. 103), se em uma perspectiva dialética da relação entre trabalho e educação, as políticas de formação para o trabalho não se fazem desvinculadas “das condições materiais e históricas que conformam o modo de produção capitalista, seu estágio de desenvolvimento, as relações sociais de produção que o caracterizam e a formação humana necessária às mudanças na base técnica da produção”, é possível dizer que o mesmo se aplica às políticas de financiamento da Educação Profissional.

Nesse sentido, no Período Republicano, a Educação Profissional se voltou para a formação da mão de obra necessária ao avanço do incipiente projeto político e econômico de industrialização do país, com a instalação de cursos variados e de instituições públicas e privadas em todas as capitais e pelo interior de Estados como o de São Paulo.

No que se refere ao financiamento, apesar de se ter inicialmente mantido a autonomia dos Estados, tal qual como era visto com as províncias brasileiras no Período Imperial, a vinculação de receitas provenientes de impostos passou a guiar, posteriormente, “boa parte das políticas de financiamento educacional ao longo da história, variando apenas em virtude do grau de rigidez normativa – porque poderia ser criada por decreto, lei ou pela Constituição Federal – e a respeito do percentual a ser vinculado” (NUNES, 2017, p. 52). Também neste período a política de fundos foi posta em prática, com a criação da Taxa de Educação e Saúde, cobrada sobre selos, para a manutenção da educação.

Se faz necessário mencionar que a nova política não necessariamente gerou um aumento no volume de recursos investidos em educação. Tomando como exemplo dados referentes às Escolas de Aprendizes Artífices, anteriormente discutidos e presentes na Tabela 16, é possível observar que no ano de 1933, anterior, portanto, à promulgação da política de vinculação presente na Constituição de 1934, investiu-se 4.735:730\$000 réis nos estabelecimentos. Nos anos de vigência da política, os valores mantiveram-se relativamente estáveis, chegando, inclusive, a oscilar para baixo, visto que em 1934 foram aplicados 5.879:700\$000 réis, no ano de 1935, 5.158:930\$000 réis, e em 1936, 5.573:797\$000 réis.

Ainda que não se tenha observado grandes incrementos nos montantes investidos após a vinculação de recursos pela Constituição de 1934, o artifício legal é de grande importância, pois garantiu, pela primeira vez, que uma quantia mínima de recursos fosse investida em educação, algo não visto anteriormente com o Subsídio Literário, por exemplo, política que, seja no período colonial ou imperial do país, deixou professores públicos sem seus pagamentos.

A exceção do que se observou em 1934 e do que se observa atualmente com a Constituição Federal de 1988, com a União, Estados, Distrito Federal e Municípios obrigados

a aplicar recursos provenientes de impostos no financiamento educacional, esteve nos períodos ditatoriais do país, que de forma recorrente extinguiram essa política, não incluindo-a em suas Cartas Magnas, como demonstra o Quadro 6.

Quadro 6 – Política de Vinculação Mínima de Recursos nas Constituições Brasileiras

DISPOSITIVO LEGAL	ENTES E PERCENTUAL DE VINCULAÇÃO		
	União	Estados e DF	Municípios
Constituição Federal de 1934	10%	20%	10%
Constituição Federal de 1937	-	-	-
Constituição Federal de 1946	10%	20%	20%
Constituição Federal de 1967	-	-	-
Constituição Federal de 1988	18%	25%	25%

Fonte: Autoria Própria (2022).

Embora a Constituição de 1937, sucessora da Constituição de 1934, tenha eliminado o termo “direito de todos” ao tratar da educação, suprimido de seus artigos a recém-inaugurada vinculação constitucional de recursos para o seu financiamento, esta é de grande importância para a trajetória da Educação Profissional, uma vez que foi a primeira a tratar de forma específica do ensino técnico, profissional e industrial no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este construto objetivou analisar as Políticas de Financiamento da Educação Profissional no Brasil, de modo a construir um inventário dessas políticas, iniciando pelo Período Colonial, cruzando o Período Imperial e concluindo no Período Republicano do país, mais especificamente na Segunda República, quando a Política de vinculação constitucional de recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento da educação foi inaugurada. Tal estratégia é semelhante a utilizada desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que instituiu o financiamento da educação enquanto política nacional e, por este motivo, demarca o fim do estudo.

Para atingir esse objetivo, foi necessário, antes de mais nada, analisar as políticas de Educação Profissional, desde os seus primeiros indícios, para somente então inventariar as suas políticas de financiamento e, por conseguinte, identificar as fontes dos recursos financeiros utilizados por essas políticas nos períodos históricos em estudo.

No Período Colonial, o que se evidenciou foi a oferta de uma Educação Profissional em fase embrionária, apresentada, portanto, de forma assistemática e rudimentar. Motivado principalmente por necessidades pontuais das classes dirigentes, o ensino de ofícios, afastado das ideias pedagógicas então em voga, destinava-se aos estratos mais populares da sociedade.

Por ser incumbência do Rei de Portugal converter ao catolicismo os povos originários das terras dominadas por seu reinado, no Período Colonial, num primeiro momento, foi a Coroa portuguesa a principal responsável por financiar, a partir de esmolas, a instalação e subsistência dos membros da Companhia de Jesus no território brasileiro. Os pagamentos, que se davam de forma irregular e através de Cartas de Ordem, eram feitos em barras de ferro, gêneros alimentícios e, posteriormente, em forma de auxílios para vestimenta.

É importante destacar que já nesse período se pôde identificar os primeiros indícios de uma Educação Profissional, visto que o processo de catequização dos nativos pelos padres inicianos envolvia o ensino de ofícios manuais. Entre as atividades ensinadas aos indígenas estavam as de carpinteiro, ferreiro, pedreiro e sapateiro, todas associadas às necessidades imediatas dos padres e repassadas através da observação.

Este tipo de acordo permaneceu de 1549 até 1564, quando os jesuítas foram responsabilizados também pela educação dos filhos dos colonos, sendo então instituída, por meio de Alvará Régio datado de 7 de novembro daquele ano, a redízima enquanto fonte de

financiamento. Assim, foi direcionada, para o projeto educativo jesuítico, uma fração do dízimo, imposto que cobrava dez por cento do valor das cargas exportadas através dos portos.

Dificuldades no repasse dos recursos fizeram com que os padres jesuítas demandassem que o pagamento se desse a partir da dízima do açúcar, de modo a facilitar o processo de cobrança. Segundo a literatura, essas adversidades derivavam das diferenças de opinião entre os jesuítas e os colonos acerca da escravização dos povos nativos.

A receita da redízima logo mostrou-se insuficiente para permitir a expansão do número de Colégios na colônia, motivo pelo qual o Padre Nóbrega elaborou um plano de autofinanciamento que permitiu a larga expansão da rede educacional. Baseadas no cultivo e venda de produtos agropecuários, as práticas, que se iniciaram a partir da doação de terras, homens escravizados e animais pela Corte portuguesa, tornaram a Companhia de Jesus a mais poderosa Ordem religiosa presente no Brasil.

Isso reverteu a situação de baixos investimentos em educação e possibilitou o desenvolvimento das artes mecânicas e da produção manufatureira, tornando as oficinas, presentes nas fazendas, em verdadeiras escolas de ofícios, onde vários serviços eram realizados e uma diversidade de produtos eram fabricados e exportados para fora da colônia. Escravizados e indígenas ainda eram, neste período, os principais receptores do ensino profissional.

Com as chamadas Reformas Pombalinas, ocorridas após a expulsão dos jesuítas dos domínios de Portugal em 1759, coube às Câmaras Municipais a responsabilidade de financiar a educação. Com isso, foram recolhidos, por um breve período, recursos dos pais dos alunos, modelo que lembra o método de financiamento observado nas escolas privadas. Como se pode prever, os recursos eram pífios e insuficientes para promover a educação colonial.

Em 1772, com a instituição do primeiro sistema público de ensino, deu-se início, em substituição à educação jesuítica, ao sistema de Aulas Régias. Para o financiamento da educação, foi criado, pela Carta Régia de 10 de novembro daquele ano, o Subsídio Literário, imposto cobrado sobre carnes e aguardentes e atribuído ao pagamento dos mestres.

O tributo, que foi recolhido até 1839, passava por constantes fraudes, o que impossibilitava a remuneração completa dos professores. Tal circunstância se opõe à que se via anteriormente, quando os jesuítas financiavam as atividades educacionais, evidenciando a ineficiência do conjunto difuso de medidas pensadas pelo Estado português para o financiamento da educação. De forma análoga, a Contribuição Literária, cobrada sobre gêneros agrícolas exportados, custeava os cursos de nível superior.

Datam do fim do Período Colonial diversas ações pontuais de Educação Profissional, incentivadas principalmente por D. João VI após a transferência do aparato burocrático de Portugal para o Brasil. Estas eram financiadas pelo Erário Real, através do produto de loterias. Nesse período foi possível observar, novamente, indícios de uma educação profissionalizante, visto que o ensino dos mais carentes era baseado na instrução de ofícios e ocorrido em Arsenais de Guerra e da Marinha, também financiados pelo Erário Real. O ensino das classes dominantes, porém, utilizava-se de técnicas que propiciavam uma formação intelectual, registrando traços de uma dualidade educacional que ainda hoje persiste.

Já no Período Imperial, uma tentativa de solucionar o contínuo problema causado pelo baixo recolhimento do Subsídio Literário se deu por meio do Decreto de 26 de julho de 1827, que responsabilizou o Tesouro Nacional por complementar, com recursos do Governo Central, as rendas provinciais deste imposto, visto que estas variavam de acordo com o grau de desenvolvimento econômico da província. O caráter dessa política era, no entanto, paliativo, uma vez que se direcionava a apenas duas categorias de mestres: os que ensinavam as Primeiras Letras e Gramática.

A Educação Profissional, por sua vez, limitada pela Constituição Imperial de 1824, adquiriu uma função assistencialista e higienista, calcada no controle. Assim, era empregada no sentido de buscar, por meio do ensino ofícios manuais, retirar jovens órfãos, abandonados e desvalidos da sorte das ruas, dando-os uma função na sociedade e tornando-os úteis ao crescimento econômico do país. Associava-se, então, a Educação Profissional a um projeto político civilizatório que idealizava a prosperidade da nação.

Para atingir este objetivo, foram criadas diversas instituições que se voltavam para o ensino de artes manuais a este público específico. Estavam, entre elas, as Casas de Educandos e Artífices, conjunto de estabelecimentos criado a começar da década de 1840 e instalado nas periferias de dez províncias brasileiras; e o Asilo da Infância dos Meninos Desvalidos, fundado em 1854 no Rio de Janeiro, então Município da Corte.

O Ato adicional de 12 de agosto de 1834 influenciou diretamente a política de financiamento dessas instituições. Com essa política descentralizadora, as províncias ficaram responsáveis por financiar as ações educativas em seus territórios, utilizando-se, para tanto, de recursos próprios. O Governo Central, por sua vez, cuidou do ensino no Município da Corte.

Apesar das subvenções provenientes dos cofres provinciais, esperava-se que esses estabelecimentos obtivessem rendas próprias, devendo elas oferecer serviços de reparo e venda

dos produtos produzidos em suas oficinas, o que expõe uma variedade de receitas necessárias para o seu funcionamento.

O que se observou, diante disso, foi o sucessivo encerramento das atividades de cada uma das Casas de Educandos Artífices, motivado principalmente por questões financeiras. Isto porque as províncias indispunham de recursos oriundos de tributos ou impostos direcionados para a educação, utilizando-se do produto de rifas e de loterias para financiá-la. A unidade da Província do Maranhão, a única a se manter em funcionamento por todo o período imperial, foi obrigada, para tanto, a reduzir drasticamente o número de vagas oferecidas. Nos territórios das províncias, as possibilidades de Educação Profissional ficaram, portanto, limitadas ao alcance de seus orçamentos.

No Asilo da Infância dos Meninos Desvalidos, mantido pela receita de impostos do Governo Central, viu-se, porém, a trajetória oposta, com aumentos no volume de recursos e no número de matrículas no decorrer dos anos. É necessário mencionar que o Governo Central também financiava, ainda que parcialmente, instituições privadas de Educação Profissional, como o Liceu de Artes e Ofícios, o qual recebia subvenções públicas anuais.

No período Republicano, o projeto incipiente de industrialização do Brasil associou-se à Educação Profissional, tornando-a responsável pela formação da mão de obra necessária ao avanço dos propósitos político e econômico do país. Com isso, foi instalada uma diversidade de cursos e de instituições, tanto públicas quanto privadas, em todas as capitais e pelo interior dos Estados.

A política descentralizada de financiamento, que perpassou todo o período imperial, foi reafirmada pela primeira Constituição Federal do país, promulgada em 1891. Desse modo, manteve-se, nas primeiras décadas da República, a autonomia estadual para com a educação local, que necessitou de doações particulares para subsistir. A exceção esteve nas Escolas de Aprendizes Artífices que, mesmo instaladas nas diferentes capitais do país, por serem originárias do âmbito Federal, eram financiadas com meios desse nível de governo, estando os Estados obrigados apenas a cederem prédios em seus territórios.

Assim, foi somente após se tornar tema de interesse nacional que a Educação Profissional passou a perder seu cunho assistencial. Com isso, a partir da década de 1920, foram pensadas novas políticas de financiamento, influenciadas principalmente por movimentos educacionais, como o dos Pioneiros da Educação Nova.

Inicialmente, pelo ano de 1925, o Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro, estabeleceu a vinculação estadual de recursos para o financiamento da educação, obrigando estes a aplicar no

mínimo dez por cento de suas receitas na instrução primária. A União, por sua vez, ficou incumbida de pagar os salários dos professores das escolas rurais, lotados neste mesmo nível de ensino, corrigindo, ao menos parcialmente, dificuldades relacionadas aos pagamentos dos professores, observadas desde o Período Imperial.

Em 1932 foi criada, pelo Decreto nº 21.335/32, a Taxa de Educação e Saúde que, cobrada sobre todos os documentos sujeitos a selo, excluídas as correspondências, era responsável por nutrir o Fundo de Educação e Saúde, que destinava $\frac{1}{3}$ de suas receitas à educação. Essa política se estabeleceu como a primeira fonte tributária de recursos para o financiamento da educação no período Republicano.

Por fim, a Constituição Federal de 1934 estabeleceu a Vinculação como política nacional de financiamento da educação, estabelecendo-a enquanto obrigatória em todos os níveis do governo do país. Nesse sentido, a União e os Municípios ficaram obrigados a aplicar o mínimo de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal, o mínimo de vinte por cento das rendas provenientes de impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Essa política foi importante por demarcar a vinculação constitucional de recursos públicos para a educação como um novo paradigma de financiamento.

Com isso, a Constituição de 1934 empregou uma estratégia de financiamento semelhante à que foi posteriormente vista nas demais Constituições Federais, inclusive na de 1988, que se mantém em vigência. A exceção esteve nas Constituições dos períodos ditatoriais do país, das quais a vinculação constitucional de recursos financeiros para a educação foi consecutivamente extinguida.

Apesar dos avanços alcançados no campo do financiamento educacional, as mencionadas políticas, em especial a estabelecida pela segunda Constituição republicana, foram de curta vigência, visto que o golpe de Estado promovido pelo Presidente Vargas em 1937 resultou na promulgação de uma nova Carta Magna, que suprimiu dos seus artigos a recém-inaugurada vinculação.

É importante mencionar que todas as políticas de financiamento da educação corresponderam ao que o modelo econômico da época demandava. Assim, se antes os recursos eram escassos diante da disponibilidade da força escravizada, estes se tornaram mais acessíveis quando a educação, por demanda da política econômica, tornou-se obrigatória.

Durante o estudo de todo esse trajeto, que perdurou por quatro séculos, foi possível inventariar as políticas adotadas para o financiamento da educação nos Períodos Colonial, Imperial e Republicano do Brasil, bem como evidenciar os primeiros indícios de uma Educação

Profissional e seu desenvolvimento no decorrer deste percurso.

Por todo o exposto, percebe-se que a educação brasileira, mais especificamente a Educação Profissional, foi financiada através de numerosas estratégias, obtendo recursos de diversas fontes no decorrer dos períodos históricos em estudo, partindo de esmolas e doações, passando por períodos sem políticas específicas de financiamento, indo até a criação de impostos, taxas, fundos e vinculações constitucionais, que destinavam recursos financeiros para a sua manutenção e desenvolvimento.

É impossível não destacar, entretanto, a permanente inconstância nas subvenções públicas, problema que, no Período Colonial impediu expansão das Aulas Régias e manteve professores sem pagamentos; no Período Imperial levou ao encerramento das atividades de diversas instituições de Educação Profissional instaladas nas províncias; e no Período Republicano obrigou os Estados a recorrerem a doações particulares. Chama-se a atenção também para o recorrente afastamento dos Governos Centrais para com as responsabilidades de financiamento da educação nos demais entes federados.

Por fim, ressalta-se a necessidade da continuação da pesquisa acerca destes e dos demais períodos históricos brasileiros, visando diminuir as lacunas existentes no campo da pesquisa em financiamento da Educação Profissional deixadas por este estudo.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Jorge. Financiamento e gasto público da Educação Básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, out. 2005.
- ABREU, Marcelo de Paiva; LAGO, Luiz Aranha Correa do Lago. **A economia brasileira no Império, 1822-1889**. Texto para discussão, n° 584. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de economia, 2010. 47 p. Disponível em: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/176067/1/td584.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- ABREU, M. P.; LAGO, L. A. C. A economia brasileira no Império, 1822-1889. Rio de Janeiro: PUC. Departamento de Economia, 2010. (Texto para Discussão, n. 584).
- ABREU, Marcelo de Paiva; Lago, Luiz Aranha Correa do Lago (2010). A economia brasileira no Império, 1822-1889. Texto para Discussão, n. 584. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Economia.
- AGUIAR, Maria Marlene Miranda. 500 anos de políticas públicas educacionais de financiamento no Brasil. **Revista de Educação Dom Alberto**, v. 1, n. 4, p. 191-208, ago./dez. 2013.
- ALEGRE, Maria Sylvia Porto. Educação indígena colonial: ironias de um projeto. **Mneme: Revista de Humanidades**, Caicó, v. 15, n. 35, p. 87-110, out. 2015.
- ALESP. **Lei n° 1.192, de 22 de dezembro de 1909**. Crêa Institutos Profissionais para menores. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1909/lei-1192-22.12.1909.html>. Acesso em: 04 out. 2021.
- ALESP. **Lei n° 1.214, de 24 de outubro de 1910**. Auctoriza o Governo a realizar uma operação de credito até a quantia, de 10.500:000\$000, destinado á construcção de predios escolares e dá outras providencias. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1910/lei-1214-24.10.1910.html>. Acesso em: 04 out. 2021.
- ALESP. **Lei n° 1.711, de 27 de dezembro de 1919**. Organisa as Escolas Profissionais do Estado. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1919/lei-1711-27.12.1919.html>. Acesso em: 04 out. 2021.
- ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. **Revista Grifos**, Chapecó, v. 23, n. 36/37, p. 117-126, 2014.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A política de caridade, assistência e proteção à infância desvalida em Belém do Pará: do Império à República. **Revista @arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, ago./dez. 2015.
- ALVES, Luís Alberto Marques. República e Educação: dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, v. 11, n. 3, p. 165-180, 2010.

- AMANTINO, Márcia; CARVALHO, Marieta Pinheiro de. Pombal, a riqueza dos jesuítas e a expulsão. In: FALCON, Francisco; RODRIGUES, Claudia (orgs.). **A “época pombalina” no mundo luso-brasileiro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. 536 p.
- ANDRADE, António Alberto Banha de. **A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1759-1771)**. 1. ed. São Paulo: ÉDUSP / Saraiva. 572 p.
- ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009. 264 p.
- AQUINO, Maurício de. Modernidade republicana e diocesanização do catolicismo no Brasil: as relações entre Estado e Igreja na Primeira República (1889-1930). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, n. 63, p. 143-170, 2012.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. 1. ed. Uberlândia: Navegando publicações, 2019. 86 p.
- BARCELOS, Reginaldo. Casas de fundição e da moeda no Brasil e em Portugal: purificar o ouro, apurar as técnicas. **População e Sociedade**, Porto, v. 21, p. 143-163, 2013.
- BARROS, Marco Antonio de. As causas de justificação de crimes e o utilitarismo no Código Criminal do Império. **Justitia**, v. 63, n. 164, p. 11-32, abr./jun. 2001.
- BARROSO, Rita de Cássia Amorim; CHAGAS, Alexandre Meneses; COSTA, Silvânia Santana. Ensino profissionalizante: percursos, imprecisões e ações governamentais. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 7, n. 3, p. 83-100, abr./maio/jun. 2019.
- BASILE, Marcelo Otávio N. de C. O Império Brasileiro: panorama político. In: LINHARES, Maria Yedda. **História Geral do Brasil**. 10. ed. atual. e ampl. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016. 776 p.
- BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. vol. 2. 179 p.
- BECK, Maurício; TEIXEIRA, Karoline da Cunha. Do mesmo e do diferente: das corporações de ofício às universidades corporativas. **Entremeios**: Revista de Estudos do Discurso, Pouso Alegre, v. 20, Especial, p. 101-110, dez. 2019.
- BITTENCOURT, Raul. A educação brasileira no Império e na República. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 49, p. 41-76, mar. 1953.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade**: para uma teoria geral da política. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- BOSSI, Alfredo. O positivismo no Brasil: uma ideologia de longa duração. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla (Org.). **Do Positivismo à Desconstrução**: Ideias Francesas na América. São Paulo: Edusp, 2004. 304 p.

BRAGA, Daniel Santos; SILVA, Débora Cristina Alves da. Repercussões do FUNDEB em municípios mineiros: aportes para a discussão sobre FUNDEB permanente. **Fineduca**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, 2019.

BRANCHER, Vantoir Roberto; CANTERLE, Lisiane Darlene; MACHADO, Fernanda de Camargo. **Metodologi(s) da Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica: dilemas e provocações contemporâneas**. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. 196 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: DF, 1936.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. Rio de Janeiro: 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**: carta de Lei de 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.monarquia.org.br/pdfs/constituicaodoimperio.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. Decreto de 26 de Julho de 1827. Manda supprir com as rendas geraes, o que faltar no subsidio litterario para pagamento dos Professores de primeiras letras e grammatica latina. In: **Colleção das Leis do Imperio do Brazil, 1827**. Rio de Janeiro, 1828. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18351/collecao_leis_1827_parte1.pdf. Acesso em 08 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n° 1, de 15 de novembro de 1889**. Proclama provisoriamente e decreta como forma de governo da Nação Brasileira a República Federativa, e estabelece as normas pelas quais se devem reger os Estados Federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d0001.htm. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n° 722, de 30 de Janeiro de 1892**. Providencia sobre a criação do Instituto de Educação Profissional e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-722-30-janeiro-1892-522196-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. **Decreto n° 1.606, de 29 de dezembro de 1906**. Crea uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministerio dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1606-29-dezembro-1906-582057-publicacaooriginal-104760-pl.html>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 4.536, de 28 de janeiro de 1922. Organiza o Código de Contabilidade da União. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dpl/DPL4536-1922.htm. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927. Crea o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.435, de 15 de outubro de 1873. Approva o Regulamento que da nova organização ao Instituto dos Surdos-Mudos. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5435-15-outubro-1873-551638-publicacaooriginal-68188-pe.html>. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.849, de 9 de janeiro de 1875. Approva o Regulamento do Asylo de meninos desvalidos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5849-9-janeiro-1875-549781-publicacaooriginal-65299-pe.html>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911. Dá novo regulamento ás escolas de aprendizizes artifices. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2016.782%20DA%2C%20DE%2013%20DE%20JANEIRO%20DE%201925.&text=Estabelece%20o%20concurso%20da%20Uni%C3%A3o,superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20providencias. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 21.602, de 6 de julho de 1932. Isenta o cheque da taxa de educação e saúde, instituída pelo decreto n.º 21.335, de 29 de abril de 1932. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21602-6-julho-1932-516830-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 24.558, de 3 de julho de 1934.** Transforma a Inspeção do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24558-3-julho-1934-515808-retificacao-80218-pe.html#:~:text=pr%C3%A1tica%20dos%20of%C3%ADcios%20de%20engenharia%2C%20qu%C3%ADmica%20industrial%20ou%20agronomia.&text=Rio%20de%20Janeiro%2C%203%20de%20julho%20de%201934>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Lei de 16 de dezembro de 1830.** Manda executar o Código Criminal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Lei de 20 de outubro de 1823.** Declara em vigor a legislação pela qual se regia o Brasil até 25 de Abril de 1821 e bem assim as leis promulgadas pelo Senhor D. Pedro, como Regente e Imperador daquela data em diante, e os decretos das Cortes Portuguezas que são especificados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM....-20-10-1823.htm#:~:text=LEI%20DE%2020%20DE%20OUTUBRO,Cortes%20Portuguezas%20que%20s%C3%A3o%20especificados. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834.** Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.396, de 24 de novembro de 1888.** Orça a Receita Geral do Imperio para o exercicio de 1889 e dá outras providencias. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-3396-24-novembro-1888-542067-publicacaooriginal-49328-pl.html>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BUENO, José Antonio Pimenta. *Direito Publico Brasileiro e analyse da Constituição do Imperio.* 1. ed. Rio de Janeiro: Typ. Imp. e Const. de J. Villeneuve e C., 1857. 568 p.

- BUENO, Newton Paulo. A Revolução de 1930: uma sugestão de interpretação baseada na nova economia institucional. **Est. Econ.**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 435-455, abr./jun. 2007.
- BULHÕES, Raquel Recker Rabello. A educação nas constituições brasileiras. **Lex Humana**, Petrópolis, v. 1, n. 1, p. 179-188, jan./jun. 2009.
- CANDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES, Regilson Maciel. Os raskings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out./dez. 2011.
- CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. A Crise do Colonialismo Luso na América Portuguesa. In: LINHARES, Maria Yedda. **História Geral do Brasil**. 10. ed. atual. e ampl. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016. 776 p.
- CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática - 1959-1834. **História da Educação**, Pelotas, v. 3, n. 6, p. 105-130, out. 1999.
- CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias; SILVA, Ligia Pessoa; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. Centenário da Lei de 15 de outubro de 1827: um lugar de memória. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 7, n. 10, p. 1-17, 2018.
- CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Trad. Equipe PUCCAMP. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.
- CASSOL, Claudionei Vicente; SILVA, Sidinei Pithan da. Politecnia, Omnilateralidade e Educação: notas introdutórias. In: Jornada de Pesquisa. 20., 2015, Ijuí. **Anais [...]**. Ijuí, UNIJUÍ, 2015. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/4799>. Acesso em: 26 set. 2022.
- CASTELLANOS, Samuel Luiz Velázquez. A instrução da criança desvalida no Maranhão oitocentista. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 791-815, jul./set. 2019.
- CASTRO, João Abrahão de. Financiamento da Educação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p. 11-32, dez. 2001.
- CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir dos. A laicização da educação na transição do Império para a República no Brasil: ensino leigo ou religioso? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-19, 2022.
- CHAVES, Esther Santos; ALVES, Wilson Barbosa. O ensino de arte e desenho: Liceu de artes e ofícios do Rio de Janeiro. In: **Educação no Século XXI – Artes & Design**, 1. ed. Belo Horizonte: Poisson: 2019, p. 15-20.
- CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. 361 p.
- CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

COELHO, Rafael da Silva. **Moeda no Brasil no final do Século XVII**. 2013, 255 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-26052014-120428/publico/2013_RafaelDaSilvaCoelho_Vcorr.pdf. Acesso em: 08 de jul. 2022.

CORD, Marcelo Mac. Artífices de cor do Recife: dos privilégios corporativos à tentativa de controle da escolarização dos ofícios – décadas de 1840 e 1850. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**, Pernambuco, v. 28, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2010.

COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Sezinando Luiz. A educação no Brasil Colonial (1549-1759). In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (Orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**, 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. 168 p.

CRISTOVAM, Francisca Kelly Gomes; ARAÚJO, Maria Jucineide. Educação e constituições brasileiras. In: Congresso Nacional de Práticas Educativas (COPRECIS), 1, 2017, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2017. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31162>. Acesso em: 04 out. 2021.

CRUZ, Paulo Márcio; CADEMARTORI, Luiz Henrique Urquhart. O princípio republicano: aportes para um entendimento sobre o interesse da maioria. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, jan./jun. 2009.

CRUZ, Rosana Evangelista da; JACOMINI, Márcia Aparecida. Produção Acadêmica sobre financiamento da educação: 2000-2010. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 347-370, maio/ago. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica: do Império à República**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017. 530 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 243 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005. 190 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação e a Primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2014a. 361 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação na Revisão Constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2014b. 361 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol. III: Século XX**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. 439 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Plano Nacional de Educação de 1936/1937. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 396-424, jul./dez. 2015.

DIAS, Danielle Rezende Berbert. **Os desdobramentos da Reforma Pombalina da educação em Minas Gerais Colonial**. 2009, 86 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2952>. Acesso em: 12 abr. 2022.

DIOGO, Rodrigo Claudino; GOBARA, Shirley Takeco. Sociedade, Educação e Ensino de Física no Brasil: do Brasil Colônia ao fim da Eda Vargas. In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, 17., 2007, São Luís. **Anais [...]**. São Luís, SBF, 2007. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvii/programa>. Acesso em: 13 mar. 2021.

DORIA, Escragnolle. **Memória Histórica do Colégio de Pedro Segundo (1837-1937)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997. 302 p.

DUARTE, Durango. **Manaus entre o passado e o presente**. 1 ed. Manaus: Ed. Mídia Ponto Comm, 2009. 296 p.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. Da Colônia à Reforma Francisco Campos (1931): análise histórica do ensino secundário no Brasil. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 327-338, jul./dez. 2011.

FALCÃO, Andreia Sartori; AMARAL, Sérgio Tibiriçá. Histórico sobre o direito da Educação nas Constituições Brasileiras. In: Encontro de Iniciação Científica (ETIC), 10, 2014, Presidente Prudente. **Anais [...]**. Presidente Prudente: ETIC, 2014. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/4177>. Acesso em 04 out. 2021.

FALCÃO, Igor de Araújo. Breves comentários sobre a evolução do trabalho humano: do primata às corporações de ofício. **Olhares Plurais**, Maceió, v. 1, n. 4, p. 72-80, 2011.

FALCÃO, Rafael Duarte; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. O Alvará de 28 de junho de 1759: qual reforma à educação? **Diálogos e Diversidade**, Jacobina, v. 1, n. e12768, p. 1-15, 2021.

FÁVERO, Leonor Lopes. Heranças: A Educação no Brasil Colônia. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, v.1, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000.

FAVRETTO, Juliana; SCALABRIN, Ionara Soveral. Educação Profissional no Brasil: marcos da trajetória. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 9654-9668. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22698_11447.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. **Conexões e desconexões: em 105 anos de educação profissional no Brasil**. Natal: Editora IFRN, 2017. 272 p.

FERREIRA, Brenda Alves et al. A evolução do ensino no Brasil: período colonial, imperial e republicano. In: Seminário de Iniciação Científica, 3., 2018, Juazeiro do Norte. **Anais [...]**. Juazeiro do Norte, IFCE, 2018. Disponível em: https://sistemas.juazeiro.ifce.edu.br/eventos/default/download_custom/9/trabalho.trabalho_acesso.a6b88a3eb312bbdd.456e73696e6f206e6f2042726173696c2e706466.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. O Estado Federal brasileiro. **Revista da Faculdade de Direito**, São Paulo, v. 77, p. 131-140, 1982.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuíticos do Brasil colonial. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 693-716, dez. 2012.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **O FUNDEF e o FUNDEB como política de financiamento para a valorização do magistério: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN**. 2014, 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/19286/1/FUNDEFeFUNDEBPol%C3%ADtica_Ferreira_2014.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos; OLIVEIRA, Ramon Igor da. O Fundeb como política permanente e a aprovação da Emenda Constitucional nº 108/2020. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 1, p. 262-279, jan./abr. 2021.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961, vol. 1. 671 p.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. A Revolução de 1930 e a Economia Brasileira. **Revista Economia**, Brasília (DF), v. 12, n. 3b, p. 843-866, set./dez. 2012.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Meridional/Sulina, 2011. 239 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 235 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. 1. ed. Brasília: INEP, 2006. 372 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Associados, 2001.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: UNISINOS, 2000. p. 1-18.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GONDRA, José Gonçalves. Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial. In: Simpósio Nacional de História, 23., 2005, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, ANPUH, 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206370_9a3b944685fe7b9d9597dfd8fb4d8dd7.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 320 p.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. Trad. Dario Canali. 16. ed. Porto Alegre: L&PM, 2001.

GUIMARÃES FILHO, José Theógenes Cronemberger Guimarães; SILVA, Leonardo Ferreira Barbosa da. **Bicentenário da Independência**. 2020, 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Aperfeiçoamento Militar/Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais Médicos) – Escola de Saúde do Exército, 2020. Disponível em: <https://bdex.eb.mil.br/jspui/handle/123456789/8049?mode=full>. Acesso em 04 out. 2020.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; FARIAS, Laurimar de Matos; TERTO, Daniela Cunha. Financiamento da educação no contexto do federalismo: limites e possibilidades do regime de colaboração. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 1, p. 46-62, jan./abr. 2021.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola. 1993.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O Brasil Monárquico: Declínio e queda do Império**. Bertrand Brasil, 1992. vol. 6. 444 p.

IFRN. **Relatório de Gestão do Exercício de 2021**. 118 p. 2022. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2021/view>. Acesso em: 01 set. 2022.

INEP. **A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília: INEP, 1987. v. 2. 249 p.

IPHAN. **Inventário nacional de referências culturais: manual de aplicação**. Brasília: IPHAN, 2000. 156 p.

JESUS, Wellington Ferreira de. Os jesuítas e o financiamento da educação na Colônia: os recursos de muitos para o privilégio de poucos (Séc XVI-XVII). In: SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (orgs.). **Os Jesuítas no Brasil**. Brasília: Unesco, 2016. 294 p.

KERN, Arno Alvarez. A educação do outro: jesuítas e guaranis nas missões coloniais platinas. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. vol. 1. 209 p.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2. n. 2, p. 8-24, 2009.

LEHFELD, Neide. **Metodologia e conhecimento científico**: horizontes virtuais. Petrópolis: Vozes, 2007. 119 p.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938. 612 p.

LOBO, Eulalia Maria Lahmeyer et al. Estudo das categorias socioprofissionais, dos salários e do custo da alimentação no Rio de Janeiro de 1820 a 1930. **R. bras. Econ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 129-176, out./dez. 1973.

LOPES, Marcelo Wilton Vieira. Educação Profissional entre os anos 30 e 90: uma história de subordinação aos processos produtivos no contexto brasileiro. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 8, n. 10, p. 1-20, ago. 2019.

LOPEZ, Luiz Roberto. **História do Brasil Imperial**. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997. 116 p.

LORENZ, Karl. Introdução à Pedagogia Jesuíta no Brasil Colonial. Educação Humanista e o Ratio Studiorum. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 25-50, jan./abr. 2018.

LUZ, Alex Faverzani; SANTIN, Janaína Rigo. As Relações de Trabalho e sua regulamentação no Brasil a partir da Revolução de 1930. **História (São Paulo)**, v. 29, n. 2, p. 268-278, 2010.

MALERBA, Jurandir. **O Brasil Imperial (1808-1889)**: panorama da história do Brasil no século XIX. 1. ed. Maringá: Eduem, 1999. 192 p.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. A proibição do tráfico atlântico e a manutenção da escravidão. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo. **O Brasil Imperial – Vol. I – 1808-1831**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. 432 p.

MANFREDI, Silva Maria. **Educação Profissional no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 317 p.

MARTINS, Mônica de Souza Nunes. “Combater a ignorância é defender a liberdade”: as relações entre a Associação Comercial do Rio de Janeiro e o Liceu de Artes e Ofícios no Império. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 265-281, jan./fev. 2018.

MARTINS, Mônica de Souza Nunes. **Entre a cruz e o capital**: as Corporações de Ofícios no Rio de Janeiro após a chegada da Família Real (1808-1824). 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. 175 p.

MARTINS, Paulo Sena; PINTO, José Marcelino de Rezende. Como seria o financiamento de um Sistema Nacional de Educação na perspectiva do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 7, n. 14, p. 3-16, jul./dez. 2013.

MARX, Karl. O capital (crítica da economia política). Livro 1 v. 1. *Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996, 473p.

MENDES, Kelly Aparecida; VARJÃO, Nadia Cristina; FARIAS, Wenderson Pinto. O ensino no Período Imperial: do Colégio de Pedro II ao ensino na Província do Amazonas. **VERBUM - Cadernos de Pós-Graduação**, n. 1, p. 33-47, 2012.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A emergência do ensino secundário público no Brasil e em Portugal: uma “história conectada”. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 43-57, jan./jul. 2013.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos et al. A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 985-1000, out./dez. 2013.

MENDONÇA, Camila Técla Morteau; COSTA, Maria Luiza Furlan. A Educação no Império brasileiro: o método Lancaster. In: Encontro Internacional de Produção Científica UniCesumar, 9., 2015, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UniCesumar, n. 9, p. 4-8, 2015.

Disponível em:

<http://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/2477/1/A%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20NO%20IMP%c3%89RIO%20BRASILEIRO%20-%20O%20M%c3%89TODO%20LANCASTER.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

MENEZES, Janaina Specht da Silva. O financiamento da Educação Básica pública no Brasil: 500 anos de História. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 7., 2006, São Paulo.

Anais [...]. Campinas: UNICAMP, 2006. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Janaina%20specht%20da%20silva%20menezes.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 29, n. 48, p. 235-249, jun. 2013.

MONLEVADE, João Antonio. Construção da Complexidade do Financiamento da Educação Pública no Brasil. **Fineduca**, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2012.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O ideário republicano e a educação: o ensino em Campinas no final do século XIX. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1-2, p. 101-134, 1985.

MORAIS, Christianni Cardoso; OLIVEIRA, Cleide Cristina. Aulas régias, cobrança do subsídio literário e pagamento dos ordenados dos professores em Minas Gerais no período colonial. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 81-104, jan./jun. 2012.

MORAIS, Renant Araújo. O ensino de artes e ofícios no Brasil Colônia. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, 2016.

MOURA, Dante Henrique. A Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, Rosilda Germano da Silva. **Liceu de Artes e Ofícios de Alagoas (1884-1917): um resgate da história da educação na transição do Império para a República**. 2015, 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3295>. Acesso em: 13 mar. 2021.

MÜLLER, Meire Terezinha. A educação profissionalizante no Brasil – das Corporações de Ofícios à criação do SENAI. **Revista da RET**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 1-31, 2009.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Instituições escolares no Brasil colonial e imperial. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 28, p. 181-203, dez. 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html. Acesso em: 28 jun. 2020.

NOZOE, Nelson. Sesmarias e Aposseamento de Terras no Brasil Colônia. **Revista Economia**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 587-605, set./dez. 2006.

NUNES, Alynne Nayara Ferreira. Financiamento da educação básica no Brasil: uma análise dos arranjos jurídicos adotados ao longo do período republicano. **Revista Digital de Direito Administrativo**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 32-58, 2017.

OLIVEIRA, Anderson José Machado de. Igreja e escravidão africana no Brasil Colonial. **Cadernos de Ciências Humanas – Especiaria**, Ilhéus, v. 10, n. 18, p. 355-387, jul./dez. 2007.

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. Repercussões da revolução: delineamento do império do Brasil, 1808/1831. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo. **O Brasil Imperial – Vol. I – 1808-1831**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. 432 p.

OLIVEIRA, Cleide Cristina; MARGOTI, Suellen Cássia; MORAIS, Christianni Cardoso. As Aulas Régias e os salários dos professores no período de reorganização dos estudos (Minas Gerais, 1795-1800). **e-hum**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 119-135, 2012.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 945–958, out./ dez. 2004.

OLIVEIRA, Ramon Igor da Silveira; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. Educação e Trabalho e Financiamento da Educação Profissional no Brasil: um mapeamento da produção do conhecimento. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 19, p. 1-18, dez. 2020.

PAIVA, José Maria de. Igreja e educação no Brasil colonial. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. vol. 1. 209 p.

PANDOLFI, Dulce Chaves; GRYNSZPAN, Mário. **Da Revolução de 30 ao Golpe de 37: a depuração das elites**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1987. 48 p.

PAVÃO, Eduardo Nunes Alvares. O Asylo de Meninos Desvalidos (1875-1894): uma instituição disciplinar de assistência à infância desamparada na Corte Imperial. In: Simpósio Nacional de História, 27., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364660408_ARQUIVO_Infanciadesvalida.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

PEREIRA, Gaspar Martins. Aprender a arte – sobre o Aprendizado nas Fábricas e Oficinas Segundo um Inquérito de 1866. In: **Estudos de História Contemporânea Portuguesa: homenagem ao professor Victor de Sá**. Livros Horizonte, 1991, 476 p.

PEREIRA, Maria Aparecida. **Colégios Jesuíticos no Brasil Colonial na produção científica de teses e dissertações**. 2008, 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2634?show=full>. Acesso em 26 set. 2022.

PERES, Tirza Regazzini. Educação Brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.** São Paulo: PROGRAD/ UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 29-47. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01d06t03.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

PETRONE, Maria Thereza Schorer. Considerações sobre a tributação do açúcar e da aguardente paulistas - 1765-1851. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 5, p. 23-30, 1968.

PILETTI, Nelson. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-72, jul./dez. 1987.

PINTO, Luciano Rocha. Sobre a arte de punir no Código Criminal imperial. *In: Encontro Regional da ANPUH-RIO*, 14., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2010, p. 1-9. Disponível em:

[http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276652470_ARQUIVO_Sobreaarte depunirnoCodigoCriminalImperial.pdf](http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276652470_ARQUIVO_SobreaartedepunirnoCodigoCriminalImperial.pdf). Acesso em: 11 abr. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276 p.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. 1. ed. Curitiba: IFPR, 2014. v. 5.

REGERT, Rodrigo; BAADE, Joel Haroldo. A Era Vargas e a segunda república: algumas reflexões sobre a história da educação no Brasil. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 23, n. 39, p. 136-157, mai./ago. 2018.

RIZZINI, Irma. A pesquisa histórica dos internatos de ensino profissional: revendo as fontes produzidas entre os séculos XIX e XX. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 1-18, 2009.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e Modernidade na Educação: o processo constituinte de 1933-34. *In: FÁVERO, Osmar (org.). A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. 361 p.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 2, n. 2, p. 47-74, jul./dez. 2002.

ROJO, Jeferson Roberto et al. Políticas de Estado ou políticas de governo? Uma análise sobre as políticas públicas de corrida de rua em Curitiba-PR. **J. Phys. Educ.**, Maringá, v. 30, n. 1, 2019.

ROSA, Rosângela Aquino da. **A Cultura Material da Educação Profissional, a Memória e a História de sua Transformação** – o acervo de fotografias da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (1909-1985). 2018, 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7645175. Acesso em: 26 set. 2022.

ROSA, Sérgio. Reforma da previdência: política de Estado ou política de governo? **Res Pública**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 80-98, maio 2003.

SÁ, Helvécio Goulart Malta de *et al.* Antecedentes históricos do ensino profissional no Brasil nos períodos colonial e imperial. *In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 9654-9668. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19479_10656.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

SALDANHA, Ana Claudia. Estado Federal e Descentralização: uma visão crítica do federalismo brasileiro. **Revista Sequência**, Florianópolis, v. 30, n. 59, p. 327-360, 2009.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Educação, trabalho e diversidade étnica: educandos artífices africanos livres na Amazônia, século XIX. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro César (Orgs.). **Trajetórias da diversidade na Educação: formação, patrimônio e identidade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012, p. 19-50.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Controvérsias sobre a pobreza: franciscanos e jesuítas e as estratégias de financiamento das missões no Brasil colonial. **Estud. hist.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 53, p. 27-48, jun. 2014.

SANTOS, André Souza; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Políticas públicas educacionais, legislação, instituições e práticas escolares: o caso do Município Neutro / Distrito Federal no século XIX. **Quaestio**, Sorocaba, v. 23, n. 2, p. 439-460, maio/ago. 2021.

SANTOS, Renato Marinho Brandão. **Entre a ordem e o progresso: a Escola de Aprendizés Artífices de Natal e a formação de cidadãos úteis (1909-1937)**. João Pessoa: Editora IFPB, 2019. 310 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019. 504 p. E-Book. ISBN 978-85-7496-426-3. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=a1-HDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 29 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 11, n. 23, p. 44-58, jan./jul. 2011.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 147-164.

SAVIANI, Dermeval. Percorrendo caminhos na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 273-390, dez. 2002.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 1-14, set. 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016. 317 p.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 24, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, Carlos Daniel da. Educação Brasileira: as contradições deste processo histórico da Colonização à República. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 12., 2015,

Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 14285-14301. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20026_9700.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

SILVA, Diana de Cássia. Subsídio Literário: um imposto para educar no “período das luzes”. In: Simpósio Nacional de História, 23., 2005, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: ANPUH, 2005, p. 1-8. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206371_873b507dfc88c3eaf4b5031b21464822.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

SILVA, Erbio dos Santos. Pronatec, educação profissional e a relação público-privada no Pará. 2017, 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <https://ppged.propesp.ufpa.br/arquivos2/File/Erbio.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 4, p. 185–196, out./dez. 2017.

SILVA, John Keven Nunes. **Objetos indicadores da Memória**: os acervos do centro cultural do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. 2022, 125 p. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/103/103131/tde-07062022-154350/pt-br.php>. Acesso em: 26 set. 2022.

SILVA, Maria Stela Campos da; PEREIRA, Bianca Araujo de Oliveira. O financiamento da educação básica no Brasil: análise dos papéis dos entes federados da República velha aos dias atuais. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 19, n. 2, p. 181-214, maio/ago. 2018.

SILVA, Rosilda Germano da. **O Colégio de Educandos Artífices no Brasil-Império**: as raízes do ensino profissional para as crianças pobres em alagoas (1854-1861). 2010, 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephecl/wp-content/uploads/2018/05/ocolegiodeeducandosartifices.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

SILVA, Shirley Macielle da et al. A educação jesuítica no Brasil Colônia e sua herança contemporânea. In: Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 3., 2016, Natal. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19784>. Acesso em: 04 jul. 2020.

SOLIDADE, Rodrigo Maia; HOGEMANN, Edna Raquel Rodrigues Santos. Direito e Educação no Brasil desde as Reformas Pombalinas no Período Colonial até o Brasil Imperial: a imposição física e ideológica de uma ordem social. **Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 2361-2381, 2015.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. Alunos, leitores e cidadãos: apontamentos sobre a formação dos alunos do Colégio Pedro II no Império (1837-1854). **Dialnet**, n. 4, p. 1-21, 2011.

- SOUZA, Evergton Sales. Igreja e Estado no período pombalino. In: FALCON, Francisco; RODRIGUES, Claudia (orgs.). **A “época pombalina” no mundo luso-brasileiro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. 536 p.
- SOUZA, Maria Zélia Maia de. O aprendizado para o trabalho dos meninos desvalidos: nem negros escravos e nem criminosos. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 43-60, 2009.
- SOUZA, Tássia Pinheiro de; SALES, Francisco José Lima. As políticas de Educação Profissional no Brasil e a qualificação dos trabalhadores. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 21, p. 98–118, jan./jun. 2018.
- SPINELLI, José Antonio; LYRA, Rubens Pinto. Capitalismo de acumulação flexível e as categorias gramscianas. **Cronos, Natal-RN**, v. 8, n. 2, p. 567-587, jul./dez. 2007.
- STAMATTO, Maria Ines Sucupira. Experiências escolares para a infância desvalida – Brasil imperial (1822-1889). **Holos**, Natal, n. 32, v. 5, p. 22-32, 2016.
- SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. 361 p.
- TAMBARA, Elomar. Educação e positivismo no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. vol. 2. 179 p.
- TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Revista da Faculdade de Direito**, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 146-168, 2008.
- TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. Estrutura e organização das Constituições dos jesuítas (1539-1540). **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 24, n.1, p. 103-113, abr. 2008.
- TREIN, Eunice. CIAVATTA, Maria. A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. 1. ed. Brasília: INEP, 2006. 372 p.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.
- VANDERLEY, Selma de Fátima. Antecedentes do Ensino Técnico – Brasil Colônia e Império. In: XII Encontro de Pesquisa em Educação / Centro-Oeste (ANPED), 12., 2014, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: PUC Goiás, 2014. Disponível em: <http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Selma-de-F%C3%A1tima-Vanderley.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

VASCONCELOS, Raphael Leon de. **Entre a arte e a indústria, entre a autonomia e a oficialização**: definindo os objetivos pedagógicos do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo entre os anos 40 até o final do século XX. 2020, 279 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-21082020-135628/es.php>. Acesso em: 26 set. 2022.

VECCHIA, Ariclê. O Ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. vol. 2. 179 p.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. A Educação na Constituinte de 1890-1891 e na Revisão Constitucional de 1925-1926: comentários. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. 361 p.

VERALDO, Ivana. A educação brasileira na segunda metade do século XVIII (1759-1822). In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (Orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**, 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. 168 p.

VIANNA, Hélio. A educação no Brasil colonial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 372-392, dez. 1945.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JUNIOR, Antonio de. A educação profissional no Brasil. **Interacções**, Santarém, v. 12, n. 40, p. 152-169, 2016.

VIEIRA, Sofia; VIDAL, Eloisa. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. **Em aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 17-42, 2015.

VILLALTA, Luiz Carlos; MORAIS, Christianni Cardoso de; MARTINS, João Paulo. As reformas pombalinas e a instrução (1759-1777). In: FALCON, Francisco; RODRIGUES, Claudia (orgs.). **A “época pombalina” no mundo luso-brasileiro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. 536 p.

VILELA, Hugo Otávio Tavares. Ordenações Filipinas e Código Criminal do Império do Brasil (1830) - revisitando e reescrevendo a história. **Revista Jurídica Luso Brasileira**, Lisboa, v. 3, n. 4, p. 767-780, 2017.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; AMÂNCIO FILHO, Antenor. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 207-222, abr./jun. 2007.

WITTACZIK, Lidiane Soares. Educação Profissional no Brasil: histórico. **E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 99-86, 2008.

WREGGE, Rachel Silveira. **A educação escolar jesuítica no Brasil-Colônia**: uma leitura da obra de Serafim Leite “História da Companhia de Jesus no Brasil”. 1993, 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Disponível

em: <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=1167:a-educacao-escolar-jesuitica-no-brasil-colonia-uma-leitura-da-obra-de-serafim-leite-historia-da-companhia-de-jesus-no-brasil&catid=8>. Acesso em: 12 ou. 2022.

ZIMMER JÚNIOR, Aloísio. **O Estado Brasileiro e seus Partidos Políticos: do Brasil Colônia à Redemocratização**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014. 218 p.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 29-44, jun. 2005.

Documento Digitalizado Público

Dissertação de Mestrado

Assunto: Dissertação de Mestrado
Assinado por: Maria Ferreira
Tipo do Documento: Trabalho Acadêmico
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Maria Aparecida dos Santos Ferreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 17/02/2023 18:22:41.

Este documento foi armazenado no SUAP em 17/02/2023. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 1340734

Código de Autenticação: ab74a5d911

