

Escola de Aprendizes Artífices (1909 a 1920): do assistencialismo à educação?

School of Artificers Apprentices (1909 to 1920): from assistance to education?

Recebido: 28/03/2023 | **Revisado:**
07/05/2023 | **Aceito:** 22/10/2024 |
Publicado: 03/09/2025

Amanda Bersacula de Azevedo
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7107-7756>
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Fluminense
E-mail: amanda.bersacula78@gmail.com

Como citar: AZEVEDO, A. B. Escola de
Aprendizes Artífices (1909 a 1920): do
assistencialismo à educação?. **Revista
Brasileira da Educação Profissional e
Tecnológica**, [S.l.], v. 03, n. 25, p.1-16
e15278, set. 2025. ISSN 2447-1801.
Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este trabalho se destina a realizar uma releitura bibliográfica da Escola de Aprendizes Artífices – EAAs, no período de 1909 até o início do Serviço de Remodelação em 1920, entendendo-a como uma instituição de educação num processo de transformação e não de rupturas. Por meio da pesquisa bibliográfica, identificou-se que alguns autores consideraram as primeiras EAAs mais como uma vocação ideológica assistencialista aos necessitados do que um programa educacional. Entretanto, considera-se apontar para a problemática de chaves de leituras e hipóteses explicativas sacralizadas pelos diagnósticos e representações na historiografia da educação. Conclui-se que as EAAs não passaram do assistencialismo para a educação, como ruptura, mas que eram instituições escolares que refletiam os processos e mudanças de uma época.

Palavras-chave: Escola de Aprendizes Artífices; Educação; Assistencialismo.

Abstract

This work is intended to make a bibliographic rereading of the School of Artificers Apprentices – EAAs, in the period from 1909 until the beginning of the Remodeling Service in 1920, understanding it as an educational institution in a process of transformation and not of ruptures. Through bibliographical research, it was identified that some authors considered the first EAAs more as an ideological assistance to the needy than an educational program. However, it is considered pointing to the problem of reading keys and explanatory hypotheses sacralized by diagnoses and representations in the historiography of education. It concludes that the EAAs did not go from assistance to education, as rupture, but that were school institutions that reflected the processes and changes of a time.

Keywords: School of Artificers Apprentices; Education; Assistance.

1 INTRODUÇÃO

As Escolas de Aprendizizes Artífices - EAAs, em específico no início de 1909 até o início do Serviço de Remodelação em 1920, foram objetos de diversos estudos como em Queluz (2000), Cunha (1983) e Gomes (2006 e 2017) os quais recuperam as memórias e histórias das mesmas. Na obra de 2017, por meio da publicação do livro *Escola de Aprendizizes Artífices de Campos: história e imagens*, Gomes traz uma pesquisa historiográfica importante através de relatos orais, documentais e principalmente fotográficos da EAAs de Campos dos Goytacazes, desse período. Este artigo se propõe a analisar as chaves de leituras, em especial em Gomes (2017), que compreenderam as EAAs (1909 a 1920) como uma instituição no plano assistencial mais do que propriamente educacional.

Numa perspectiva de realizar uma releitura que compreenda as EAAs, desde a sua origem como uma política educacional e não assistencial, este trabalho se estrutura em três partes. A primeira traz uma breve trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices – EAAs na leitura de Gomes (2006 e 2017) que se baseou, também, nas obras de Cunha (1983) e Queluz (2000). O foco foi contextualizar e trazer os aspectos nos quais o autor se baseia para considerar as EAAs até o Serviço de Remodelação “mais como um plano assistencial aos necessitados da misericórdia pública do que como um programa propriamente educacional” (GOMES, 2017, p. 186). É com base nessa afirmativa de Gomes (2017) que as outras duas partes foram desenvolvidas.

Na segunda parte, buscou-se a concepção de escola tendo como premissa de análise as autoras Schueler e Magaldi (2009), que discutem sobre a temática das pesquisas em educação na Primeira República e apontam para a problemática de chaves de leituras e hipóteses explicativas sacralizadas pelos diagnósticos e representações na historiografia da educação. As aludidas pesquisadoras também apontam para a questão de se buscar, nessas leituras, modelos de escola que se baseiam em alguns princípios sendo esses apontados nessa parte do artigo.

Compreendendo as EAAs como uma instituição escolar e, por conseguinte, a necessidade de análise delas no campo da educação, algumas produções técnicas de Anísio Teixeira foram elencadas com o propósito de identificar que os problemas encontrados nos relatórios do Serviço de Remodelação das Escolas de Aprendizizes Artífices eram similares aos detectados em outras escolas e, portanto, alguns apontamentos apresentados em Gomes (2017) que justificam seu posicionamento serão refutados, tendo por base outros processos de reestruturação no campo educacional como o movimento da Escola Nova.

Por fim, com o objetivo de conceitualizar as Políticas Sociais na Primeira República e como se configuraram tanto no plano educacional como no assistencial do período, discute-se sobre as Políticas Sociais com base nas leituras de autoras do serviço social como, por exemplo, Behring e Boschetti (2011) e Pereira (2009) e também de autores como Demo (2014), Irene Rizzini (1993) e Irma Rizzini (1993). Portanto, a educação, conforme Demo (2014), configura-se como uma política social, assim como a assistência social por meio de uma base ideológica e cultural de cada período.

É lícito ressaltar que, por meio das leituras e do trabalho desenvolvido, entende-se que as Escolas de Aprendizizes Artífices não passaram do assistencialismo

para educação como ruptura, após o percurso de reformulação, mas que eram instituições escolares que refletiam os processos e mudanças de sua época.

2 ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES (1909 a 1920) E A CHAVE DE LEITURA “ASSISTENCIAL”

O início do século XX, especificamente em 1906, Nilo Peçanha, antes de ser presidente do Brasil, foi presidente do Estado do Rio de Janeiro e responsável pelas primeiras quatro Escolas Profissionais nesse estado: Petrópolis, Niterói, Paraíba do Sul e Campos dos Goytacazes. Vale destacar que esta foi agraciada com a instalação da escola não pelo fato de o mencionado político ser campista, mas sim devido ao desinteresse da Câmara Legislativa da cidade do Rio de Janeiro, fator que levou a Câmara de Campos dos Goytacazes a se manifestar prontamente como sede de uma das escolas, sendo a primeira a ser inaugurada em 17 de outubro de 1906 (GOMES, 2017, p. 26).

As escolas de Campos, Petrópolis e Niterói aceitariam meninos de 9 a 16 anos que deveriam aprender os ofícios durante o dia e o ensino das primeiras letras pela noite. Ao passo que a escola de Paraíba do Sul era de formação agrícola e as demais os ofícios de marceneiro/carpinteiro, sapateiro, correeiro/seleiro, alfaiate, funileiro/bombeiro, sericultor/apicultor ou jardineiro.

Cabe ressaltar que em 1909, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices foram instituídas pelo supracitado governante por decreto presidencial. Na década de 1930, elas são transformadas em liceus industriais e em 1942 as escolas industriais e técnicas são consideradas de nível médio. Já em 1959, passam a se chamar escolas técnicas federais e são configuradas como autarquias (VIDOR, et al, 2011, p. 48).

Segundo Cunha *apud* Gomes (2006, p. 32), as sobreditas escolas instituídas no governo Nilo Peçanha foram, provavelmente, “o primeiro sistema educacional de abrangência nacional”. Entretanto, os autores Cunha (1983) e Gomes (2017) relativizam as análises que caracterizam as EAAs como a origem do ensino industrial no Brasil.

Segundo os autores citados, a perspectiva que levou a criação nos estados dessas escolas foi o processo de urbanização e o aumento de trabalhadores livres e a necessidade de incentivá-los a vender sua força de trabalho a fim de se tornarem úteis à nação. Ligado a isso, e sendo o objetivo maior, objetivou-se “proteger” a cidade desses trabalhadores livres. Dessa forma, o foco no ensino de ofício para crianças e adolescentes visava tanto retirá-las das ruas quanto ao adestramento de um trabalho manual. Assim, havia a necessidade de incentivar hábitos de trabalho profícuo e qualificação voltada para o trabalho manual em oposição do trabalho intelectual, “formar para o trabalho era o mesmo que adestrar, treinar para técnicas manuais” (GOMES, 2006, p. 32).

Não é por outro motivo que Gomes (2017, p. 186) defende a tese de que até o Regulamento de 1918 e o Serviço de Remodelação em 1920, a Escola de Aprendizes Artífices revelou-se “mais como um plano assistencial aos necessitados da misericórdia pública que como um programa propriamente educacional”. Assim,

O ensino industrial ministrado nas escolas de aprendizes artífices, desde a sua criação até o Regulamento de 1918, permaneceu inalterado no que diz respeito à sua característica assistencialista. Assim como nas escolas primárias, o ensino era ministrado por professores normalistas, e por mestres oriundos de fábricas e oficinas, sem nenhuma base teórica, conhecimento técnico ou formação pedagógica (GOMES, 2017, p. 187).

Sob essa tese, de uma instituição mais voltada para o assistencialismo do que para uma educação de formação profissional, o autor destaca dois aspectos que indicam a base assistencialista das primeiras EAAs: o primeiro é a preparação para o trabalho manual ou mecânico, retirando, com isso, os “desocupados” dos centros urbanos e os problemas que isso poderia causar. Essa preparação não tinha uma base teórica de conhecimento técnico ou com formação pedagógica, assim como, não havia uniformidade entre as escolas no ensino que ficava a cargo do diretor de cada uma (*Ibid*, 2017, p. 187).

Ainda dentro desse primeiro aspecto, o autor aponta para a precariedade das instalações e de que não havia um estofo pedagógico e de formação única para as escolas. Por conseguinte, não se tratava de uma preparação teórica e prática que desenvolvesse uma instrução completa e relacional. É pertinente dizer que o arcabouço teórico era segmentado em curso primário e de desenho (único voltada para a prática), sendo de responsabilidade de um professor normalista e especialista em desenho; mestres e contramestres eram responsáveis pela parte das oficinas. De forma geral, existia um baixo prestígio social na formação da classe pobre e a separação entre uma educação para elite, de cunho intelectual, em detrimento de uma escola de aprendizes artífices para o trabalho manual e com o “emprego do método imitativo” (GOMES, 2017, p. 187).

O segundo aspecto apontado pelo mencionado autor para afirmar sua tese de que as EAAs eram mais uma instituição voltada ao assistencialismo do que propriamente um programa educacional, é o de que geograficamente as escolas não estavam localizadas próximas aos polos industriais e, por isso, não estariam voltadas ao desenvolvimento industrial, mas para o que o Estado achasse mais conveniente. Em análise ao Decreto nº 7.566/1909, Gomes (2017) observa que a lei não tornava obrigatória a consulta às especialidades das indústrias locais.

Segundo Gomes (2006), a ideia de educação da época era a de uma

desvinculação entre formação profissional e educação, entre trabalho e educação; separação reforçada na relação que esses assuntos tinham com a máquina burocrática do governo federal – assuntos distintos, ministérios diferentes. Educação era aquela de base teórica, porém intelectualista, voltada para a formação das classes dirigentes, daqueles que iriam ocupar os cargos de comando, ou burocráticos, na sociedade (GOMES, 2006, p. 32).

Seguindo o período supracitado, o início das reformas se dá a partir do Decreto 13.064 de 1918, no qual o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, João Gonçalves Pereira Lima, aponta, por causa da paralisação do movimento migratório,

para a necessidade de qualificar a mão de obra nacional. Nesse sentido, o processo da reestruturação das Escolas de Aprendizizes Artífices se justifica pela necessidade de controle social.

Afirma o autor que é somente a partir da Remodelação, em 1920 a 1930, que a Escola de Aprendizizes Artífices exerce o “duplo papel de escola e fábrica” (GOMES, 2017, p. 187). Essa reforma surge num período com outras propostas reformistas que se iniciam em 1920 nas instituições educacionais dos Estados. Em São Paulo em 1920 com Sampaio Dória; Lourenço Filho no Ceará em 1922/1923; Anísio Teixeira na Bahia em 1924, entre outros, assim como também o período é marcado pelos movimentos dos educadores profissionais e instituição da Associação Brasileira dos Educadores - ABE.

O supracitado movimento dos educadores – identificados com o ideário de modernização no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio – cria, em 1920, a Comissão de Remodelação do Ensino Técnico Profissional, transformada em 1921 em Serviço de Remodelação do Ensino Técnico Profissional. São vários relatórios¹ de análise técnica que o engenheiro João Luderitz apresenta. Neles, a questão da baixa matrícula, evasão e infrequência, assim como, precariedade dos prédios, baixa produtividade, formação inadequada dos professores e mestres, falta de um currículo padronizado são apontados em todas as 19 escolas. Com esses relatórios, inicia-se o Projeto de Regulamento do Ensino Profissional Técnico, em 1923, e a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices, em 1926, com o currículo padronizado para as oficinas.

3 A QUESTÃO “ESCOLA” E A CHAVES DE LEITURAS DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Como uma hipótese explicativa, o que poderia caracterizar as primeiras dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices como uma instituição escolar?

A princípio, o próprio nome exposto nos prédios “Escola de Aprendizizes Artífices” já indicava o que a instituição de Estado, que em 1909 passou a ser de direção nacional, poderia representar. Entretanto, o nome “escola” não é o suficiente para se caracterizar uma instituição como uma política pública educacional. Todavia, a justificativa de que essa instituição não tinha como objetivo inicial a formação profissional e preceitos pedagógicos, conforme apontado por Gomes (2006 e 2017) e descrito acima, também não é suficiente para caracterizá-la como uma instituição assistencialista. Outro ponto a ser destacado é sobre a análise de um contexto histórico e os cuidados ao se atribuir conceitos atuais de “escola” e de “assistência”.

Conforme se pôde constatar, as ideias de educação escolar e as pedagogias propostas em cada época não foram uníssonas por todos os entes federados (União, Estados e Municípios), nem por todos os teóricos, mas seguiram suas épocas num movimento de transformações, consensos e continuidades. É importante ressaltar que, no início do século XX, com transformações no meio de produção e o avanço tecnológico, a formação para o trabalho de uma classe social - no caso da classe

¹ Os Relatórios do Serviço de Remodelação podem ser encontrados em <http://ddsnext.crl.edu/brazil>

pobre e proletária - ganha contornos que prevaleceram o ideário da classe burguesa e intelectualizada.

Ao analisar a temática da educação na Primeira República, Schueler e Magaldi (2009) não apenas problematizam sobre o modo como algumas chaves de leituras e hipóteses explicativas estão sendo sacralizadas pelos diagnósticos e representações na historiografia da educação, como também apontam, dentre outros desdobramentos, que alguns pesquisadores que pesquisam sobre o período Republicano, desde a década de 1990, têm utilizado “novas formas de reconstituir os indícios das escolas, dos mestres, dos paradigmas pedagógicos e dos alunos de outros tempos, tanto nas cidades, quanto em outros espaços sociais” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 42).

Seguindo esse entendimento, é importante apontar sobre a concepção de escola e a análise dos objetivos fundadores apresentados por Gomes (2006 e 2017) pela Escola de Aprendizizes Artífices. Se essa instituição no início, antes do movimento reformista que se inicia em 1918, foi “mais como um plano assistencial aos necessitados da misericórdia pública que como um programa propriamente educacional” (GOMES, 2017, p. 186), se somente a partir da Remodelação, em 1920 a 1930, a Escola de Aprendizizes Artífices exerce o “duplo papel de escola e fábrica” (GOMES, 2017, p. 187), parte-se do conceito do que poderia ser uma escola profissionalizante nessa época e do produto que foi o divisor entre o plano assistencial e escolar.

Conforme colocado anteriormente, Gomes (2017) aponta para duas perspectivas para essa análise, sendo a primeira de organização interna: as escolas não tinham as instalações adequadas, não havia uma estrutura pedagógica e um currículo único, a formação dos mestres e professores era inadequada, a matrícula era somente para os desvalidos da sorte e da fortuna, atestados por uma pessoa idônea, para adestrar e treinar para as técnicas manuais, e o objetivo principal era a retirada dessas crianças e adolescentes das ruas. A segunda diz respeito ao contexto externo e à função social que, a princípio, não se destinava para o trabalho nas indústrias, mas para o trabalho manual e, quando muito, manufatureiro.

Todavia, essa chave de leitura baseia-se muito mais nas concepções de educação profissional que temos na atualidade do que propriamente as concepções da época. A proposta que aqui nesse artigo se apresenta é a de apontar para algumas características que compreendam as particularidades desse período inicial das Escolas de Aprendizizes Artífices e o seu processo de implementação, assim como, as suas reformulações, partindo das análises que entendam as EAAs como uma instituição educacional profissional, sem rupturas determinantes que focalizam onde começa e onde termina suas características enquanto escola.

Para essa análise, Schueler e Magaldi (2009) são autoras essenciais pois asseveram que o lugar de origem da escolarização e das “políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil”, num determinado período de reformas, não pode ser tomado como “*marco zero*” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 33) imputando, no caso da Escola de Aprendizizes Artífices, nesse processo, características de uma não-escola, anteriores às reformas.

Em relação às reformas na educação e à questão de rupturas que aconteceram na década de 1920 e que não foram referentes às EAAs, e tomando por base um dos educadores que participou desse período, reportamos a Anísio Teixeira

(2000), em seu livro *Filosofia da Educação*, escrito em 1934, onde trazia sobre a questão do velho e do novo, das mutações, renovações e conquistas, do reacionário e o conservador, apontando que “há nessas transformações mais conquistas de novos, do que de perda de antigos valores” (TEIXEIRA, 2000, p. 13). Ao apontar sobre a “escola nova”, por exemplo, Anísio Teixeira refere-se a transformações que acontecem em todas as instituições humanas, dado movimento de renovação e processos. Nunes (2010, p. 42) aponta para esta categoria de reconstrução no pensamento de Anísio Teixeira de base deweyana, como uma revisão de experiência anterior que “acontece em qualquer campo do conhecimento e que se coloca a serviço de novos ideais”.

Nessa proposta de análise que compreenda os processos que a Escola de Aprendizizes Artífices – EAAs passou no movimento de reconstrução enquanto escola e de uma revisão que não busque as rupturas, alguns aspectos similares das reformulações das EAAs foram identificados, guardadas suas especificidades, com as Escolas Estaduais, em específico, as apresentadas por Anísio Teixeira em 1924 a 1929.

Um dos aspectos apontado por Gomes (2017) foi a questão da organização interna, ou seja, refere-se à precariedade das instalações, entre outras, das EAAs relatadas nos relatórios do Serviço de Remodelação, a partir de 1920. A questão da precariedade das instalações também são aspectos encontrados no documento *Relatório do Serviço de Instrução Pública do Estado da Bahia referente ao quadriênio (1924-1928)*, elaborado por Anísio Teixeira, então Inspetor Geral do Ensino da Bahia. Vejamos, segundo Nunes (2010, p. 17), que era comum os professores custearem o aluguel da sala ou prédio, e o Estado não fornecia cadeiras e mesas. Além disso, faltava material didático constantemente. Assim, infere-se que a precariedade das instalações nas EAAs não era exclusiva desta, e que, de forma geral, as escolas públicas, tanto estaduais quanto municipais também refletiam essa precariedade e nem por isso deixaram de ser entendidas como uma instituição educacional.

Outro aspecto da organização interna das EAAs apontado por Gomes (2017) é a questão da formação precária dos professores, a falta de currículo único nas escolas e de estrutura pedagógica nas EAAs. Observa-se nos Relatórios de Anísio Teixeira que essas questões também eram uma realidade nas escolas Estaduais da Bahia, por exemplo, pois “a fiscalização do ensino não existia, os professores eram despreparados e a habitual distribuição político-eleitoral dos reduzidos cargos oferecidos por indicação” (NUNES, 2010, p. 17). Vejamos que no “Relatório apresentado ao Exmo. Senhor Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira (...)”², até 1924, “não tínhamos praticamente programmas. O professor possuía uma indicação muito geral do trabalho (organização de 1920) e tudo mais era dado pela pratica e methodos pessoas de cada um” (TEIXEIRA, 1928, s/p).

Quanto à questão externa apontada por Gomes (2017) em relação à função social da EAAs não ser direcionada para a formação profissional para as indústrias devido sua localização geográfica e sim para a formação manual, levando em consideração de que a “educação era aquela de base teórica, porém intelectualista,

2TEIXEIRA, Anísio. Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia. Salvador, Imprensa Oficial do Estado, 1928. 123p. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/> Acesso em 22/07/2021.

voltada para a formação das classes dirigentes, daqueles que iriam ocupar os cargos de comando, ou burocráticos, na sociedade” (GOMES, 2006, p. 32), e a “desvinculação entre formação profissional e educação”, observa-se que Anísio Teixeira também apontava no Relatório de 1928 sobre a questão da necessidade da organização de programas escolares e das dificuldades para esta organização escolar com os valores sociais.

Sendo a escola a agencia de educação por meio da qual a sociedade prepara os seus novos membros para a participação plena em sua vida, ella, a escola, deve, atravez do programma escolar, reflectir a sociedade. O programma escolar deve, não somente, adaptar-se ao meio social, mas reflectil-o na escola (TEIXEIRA, 1928, s/p)

Outro aspecto que o supramencionado educador apresenta em suas produções, tanto técnicas quanto científicas, é a divisão técnica e social do trabalho, considerando inconcebível o sistema educacional estruturado em escola primária e profissional destinada para o povo e a escola secundária e superior para a elite (ABREU, 1960). Como Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal em 1931, Anísio Teixeira aponta para a necessidade de articulação entre o ensino primário e o ensino profissional e a promoção para todo o ensino profissional para o nível pós-primário, ou seja, para o ensino secundário (ABREU, 1960). Portanto, a desvinculação entre a função social que a escola deveria apresentar na formação profissional nas EAAs apontadas por Gomes (2006, p. 32), descritas acima, também se fazia presente em outras escolas, não justificando essas características como um fator que aproxima as EAAs da vocação assistencialista e as colocam longe de uma análise de educação.

Diante dessas considerações, o que se propôs neste tópico foi questionar a “relativização da criação dessas escolas enquanto à origem do ensino industrial no Brasil” feita nas análises de (GOMES, 2017, p. 38) e presente também nas análises de Cunha (1983). Essa relativização compõe uma chave de leitura dos autores, Cunha (1983) e Gomes (2017), onde entende as Escolas de Aprendizes Artífices com característica de uma instituição de ensino somente após as reformas propostas pelo Serviço de Remodelação em 1920. Retornando sobre as hipóteses explicativas tomadas por alguns autores que analisam a educação na Primeira República, Jorge Nagle (1974), *apud* Schueler e Magaldi (2009), aponta para que muitas dessas análises e classificações tendiam

a enfatizar mais supostas rupturas, ao invés de problematizar a complexidade dos processos históricos de mudança social, cultural e política, as continuidades e as permanências e os jogos de disputas e tensões, imbricações e apropriações mútuas entre representações do novo e do velho, do moderno e do antigo, da inovação e da tradição (NAGLE, 1974, *apud* SCHUELER e MAGALDI, 2009, p. 36).

Outro aspecto a ser apontado é sobre qual modelo de escola se é baseado para identificar as EAAs mais como uma instituição com vocação assistencialista do que uma “instituição propriamente educacional” (GOMES, 2017, p. 186). Aqui se faz

crível retomar as análises de Schueler e Magaldi (2009) que alertam para um modelo difundido de escola formulado, que confere métodos pedagógicos, racionalização dos tempos escolares, seriação, hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos e controle mais efetivo das atividades escolares e que não confere atenção às particularidades. Portanto, respeitando as devidas particularidades e formatos de escola da época, observa-se que este modelo de escola não pode ser conferido às EAAs anteriores ao processo de reformulação, justamente porque a maioria das escolas também não estavam formuladas nesse modelo idealizado, padronizado, assim como, também não atendiam às exigências externas da função social da escola.

Finalmente, para a problematização sobre a questão “escola”, na qual Gomes (2006) assinala que a “Educação era aquela de base teórica, porém intelectualista, voltada para a formação das classes dirigentes, daqueles que iram ocupar os cargos de comando, ou burocráticos, na sociedade” (GOMES, 2006, p. 32), vale a reflexão de como a professora Ciavatta (2014) pondera sobre a formação omnilateral com base na experiência da pedagogia socialista revolucionária russa no início do século XX e de que essa experiência, a socialista revolucionária, pode nortear os rumos da educação profissional técnica e tecnológica nos dias atuais do século XXI. Assim, há que se superar, ainda na modernidade, no âmbito da educação profissional, a dualidade da formação capitalista no sentido de “formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes no sentido gramsciano” (CIAVATTA, 2014, p. 4).

4 A QUESTÃO “ASSISTENCIAL” E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Este tópico visa problematizar sobre a questão assistencial e de assistência aos pobres e marginalizados - em suas variadas formas de se fazer ao longo dos séculos - e como essa se configurou até chegar como uma política pública. Retoma-se aqui a importância de entender a questão assistencial no Brasil e como essa foi configurada no período da Primeira República para problematizar que nesse período não existia em si uma política pública de Assistência Social como temos hoje, após a Constituição Federal de 1988. Sendo assim, se para Gomes (2017, p. 186) a Escola de Aprendizes Artífices revelou-se “mais como um plano assistencial aos necessitados da misericórdia pública que como um programa propriamente educacional”, necessário se faz entender que “plano assistencial” seria esse e se a EAAs poderia de fato ser entendida como uma instituição assistencial.

Em primeiro lugar será necessário compreender que o intuito de manter a ordem social, conter a ameaça da “vagabundagem”, a necessidade de controle social e a retirada dos centros urbanos com fins higienistas e a regeneração pelo trabalho já estavam presentes na Lei dos Pobres (*Poor Law*)³ inglesa desde 1601 e também foi preocupação na Primeira República no Brasil, em especial com a formação de grandes guetos urbanos devido também o fim do período escravista.

³ A Lei dos Pobres (*Poor Law*) inglesa foi “um conjunto de regulações sociais assumidas pelo Estado, a partir da constatação de que a caridade cristã não dava conta de conter as possíveis desordens que poderiam advir da lenta substituição da ordem feudal pela capitalista” (PEREIRA, 2009, p. 61).

O segundo passo importante é entender o que seriam as políticas sociais e como e para quem elas foram desenvolvidas nos fins do século XIX e início do século XX. Autoras como Pereira (2009), Behring e Boschetti (2011) fazem leituras das políticas sociais retomando o processo histórico e suas apropriações no caso brasileiro e que será brevemente relatado neste tópico que dialogará com outros autores.

Robert Castel (1998), em seu livro *As metamorfoses da questão social*⁴: *uma crônica do salário*, discute sobre as transformações das sociedades, do trabalho e da exclusão social no seu processo histórico. Para o autor, o trabalho não pode ser concebido como uma simples relação econômica, mas que insere o indivíduo na estrutura social em redes de sociabilidade. Assim, os miseráveis seriam pessoas que romperam com o pacto social (família, trabalho, moralidade e religião) tornando-se, por isso, inimigos da ordem pública.

Nesse contexto, as redes de sociabilidade e a questão social, dentro de uma leitura marxista, só podem ser compreendidas a partir de uma análise que envolva as formas de produção e consumo, assim como, o processo de trabalho. Para se compreender as desigualdades sociais e, portanto, a existência das políticas sociais e regulações sociais assumidas pelo Estado. Behring e Boschetti (2011) analisam que

Se o processo de produção articula a valorização do capital ao processo de trabalho, ou seja, se o trabalho é o elemento decisivo que transfere e cria valor, então tal processo se refere sobretudo à produção e reprodução de indivíduos, classes sociais e relações sociais: a política e a luta de classes são elementos internos à lei do valor e à compreensão da questão social. Se sua base material é a produção e o consumo de mercadorias, estamos falando também do trabalho enquanto atividade humana, repleta de subjetividade, de identidade, de costumes e vida. (BEHRING e BOSCHETTI, 2011, p. 53)

Dessa forma, na relação de forças das classes sociais e diante da reprodução das desigualdades sociais, o surgimento das políticas sociais foi diferenciado, gradual e modificado entre os diferentes países dependendo não só de questões políticas próprias de cada Estado, mas também da luta e pressão dos movimentos sociais e da classe trabalhadora. Segundo, ainda, as supratranscritas autoras, é no final do século XIX que diversos países capitalistas passam a assumir ações sociais mais amplas e planejadas.

É importante sublinhar que, no caso das políticas sociais no Brasil, as autoras apontam que as relações sociais tipicamente capitalistas foram diferentes dos países do capitalismo central com marcas históricas particulares. Diante das leituras de Caio Prado Jr. (1991), Ianni (1992), Coutinho (1989) e Fernandes (1987), as autoras Behring e Boschetti (2011) trazem questões que influenciaram a implementação das

4 Para Iamamoto (2007, p. 27) “a questão social é apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade”. Este conceito se difere de Castel (1998) que concebe a existência de uma “nova” questão social.

políticas sociais no Brasil - não somente de assistência como outras de educação e saúde, por exemplos - na transição do século XIX e século XX, ou seja, período dentro da Primeira República.

Um dos primeiros aspectos dessa influência na implementação das políticas sociais no Brasil foi a dependência e subordinação ao mercado mundial, modificadas historicamente nas condições dessa relação, porém, não alterando significativamente esta tendência até os anos de 1930. Pregresso do processo de colonização, o imperialismo e a acumulação originária moldam a formação da sociedade e da economia que se “organizam para fora e vivem ao sabor das flutuações de interesses e mercados longínquos” (IANNI, 1989 *apud* BEHRING e BOSCHETTI, 2011, p. 72). Mesmo com o ímpeto modernizante, prevaleceram-se os interesses do setor agroexportador, “já que promovia mudanças com a aristocracia agrária e não contra ela” (BEHRING e BOSCHETTI, 2011, p. 77).

O segundo aspecto apontado pelas autoras é o “peso do escravismo”, cuja maior herança desse peso foi a condição do trabalho nas “relações sociais e no ambiente cultural brasileiro, carregados até hoje de desqualificação, a qual é definidora da relação entre capital e trabalho no país” (IANNI, 1989 *apud* BEHRING e BOSCHETTI, 2011, p. 72). Outro fator foi o desenvolvimento desigual e combinado com “uma formação social na qual sobressaem ritmos irregulares e espasmódicos, desencontrados e contraditórios [...] O Brasil capitalista moderno seria, então, um presente que se acha impregnado de vários passados” (IANNI, 1989 *apud* BEHRING e BOSCHETTI, 2011, p. 72).

Ainda segundo as autoras Behring e Boschetti (2011), as políticas sociais também foram influenciadas pela presença de um “liberalismo formal como fundamento e o patrimonialismo como prática” e com privilégios e predomínio das classes das elites dominantes nas decisões políticas confundindo o espaço público e privado. Esses fatores resultaram também na “incongruência entre as normas legais e as normas práticas” (BEHRING e BOSCHETTI, 2011, p. 75 e 76).

Por fim, outro aspecto apresentado pelas autoras para o período até 1930, que determinou as políticas sociais no Brasil da época, foi a luta de classes e a busca da classe trabalhadora na defesa dos direitos de cidadania. Nesse contexto, a intolerância e o conservadorismo da classe burguesa, aspectos dominantes no exercício político, impunham à classe operária a repressão ou a cooptação/corrupção. “Não houve no Brasil escravista do século XIX uma radicalização das lutas operárias, sua constituição em classe para si, com partidos e organizações fortes” (BEHRING e BOSCHETTI, 2011, p. 78). As autoras apresentam, ainda, algumas conquistas das políticas sociais nessa transição do final do século XIX para o XX, a formação de sindicatos e a mudança na força de trabalho com a chegada de novos imigrantes.

Todos esses aspectos históricos apontados, ou seja, o processo de colonização, o imperialismo e a acumulação originária, o peso do escravismo e as condições de trabalho e a influência de um liberalismo formal e do patrimonialismo como prática, implicaram o desenvolvimento típico brasileiro de políticas sociais, especificamente as de cunho estatal, implementadas no Brasil.

Tomando o conceito de políticas sociais, do ponto de vista do Estado, segundo o professor Pedro Demo (1994, p. 12) no livro *Política Social, Educação e Cidadania*, as mesmas podem ser entendidas por uma “proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais”, fator entendido como estrutural dentro da

relação capitalista “de produção entre capital e trabalho” (DEMO, 1994, p.13 e 14). Nesse aspecto, a questão da pobreza, para o autor, não é somente a carência material, como a fome decorrida da falta de alimentos, por exemplo, mas a “repressão do acesso às vantagens sociais” (DEMO, 1994, p.7).

Por conseguinte, o aludido autor distingue o campo da política social em três horizontes: políticas assistenciais, políticas socioeconômicas e políticas participativas. Por políticas assistenciais, o autor reaproxima do campo do tripé da Seguridade Social instituída pela Constituição de 1988 – saúde, previdência e assistência social, que não é a mesma da Primeira República, para frisar. Faz uma distinção breve entre assistência e assistencialismo, o primeiro como um direito humano e o segundo como estratégia da manutenção das desigualdades. Por Políticas Socioeconômicas, os investimentos em geração de emprego e renda, seguro-desemprego, profissionalização da mão de obra, de apoio à microprodução, habitação para baixa renda, saúde, nutrição e saneamento, previdenciária, transportes urbanos e fundos sociais. Por Políticas Participativas, as “iniciativas voltadas ao enfrentamento da pobreza política da população” (DEMO, 1994, p. 42) como: as políticas educacionais, culturais, de comunicação, defesa da cidadania, direitos das minorias (mulher, idoso, criança e adolescente, políticas partidárias, sindicais, de justiça e as de segurança pública).

Para além de categorizar o que seria a política social, segundo Behring e Boschetti (2011, p. 43), o que importa é “sua múltipla causalidade, as conexões internas, as relações entre suas diversas manifestações e dimensões” tanto do ponto de vista histórico, quanto econômico, político e cultural. Portanto, a questão da assistência, dentro da perspectiva de análise de uma política social, ganha contornos que só podem ser compreendidos nesse movimento de análise que não se limita ao estofo histórico, já que é também político, econômico e cultural.

Ressalta-se que a Política Pública de Assistência Social só adquire status de uma política de garantia de direitos após a Constituição de 1988. Foi uma grande conquista dos movimentos sociais que tomaram o país na década de 1980 por direitos civis, políticos e sociais, assim como foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) que configurou em mudanças não só de direitos e bens sociais, mas também de concepção de infância, adolescência, antes delimitada pelos antigos Códigos de Menores de 1927 e 1979 que separavam crianças de menores.

Portanto, o período histórico analisado que abrange final do século XIX e mais especificamente início do século XX requer um entendimento tanto de educação, quanto de assistência que não é o mesmo configurado pelas políticas públicas e sociais atuais, mesmo que tanto antes quanto agora, elas ainda estejam no rol das políticas sociais, estatais⁵ ou não. Fazer esse percurso histórico é necessário para entender os aspectos constitutivos das políticas sociais.

No âmbito da política pública de educação, a ideia de educação regeneradora da moral social e individual era comum nas primeiras décadas do século XX e pode ser identificada na trajetória histórica das Escolas de Aprendizes Artífices, presentes em Cunha (1983) e Gomes (2017). Segundo Rizzini (2011), essa mistura entre ciências médicas, justiça e assistência esteve presente na configuração e formulação

5 Segundo Pereira (2009), política pública não é somente as políticas de Estado, visto que a sociedade exerce um papel ativo e decisivo, portanto, o “termo público é muito mais abrangente do que o termo estatal” (*Ibid*, 2009, p. 94).

da educação para os pobres nos finais do século XIX e perdurou-se durante o século XX, a fim de afastar as crianças pobres da delinquência e da imoralidade, em “nome da paz social e do futuro da nação”. Ademais, a medicina higienista com ramificações de cunho psicológico e pedagógico assume uma “missão eugênica” com o papel de diagnosticar na infância possibilidades de recuperação e formas de tratamento (RIZZINI, 2011, p. 26).

Na história do Brasil, se nos reportarmos às discussões em torno da educação para os filhos de trabalhadores e crianças “desvalidas”, Rizzini (1993) e Irma Rizzini (1993) assinalam que tal preocupação já existia no Brasil Império. Não é por outra razão que o Asilo de Meninos Desvalidos surge, no ano de 1875, como sendo um “internato destinado a recolher e educar meninos de 6 a 12 anos” (IRMA RIZZINI, 1993, p. 245), configurando-se, assim, como a principal iniciativa dos poderes públicos em prol da infância pobre no Império, sendo mantido como modelo de atendimento na República.

Esse modelo de internato, porém, não significava uma novidade, já que era comum os filhos de famílias abastadas irem também para os colégios internos, a diferença estava no objetivo de cada estrato social: os filhos dos ricos estudavam objetivando a ocupação de cargos de destaque na sociedade; os meninos pobres eram preparados para os serviços.

No que tange à Escola de Aprendizes Artífices, algumas ações de assistência aos alunos e familiares foram implementadas com o propósito não apenas de atrair um maior número de matriculados, como também de evitar a enorme evasão escolar que acontecia em todas as dezenove EAAs, sendo essa a maior preocupação das autoridades apontadas nos diversos relatórios, em especial nos relatórios do Serviço de Remodelação. Em 1911, por exemplo, a fim de diminuir o baixo índice de frequência e o grande patamar de desistência, foi estabelecida a obrigatoriedade da presença e instituído o pagamento de diárias, assistência médica e auxílio aos funerais. O aluno também poderia receber, a depender da sua série, “diárias que variavam de 100 a 800 réis”. (GOMES, 2017, p. 35 e 36).

Considera-se, portanto, que tanto antes quanto agora não existe uma instituição que tenha, em sua configuração, fatores únicos e puros a que se destina. Aqui me refiro à questão das políticas públicas demandadas pelo Estado. O que se coloca é que tanto as políticas de educação, quanto as de saúde, assistência social, previdenciária, entre outras, em especial àquelas que são voltadas para a classe trabalhadora, sempre terão fatores típicos e atípicos atribuídos à assistência aos pobres e às minorias sociais, muito devido às condições estruturais capitalista de nossa sociedade, com grande desigualdade social e preconceitos. Um exemplo atual é a política da assistência estudantil, PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil), que está voltada para as redes de educação como universidades e institutos federais. Mesmo com essa política de assistência aos estudantes, não significa que os Institutos Federais, por exemplo, deixaram de ser uma instituição educacional típica por desenvolverem ações assistenciais e sociais. Também não poderíamos dizer que o PNAES, mesmo sendo uma política de assistência ao estudante, seja confundido como um braço da política de Assistência Social (Lei 8.742/1993), ainda que exista pesquisa com essa chave de leitura encontrada em Pereira e Souza (2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos limites de um artigo, o que se propôs foi realizar uma análise crítica sobre a Escola de Aprendizes Artífices, no período entre 1909 e 1920, que tem como chaves de leituras a “relativização da criação dessas escolas enquanto a origem do ensino industrial no Brasil”, feitas por GOMES (2017, p. 38) e também segundo as análises de Cunha (1983), que entendem as EAAs com característica de uma instituição de ensino, somente após as reformas propostas pelo Serviço de Remodelação em 1920, ou seja, desconsideram as EAAs como uma instituição educacional e como a origem do ensino industrial no Brasil e as colocam “mais como um plano assistencial aos necessitados da misericórdia pública que como um programa propriamente educacional”.

Entende-se, portanto, seguindo todas as discussões propostas nesse texto, que essas EAAs devem ser consideradas como a origem do ensino industrial no Brasil, como uma política social educacional, com suas especificidades, dentro de um período histórico. Compreende-se que a Escola de Aprendizes Artífices não passou do assistencialismo para educação, como ruptura, após o processo de reformulação, mas que era uma instituição escolar que sofreu processos e mudanças de sua época devido ao contexto político, social, econômico e cultural e das desigualdades sociais sempre existentes no Brasil.

Ao realizar as pesquisas bibliográficas e documentais para a elaboração deste trabalho, identificou-se muitas pesquisas e relatórios com diagnósticos realizados na década de 1920 como base para justificar o espírito reformista da educação da época.

Entretanto, especificamente sobre as ações de assistência aos estudantes nas EAAs, não foi encontrada nenhuma pesquisa neste período de 1900 a 1930, nem mesmo em outros modelos de ensino. Há sobre instituições assistenciais e de proteção (CAMARA, 2014) e cuidados jurídicos e higienistas para “menores” (RIZZIN, 2011). Outros, no campo da saúde, com vasto material sobre educação em saúde, educação higiênica e preventiva, assistência médica (CAMARA, 2014 e 2017), medicina escolar, entre outros, e também sobre a psicologia e psicopedagogia (PATTO, 2015).

A pesquisa histórica sobre a EAAs tendo por base uma chave de leitura na área da educação, se faz relevante para posteriores estudos sobre as formas de assistência ao educando nas escolas profissionais e como base para entender como as ações eram direcionadas e as características de uma determinada época a qual pode ou não ser (seus equívocos) reproduzidos na atualidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a Educação na Bahia. In: AZEVEDO, Fernando de e outros. **Anísio Teixeira: Pensamento e ação**. Por um grupo de professores e educadores brasileiro. Retratos do Brasil, volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. (p.01-68).

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 8 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMARA, Sônia. A arte de educar e prevenir crianças: as Conferências de Higiene Infantil do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1901-1907). In: CAMARA, S (Organizadora). **Pesquisa(s) em História da Educação e da Infância: conexões entre ciência e história**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2014. P. 71-98.

_____. As Damas da Assistência à Infância e as ações Educativas, Assistenciais e Filantrópicas (Rio de Janeiro/RJ, 1906-1930). **História Educação (online)**. Porto Alegre, v. 21, n 53. set./dez. 2017. P. 199-218.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1998. 611p

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, jan/abr., 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. A política educacional e a formação da força de trabalho industrial na Era Vargas. In.: **A revolução de 30, Seminário Internacional**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas – CPDOC; Brasília: Universidade de Brasília, 1983.

DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania**. Campinas: Papirus, 1994.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. Cem anos de Ensino Profissional Técnico em Campos dos Goytacazes: a Escola de Aprendizes Artífices. In.: FRIGOTTO, G. (Organizador). **Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006. P. 25-62.

_____. **Escola de Aprendizes de Artífices de Campos: história e imagens**. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2017.

IAMAMOTO, Marilda Villella. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZINI, Irma. Meninos Desvalidos e Menores Transviados: a Trajetória da Assistência até a Era Vargas. In: RIZZINI, I & PILOTTI, F. **A arte de governar**

crianças. Instituto Interamericano Del Niño, Rio de Janeiro: Amais, 1993, cap. V, parte 1, p. 244-298.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. Disponível no portal MEC/Domínio Público/Coleção Educadores.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª Edição, revisada e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira; SOUZA, Jacqueline Domiense Almeida de. Assistência Estudantil: direito ou mérito? In.: **O trabalho das equipes multiprofissionais na educação** – 10 anos de pesquisa TEDis/ coordenação Silvia Cristina Yannoulas. 1. ed. – Curitiba/PR: CRV, 2017.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930)**. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

RIZZINI, Irene. O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SCHUELER, Alessandra; MAGALDI, Ana Maria. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFF. Vol. 26, 2009.
http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v13n26a03.pdf