

## O PASSADO ESCRAVISTA NO PRESENTE: A SOCIOLOGIA HISTÓRICA DE LUIZ ANTÔNIO CUNHA

Maria Ciavatta<sup>1</sup>  
Renata Reis<sup>2</sup>

### RESUMO

A história dos processos produtivos e sua relação com a vida dos trabalhadores é inerente às relações entre o trabalho e a educação, mas são poucos os pesquisadores desta área de estudos que tratam do tema em termos historiográficos. Buscando entender o modo como vem sendo escrita a história da educação profissional, iniciamos a análise por um de seus autores fundamentais, o professor Luiz Antônio Cunha. Neste texto, analisamos apenas o primeiro volume de uma trilogia, onde ele trata do ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. Metodologicamente, iniciamos situando o autor, sua obra e suas fontes da pesquisa; a seguir, tratamos da sociologia histórica ou história social na obra do autor; segundo, da herança escravista na educação do presente; terceiro, de tempo e espaço, categorias fundamentais da historicidade; por último, a reconstrução histórica de algumas das categorias da obra.

**Palavras-chave:** Escrita da história; Educação profissional; Trabalho e educação.

### ABSTRACT

The history of productive processes and their relationship with workers' lives is inherent in the relationship between work and education, but few researchers in this field of study deal with the topic in historiographical terms. Seeking to understand the way in which the history of professional education has been written, we began the analysis by one of its fundamental authors, Professor Luiz Antonio Cunha. In this text, we analyze only the first volume of a trilogy, where he deals with the teaching of craftsmanship and manufacturing in Brazil enslaved. Methodologically, we begin by situating the author, his work and his sources of research; we then deal with historical sociology or social history in the work of the author; second, of the slave inheritance in the education of the present; third, of time and space, fundamental categories of historicity; Finally, the historical reconstruction and some of the categories of the work.

**Keywords:** History writing; Professional education; Work and education.

## Introdução

Para as classes dirigentes e seus intelectuais, nem mesmo pode ser considerada educação – ao menos uma educação autêntica – a que se desenvolve nas inóspitas oficinas, sujando-se as mãos na produção de objetos materiais com finalidade utilitária (CUNHA, 2000a, p. 1).

Este artigo é fruto das reflexões suscitadas pela pesquisa “Historiografia em trabalho e educação e o pensamento crítico – como se escreve a história da educação profissional” que tem como objetivo compreender a história presente nos relatos dos acontecimentos que marcam a concepção e o desenvolvimento da história da educação profissional no Brasil e interpretar como cada autor<sup>3</sup> as relata, como escreve a história.

Apresentaremos aqui uma análise do livro de Luiz Antônio Cunha “O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata” que abrange a preparação para o trabalho, do Brasil Colônia ao início do século XXI. O livro é o primeiro de uma trilogia que aborda o ensino de ofícios nos primórdios da industrialização e o ensino profissional na irradiação do industrialismo (CUNHA, 2000 a, 2000b, 2000c)

Embora a história dos processos produtivos e sua relação com a vida dos trabalhadores seja inerente às relações entre o trabalho e a educação, poucos são os pesquisadores desta área de estudos que tratam do tema em termos historiográficos. O professor Luiz Antônio Cunha traz uma valiosa e indispensável contribuição à historiografia da educação profissional brasileira remontando à sua gênese a partir de fontes primárias e secundárias.

O artigo está assim organizado: no primeiro ponto apresentamos o autor, sua obra, as fontes de pesquisa utilizadas e a sociologia histórica ou história social na obra do autor. Em segundo lugar, a herança escravista na educação do presente. O terceiro ponto abordará tempo e espaço, categorias fundamentais da historicidade. E por fim, a reconstrução histórica e algumas categorias selecionadas do primeiro livro da trilogia que compõe a história da educação profissional no Brasil (CUNHA, 2000 a).

## Luiz Antônio Cunha: um sociólogo da história da educação

Luiz Antonio Constant Rodrigues da Cunha é um cientista social mineiro formado em 1967 pela PUC do Rio de Janeiro. Em seu mestrado, concluído em 1972, na mesma instituição, a dissertação teve como título “O Ensino Técnico industrial e a profissionalização do Ensino médio” orientada por Claudio de Moura Castro, economista do qual seu extenso trabalho intelectual se distancia pela análise sociopolítica da educação brasileira.

No ano de 1980, concluiu o doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Sua tese teve como título “A Universidade Crítica” e foi orientado por Dermeval Saviani.

Depois de exercer o magistério na PUC-Rio, na FGV, na Unicamp e na UFF, atua desde 1997 como professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Sociologia, principalmente nos seguintes temas: política educacional, educação brasileira, ensino técnico, história da educação e ensino superior.

Desde 2006, a laicidade do Estado constitui seu objeto principal de pesquisa. Em maio de 2010, passou a integrar a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação até outubro de 2011, quando apresentou sua demissão. Em agosto de 2014

recebeu o título de Professor Emérito da UFRJ, por decisão do seu Conselho Universitário.<sup>4</sup>

Autor de referência para muitos mestres, doutores e pesquisadores, em nível nacional, considerado por Saviani (2013) um “pesquisador da dualidade escolar”, Luiz Antônio Cunha evidencia a dualidade presente na escola brasileira através de suas pesquisas históricas, tanto para o ensino superior, quanto para a educação profissional.

Para a realização do estudo de que trata este artigo, Cunha (2000a) cita, de modo particular, a “obra monumental” de Celso Suckow da Fonseca como “referência básica e interlocutora permanente” (p. 4). O autor recorreu a diversos documentos históricos do período, que abrange desde o Brasil Colônia até as vésperas da Proclamação da República, tais como decretos, relatórios governamentais, cartas, manuscritos; suas próprias pesquisas sobre aprendizagem e as raízes das escolas de ofícios manufatureiros, o ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus, desenvolvidas no IESAE /FGV (Instituto de Estudos Avançados em Educação / Fundação Getúlio Vargas); a dissertação de mestrado sobre a política educacional e a profissionalização do ensino médio (CUNHA, 1973); o Projeto Replanfor da Secretaria de Formação e Desenvolvimento do Ministério do Trabalho e da FLACSO (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Sede Brasil), que deu origem aos três livros dos quais o primeiro é objeto deste estudo.

Assinala ainda que contribuíram, direta ou indiretamente, nesta última pesquisa, Joaquim Faria Góes Filho e Roberto Hermeto Corrêa da Costa da FGV, estagiários e bolsistas do IESAE/FGV, os professores Lea Pinheiro Paixão, Dermeval Saviani, José Oliveira Arapiraca, Luís Carlos Soares e Gisélia Lima Azzedino. Valiosos também foram os acervos da Biblioteca Nacional, do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil e do Arquivo Nacional.

A partir da argumentação do historiador Peter Burke (1980), consideramos de sociologia histórica ou de história social, o extenso e denso trabalho de Luiz Antônio Cunha sobre a educação profissional no Brasil. Esta classificação no campo científico da sociologia e da história está presente também na obra do autor. Na Introdução ao tema, um de seus esclarecimentos iniciais “é sobre a focalização no artesanato, na manufatura e na indústria em detrimento da agricultura, do comércio e dos serviços” e sobre sua “orientação metodológica na *pesquisa histórico-sociológica*”. Cunha (2000a) justifica essa opção pela relevância que aqueles setores foram assumindo ao longo do tempo, comparados aos demais setores da economia (p. 4, grifo nosso). Na apresentação da coleção, podemos ler: “A presente série de livros pretende sistematizar a produção conceitual – teórica e de *reconstrução histórica* – metodológica e técnica, elaborada e/ou utilizada “nos estudos realizados pela Sede Acadêmica Brasil da FLACSO (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (ibid., p. ix, grifo nosso).

O autor é parcimonioso nas referências teóricas ao longo do texto, sem deixar de fazer análise crítica. Sua base teórica está implícita na construção do relato sobre os temas abordados. Alguns autores reconhecidos estão presentes na escrita e outros nas referências bibliográficas.<sup>5</sup>Sua pesquisa histórico-sociológica está ancorada em tempos, espaços e sujeitos sociais bem determinados, em um contexto de transformações políticas, econômicas e culturais, incluídas as educacionais. O autor atende, assim, a algumas exigências básicas dos trabalhos historiográficos.<sup>6</sup>

De nosso ponto de vista, estes são aspectos fundamentais da historicidade na análise dos fenômenos sociais. Além da contextualização dos acontecimentos abordados e de sua localização no espaço-tempo da época, categorias e conceitos vão surgindo e sendo explicitados através dos fatos apresentados: trabalho manual, trabalho intelectual, trabalho escravo, trabalho livre, força de trabalho, ofícios, além das categorias que colocam em foco

o trabalho e a educação: educação artesanal, educação manufatureira, educação industrial, ensino, educação profissional.

O autor aponta ainda o “espaço vazio” da história da educação profissional<sup>7</sup>. Isto poderia ser explicado pelo fato de que “os historiadores da educação brasileira se preocupam, principalmente, com o ensino que se destina às elites políticas e ao trabalho intelectual, deixando o trabalho manual em segundo plano”. Ele vê como um sinal de transformação “a preocupação nos meios acadêmicos pela articulação entre os “mundos” do trabalho e da educação onde prevalece o viés do “chão da fábrica” (ibid., p. 1-2).

### **A herança do escravismo na educação do presente**

Uma das principais contribuições do autor para a compreensão do legado escravista na educação do presente é sua reflexão sobre a depreciação histórica do trabalho manual no Brasil, após 1888. Ainda hoje, presenciamos, no Brasil, a desvalorização econômica e social (baixos salários e menor status) dos trabalhadores manuais, profissionais e técnicos. O autor propicia a aproximação entre a história da escravidão e a permanência da dualidade da educação no Brasil, o ensino de nível médio e superior das elites econômicas e intelectuais, e o ensino primário e profissional para a grande maioria da população (CUNHA, 1998).

No passado secular, estudado pelo autor, as marcas das relações escravistas de produção acabaram por afastar a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. Os homens brancos e livres negavam este tipo de trabalho para se diferenciarem da condição de escravo. Gerou-se no país uma estrutura de classes diferenciadas economicamente e por discriminação ideológica étnica e cultural.

Os estudos sobre o mundo do trabalho e educação e a história das políticas educacionais<sup>8</sup> em curso, evidenciam a permanência das diferenças de classe e o preconceito contra o trabalho manual. O longo processo de escravização, como base econômica e como fundamento das relações sociais, alicerçaram essa ideologia na vida pública e privada e nas relações familiares.

A leitura de Cunha e o conhecimento da história de nosso país evidenciam que, através dos séculos de colonização, de geração em geração, buscou-se consolidar o poder patriarcal das oligarquias latifundiárias e empresariais no mundo político e no padrão de vida da população. Gerou-se grande desigualdade de acesso aos bens econômicos e sociais, inclusive na educação diferenciada para diferentes classes de cidadãos brasileiros.

A análise de Luiz Antônio Cunha sobre o desvalor do trabalho manual nos instiga ainda a refletir a partir dos debates suscitados pela recente produção acadêmica sobre a historiografia do trabalho no Brasil, que vem desde a década de 1980, propondo novas formas de interpretação sobre o trabalho escravo e as relações sociais daí engendradas.

A visão do escravo como um ser coisificado, subjugado por seu senhor, incapaz de protagonizar sua própria história, pensar e agir por si e para si, dá lugar a sujeitos que redefinem significados culturais e políticos que se manifestam através de diferentes percepções sobre liberdade e sobre a conjuntura política e social em que estavam inseridos.

As revoltas e organizações quilombolas, talvez sejam as formas mais imediatamente reconhecidas como mecanismos de luta e resistência da população escravizada no século XIX. Uma das mais difundidas e conhecidas é a Revolta dos Malês, ocorrida em 1935, em Salvador (REIS, 2003). Mas houve muitos outros modos de reapropriação de sua própria história através de estratégias utilizadas no cotidiano da sociedade escravista. Chalhoub e Silva (2009) chamam a atenção para a forma como os trabalhadores escravizados souberam utilizar em proveito próprio as contradições presentes

no Estado Imperial, lutando por seus direitos através dos mesmos mecanismos ou instituições que garantiam a continuidade da hegemonia da classe senhorial

(...) a legislação escravista da segunda metade do século XIX abriu brechas para que escravos obtivessem a liberdade por via judicial à revelia da vontade senhorial. (...) esse tipo de aproximação concebe o Estado escravista não como sujeito unívoco e demiurgo da nação, mas vazado por contradições que permitem a escravos e libertos lutar por objetivos próprios e conquistar direitos” (CHALHOUB E SILVA, 2009, p.24).

Da mesma forma Silvia Lara (1989) enfatiza os diferentes modelos de exploração do trabalho escravo que não estavam limitados somente ao trabalho nas fazendas e no meio rural. A escravidão nas cidades assumia outros modos, como, por exemplo, os chamados escravos de ganho, que trabalhavam para seus senhores ou eram alugados para terceiros executando atividades e recebendo uma remuneração que ao fim de um período determinado (fim do dia, da semana ou do mês) deveria ser entregue ao senhor.

Na atividade do ganho situava-se uma outra questão bastante complexa, revelada pela historiografia recente: a existência de trabalhadores ao ganho ou ex-escravos que eram também senhores, como por exemplo a história de Henrique, escravo de ganho que em 1830 possuía uma escrava de nome Mariana que o auxiliava em sua venda de angu e nos trabalhos domésticos (LARA, 1989).

A distância física entre senhores/feitores e seus escravos, permitia o exercício de escolhas e ações individuais que fugiam à rede de vigilância e controle a que os escravizados estavam submetidos. Por outro lado, a complexidade das relações sociais entre senhores e escravos, permeadas por paternalismos e apadrinhamentos, envolvia e controlava os cativos, mostrando ser um mecanismo de dominação bastante eficiente, evitando que estes quebrassem seus elos com as residências senhoriais.

Lara (1989) cita ainda a interferência e participação dos escravos em seus próprios processos de compra e venda que ocorriam nas negociações subseqüentes ao tráfico, barganhando do mesmo modo suas condições de trabalho e de sobrevivência.

Muitos se recusavam a ser vendidos: manifestavam desagrado pelo novo senhor (...), procuravam padrinhos que os protegessem ou mesmo que os comprassem; fugiam quando a venda estivesse acertada; ou praticavam ações mais violentas que os levassem às malhas da justiça, tornando assim o negócio impraticável” (LARA, 1989, p.9).

O arcabouço teórico dos estudos que devolvem ao trabalhador escravizado o protagonismo sobre a construção de sua própria história, é complementar à análise proposta por Luiz Antônio Cunha e justifica uma explícita preocupação das elites com a “ordem social”. O autor expõe diversas iniciativas, desde o século XVIII, de caráter filantrópico, do poder público e da Igreja, que estimulavam o recolhimento das crianças pobres e órfãs, os denominados “desvalidos da sorte”<sup>9</sup>.

A tentativa de evitar os conflitos sociais e manter a “ordem e progresso” a qualquer custo está inscrita nas políticas educacionais que destinam a educação profissional às classes de baixa renda, uma formação funcional às necessidades do mercado, aligeirada na forma de cursos breves, em detrimento da universalização do ensino médio de qualidade para todos.

Durante todo o período da República podemos visualizar a herança escravista na relação trabalho e educação. Ela se enraíza nas condições de vida, educação e trabalho na sociedade brasileira através do estabelecimento de uma divisão de classes elitista e moralmente conservadora de suas benesses.

Com base na divisão social do trabalho e na apropriação privada dos produtos do trabalho coletivo, expresso na riqueza social concentrada em bens e serviços (educação, cultura, ciência, tecnologia, arte, comunicação etc.) busca-se legitimar a distribuição extremamente desigual dos benefícios da riqueza entre as classes sociais.

Nesta perspectiva, a educação profissional tem sido utilizada como uma estratégia de hegemonia política na educação, persuadindo os próprios trabalhadores e seus filhos de que esta formação para o trabalho é melhor do que a rua. Aqueles que não tiveram a escola regular no tempo previsto se convencem de que seria melhor uma educação profissional abreviada, funcional a uma atividade laboral, para lhes dar condições de inserção/reinserção no mercado de trabalho.

A educação profissional seria uma resposta estratégica, mas polêmica do ponto de vista dos trabalhadores, aos problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Nos anos 2000, não obstante essas declarações favoráveis à integração entre os conhecimentos gerais, os fundamentos científico-tecnológicos do curriculum do ensino médio e a educação profissional, as políticas governamentais se processaram mediante programas focais e contingentes, a exemplo de a Escola de Fábrica, a Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Jovem Aprendiz, o PRONATEC (Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Neste ano de 2016, um golpe parlamentar, midiático e jurídico que afastou a Presidente eleita, Dilma Rousseff, e o governo editou uma medida provisória em que, à conta de atender à flexibilidade de interesses de estudos dos alunos, retoma-se a divisão entre carreiras científicas e humanistas e o ensino técnico (aprovada a Medida Provisória n. 746 de 2016, em 08 de fevereiro de 2017, pelo Senado Federal)<sup>10</sup>, numa volta ao ideário da Reforma Capanema dos anos 1940.

Enquanto a educação básica se deteriora, os meios de comunicação e as ações governamentais reforçam no país o consenso sobre as vantagens de uma formação profissional que, comparada ao ensino médio, aos conhecimentos gerais, de nada serviria aos trabalhadores, porque aqueles não teriam uma aplicação imediata. Estabelece-se a crença, na população, de que, dentro de suas condições materiais da vida que levam, não há outra alternativa (CIAVATTA, 2016b). Confirma-se a divisão social e técnica do trabalho com a educação intelectual nos cursos superiores, claramente destinada às classes ricas e/ou intelectualizadas, e o analfabetismo, a educação fundamental e/ou média destinada aos setores mais pobres da população, repetindo-se o padrão histórico da herança escravista.

### **Tempo e espaço: categorias fundamentais da historicidade**

A história é a ciência do ser humano no espaço/tempo de sua vida e da memória que é preservada sobre os acontecimentos vividos, sobre as ideias e sentimentos que moveram as ações e produziram a existência humana tal como ela é relatada pelos historiadores. “O espaço e o tempo são categorias básicas da existência humana” (HARVEY, 1992, p, 187). A história é a produção social da existência, ensina Marx (1979). Os conceitos de espaço e de tempo têm sofrido as transformações decorrentes das

concepções que emergem da vida social, científica e cultural. Geógrafos e historiadores têm dado uma contribuição significativa para a compreensão dos acontecimentos localizados na particularidade do espaço social da produção da existência pelo trabalho e na duração das temporalidades onde se situam os relatos históricos.

Na escrita da história do trabalho e da educação, Cunha (op. cit.) não se detém em apresentar os elementos teóricos que nos ocupa nesta seção. Mas é importante explicitá-los aqui porque são conceitos que sustentam a historicidade de seu trabalho. Ele escreve sobre um tempo e um espaço social que dão significado e compreensão aos acontecimentos e aos sujeitos sociais no contexto das transformações socioeconômicas e políticas que moldaram o trabalho e a sociedade dos tempos coloniais, do Império o início da República no Brasil.

Próximo ou distante, o passado tem sempre um sentido para nós, sentido que é dado pelo registro da história que nos é contada. Ela nos ajuda a compreender o mundo em que vivemos no presente ou a aceitar as justificativas que legitimam a ordem social estabelecida. O historiador JornRusen (2009) nos ajuda a compreender a historicidade da pesquisa nas ciências humanas e sociais e em educação, e a imperiosa relação com a questão do tempo: “A memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente”. A história é uma forma elaborada de memória que vai além dos limites da vida individual. O passado é rememorado em uma unidade de tempo que se abre para o futuro e permite aos sujeitos sociais uma interpretação das mudanças “para ajustar os movimentos temporais de suas próprias vidas” (p.164).

Os estudos históricos nos revelam que tradicionalmente, a história era a sucessão linear dos acontecimentos no tempo, a história teleológica, sensível ao conhecimento especulativo e à influência metafísica sobre o conhecimento. As ciências sociais vão preferir a abordagem estrutural do tempo histórico, submetendo a sociedade à representação do tempo da física, da matemática, buscando regularidades, estabilidades, reversibilidades, homogeneidade, quantidades, permanência.

A história tradicional registrou a vida humana dando protagonismo aos heróis, aos poderosos, aos grandes feitos, diferente de Marx que eleva todos os atos da vida humana ao nível do acontecimento. A história é a produção social da existência (MARX, op.cit.). Esta é sua concepção inovadora de história, tão bem apropriada por muitos historiadores que incorporaram novas abordagens, novos temas, novos objetos, os grandes acontecimentos e os fatos do cotidiano.<sup>11</sup>

Assumir a história como produção social da existência, é entendê-la como processo real da vida humana e como método de pesquisa ao nível da representação pelo pensamento, pela escrita da história. A historicidade<sup>12</sup> dos fenômenos envolve diferentes temporalidades<sup>13</sup>, tanto em relação ao tema de estudo, quanto ao espaço-tempo em que ocorrem os acontecimentos tratados e às questões teórico-metodológicas.<sup>14</sup>

### **A reconstrução histórica e algumas de suas categorias**

Luiz Antônio Cunha inicia seu primeiro livro (CUNHA, 2000 a) com um detalhado trabalho analítico sobre acontecimentos, sujeitos envolvidos e referências históricas que ajudam a compreender o ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. Ressalva a escolha metodológica na pesquisa, ao não abordar a agricultura, o comércio e os serviços. Apesar de ser a base forte da economia à época, a educação agrícola não chegou a influenciar a educação profissional tal como a escola de aprendizes artífices (1909) e mais tarde, já na década de 1940, os centros de formação do SENAI e as escolas técnicas da rede federal, ambas criadas em 1942.

O autor discute as razões do aviltamento do trabalho manual, aborda a aprendizagem de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil Colônia, destacando o aprendizado de ofícios nos engenhos, nos colégios, na mineração, nas ribeiras e o legado que este período deixou para a educação. Em seguida apresenta as mudanças na força de trabalho com a abolição, a questão do branqueamento do trabalho e a convivência de trabalhadores escravizados e trabalhadores livres nas manufaturas. O ensino de ofícios no Brasil Império e suas principais instituições de ensino também são objeto de análise do autor. Ao final do livro, discorre sobre as matrizes ideológicas e o pensamento dos intelectuais da época que influenciaram a educação profissional no Brasil.

As matrizes ideológicas norteadoras dos primórdios da nação brasileira estavam ancoradas no pensamento de diversos intelectuais do século XVIII, tais como: Voltaire, Adam Smith, Jean-Baptiste Say, Robert Malthus, François Guizot (p. 146-148). Cada um destes intelectuais, a seu próprio modo, pregava a manutenção da ordem social através da educação do povo para o trabalho.

No Brasil, o autor cita uma série de intelectuais que contribuíram para disseminação da ideologia que pressupunha uma educação para o trabalho: José Bonifácio, Hipólito da Costa, Pinto de Almeida, Gonçalves Dias, Frederico Burlamaqui, Liberato Barroso, Martin Francisco, João Barbalho Uchoa Cavalcanti, João Alfredo Correa de Oliveira, Felix Ferreira, Leôncio de Carvalho, Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, Tarquínio de Souza Filho, José Ricardo Pires de Almeida (ibid., p. 149-177).

Destacamos, a seguir, algumas categorias utilizadas em sua reconstrução histórica. Embora nos trabalhos filosóficos e científicos, ambos os termos, categorias e conceitos são utilizados como sinônimos, os dois termos guardam diferenças etimológicas e de apropriação intelectual dos objetos dentro do universo a que se referem. No nosso entendimento, de preferência, as categorias classificam (de acordo com sua etimologia), ordenam os seres, a exemplo de animais vertebrados e invertebrados etc. Mas servem também às ciências sociais, quando falamos nas classes, de extratos sociais, a ex. de classes pobres ou ricas, classes altas, médias etc. No caso dos conceitos, por sua etimologia (concepção), eles dão conteúdo teórico aos termos que denominam ou classificam os seres e seus atributos, a exemplo de ideologia, contradição, valor etc. (CIAVATTA, 2016)

Cunha não se detém em teorizar sobre conceitos e categorias. Mas o tratamento dos fatos, fenômenos ou dados de sua pesquisa são densos de historicidade. São categorias específicas do tema tratado pelo autor, “o ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata”. No texto, a narrativa segue uma ordem cronológica. Para este trabalho selecionamos as principais categorias descritas pelo autor, organizadas por nós em ordem temática, em quatro grupos. São eles: atividades produtivas e instituições; trabalho; organização social do trabalho; e educação. É importante que se diga que não temos a pretensão de esgotar todas as categorias e conceitos. Nossa escolha foi pautada por aquelas que são centrais para compreendermos a descrição analítica que o autor apresenta.

#### **a) Atividades produtivas e instituições**

**Artesanato, manufatura e indústria** – O autor esclarece a distinção entre as três atividades produtivas: na produção artesanal não havia uma sistematização dos processos de aprendizado. A relação entre o mestre e o aprendiz se dava de forma direta e pessoal, muitas vezes coabitando o mesmo espaço de moradia. Os instrumentos de trabalho pertenciam ao mestre de ofício. A regulação da aprendizagem era feita através das corporações de ofício, quando havia.

A aprendizagem industrial era sistematizada e regulada. A formação seguia uma padronização com resultados previsíveis e controláveis, voltada para um grande número de



jovens. Era desenvolvida em ambientes especializados como escolas e centros de formação. Os pressupostos eram os mesmo da produção fabril, com intensa divisão do trabalho, separação entre concepção, gerência e execução. A propriedade dos instrumentos de trabalho e o local de aprendizagem não pertenciam aos trabalhadores. A finalidade era estabelecer um posto bem delimitado para o trabalhador assalariado.

Já, na educação manufatureira, que ocupava uma posição intermediária entre o artesanato e a indústria, os processos educacionais estavam orientados tanto para o trabalho artesanal quanto para o trabalho industrial, ainda que incipiente naquele período histórico. As Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909 no governo Nilo Peçanha, são citadas pelo autor como um exemplo de ensino para o trabalho em manufaturas por possuir tanto uma aprendizagem voltada para o artesanato, como para as formas iniciais da indústria.

No Brasil, ao contrário do que aconteceu na Europa, não houve uma linearidade entre as distintas formas de organização da produção. Desta forma, o artesanato não originou a manufatura, como também esta não originou o industrialismo. A historiografia sobre o trabalho tem demonstrado que na passagem do século XIX para o XX, havia uma coexistência entre estas formas de produção. Foi necessário, no entanto, importar mão de obra qualificada e equipamentos europeus e adaptá-las à realidade brasileira de homens livres oriundos de um regime escravocrata.

**Manufaturas estatais** – A transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808 operou profundas mudanças econômicas, políticas, ideológicas e culturais. O Rio de Janeiro ganhou uma biblioteca de 60 mil volumes, um teatro, um museu de mineralogia e um jornal. Criou-se a Imprensa Régia que praticava o ensino de ofícios com tipos trazidos de Lisboa.

Além disso, a população da cidade mais que dobrou em dez anos. A política econômica estava voltada para o incentivo à produção da indústria manufatureira privada. No entanto, mesmo com uma série de medidas que previa a isenção de direitos alfandegários, doação de capital financeiro para particulares e reservas de mercado, as manufaturas privadas não alcançaram o desenvolvimento esperado. Foi necessário a criação de manufaturas estatais e iniciativas de economia mista para o avanço de alguns setores como a produção de pólvora, de ferro e de outros insumos de uso militar e civil de um modo geral. O autor chama a atenção para o fato de que as primeiras iniciativas de ações educacionais que surgiram a partir do estabelecimento destas manufaturas estavam voltadas para o contexto de guerra.

**Estabelecimentos militares** – Instituições fundamentais para o ensino de ofícios manufatureiros no Brasil Império. Dentre estas o autor cita o Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro, que mesclava objetivos técnico, econômicos e ideológicos com o atendimento aos desvalidos. No Mato Grosso havia a coexistência de modalidades distintas de trabalho como assalariados por contrato, por empreitada, escravos do Estado e alugados de particulares, trabalho compulsório de soldados e prisioneiros. O trabalho nos Arsenais implicava em uma rotina rigidamente controlada e disciplinada, com a previsão de penas e infrações e práticas religiosas. Em 1857 a Marinha regulamentou o funcionamento de suas Companhias de Aprendizes Menores dos Arsenais da Marinha. Os aprendizes tinham idades entre 7 e 12 anos e deviam ser robustos, órfãos e desvalidos da sorte. Os estabelecimentos militares foram os primeiros a utilizar a mão-de-obra de menores desvalidos para formação de força de trabalho para seus arsenais (ibid., p111-112).

**Entidades Filantrópicas** – entre 1840 a 1865 foram criadas dez casas de educandos artífices. Estes estabelecimentos eram mantidos exclusivamente pelo Estado, criadas por presidentes das províncias através de leis aprovadas nos parlamentos. Tinham como finalidade o atendimento aos órfãos e expostos da roda. Eram vistas mais como

instituições de caridade e menos como “obra de instrução pública”. A disciplina era rigorosa, militar ou paramilitar. A instrução era dada nos arsenais militares ou em oficinas particulares. O autor destaca o Asilo dos Meninos Desvalidos do Rio de Janeiro, criada por João Alfredo Correia de Oliveira, ministro do Império, como o mais importante destes estabelecimentos. Segundo Cunha, a clientela destas instituições compreendia também, além dos “desgraçados” sociais, os “desgraçados” físicos portadores de necessidades auditivas e visuais. Os filhos de escravos libertos da coroa também tiveram uma escola profissional, a Escola Mista da Imperial Quinta da Boa Vista, criada em 1882.

**Academia de Belas Artes** – Seu funcionamento se efetivou em 1855 com os objetivos de servir direta ou indiretamente ao desenvolvimento das artes e “auxiliar os progressos da indústria nacional”. Os alunos eram divididos em dois grupos: os *artistas* que se dedicavam às belas-artes e os *artífices* que professavam as artes mecânicas. Estes últimos eram submetidos a um intenso controle pedagógico. Cunha trata das distinções ideológicas entre a Academia de Belas Artes e os Liceus: a primeira criada para ser uma escola superior da aristocracia e do talento, a segunda criada para ser uma escola do povo, “útil às inteligências modestas”. Observamos que mais uma vez a história reitera a separação entre o ensino superior e o ensino profissional.

**Liceu de artes e ofícios** – Foram criados com o mesmo intuito de amparo aos órfãos e ensinar uma profissão, os liceus surgem em meados do século XIX nas cidades do Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto. Funcionando a partir de doações realizadas através de suas sociedades mantenedoras, os cursos eram abertos ao público, vedados apenas aos escravizados. O currículo organizava-se em ciências aplicadas e artes. No entanto, por conta da precária estrutura e da falta de oficinas para o ensino profissional, havia uma grande dificuldade em fixar mestres e instrutores. O autor concorda com a observação de Fonseca (1961) que afirmava que o liceu era só de artes, não de ofícios. Após a Proclamação da República foram criados novos incentivos jurídicos e fiscais que possibilitaram a manutenção dos Liceus, especialmente no Rio de Janeiro e em São Paulo.

## b) Trabalho

**Trabalho manual** – Prevaleceu o aviltamento do trabalho manual e de quem o praticava. Historicamente desvalorizado e negligenciado por estar associado ao trabalho desempenhado pelos escravos, considerado como algo menor e que, pretensamente, não prevê trabalho intelectual. Desde o início da colonização no Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. Os homens livres se afastaram do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto à sua própria condição, na tentativa de eliminar as ambiguidades da classificação social.

Não obstante Cunha utilizar a categoria “(des)valor do trabalho manual”, suas referências são os filósofos e historiadores. Não trata do trabalho com valor, como mercadoria (MARX, 1975). Sua referência mais próxima do referencial marxista é o historiador Manacorda (1989, p. 12).

**Trabalho compulsório** – Uma das principais questões para a classe dominante, desde a metade do século XIX, era como fazer trabalhar quem já não era mais escravo. Como já foi mencionado anteriormente, os homens livres repudiavam a disciplina do trabalho, tanto por sua identificação com a condição de escravo, como também pela resistência às condições aviltantes dos processos de trabalho, condicionados às necessidades de produção do capital, nos primórdios da acumulação capitalista no Brasil. Para prevenir e conter os conflitos de classe, a Constituição de 1823, em seu artigo 255, tornou o trabalho obrigatório como meio de conter e corrigir os vadios, dissolutos e

criminosos, principalmente se fossem negros. Em 1830, o código penal brasileiro estabeleceu penas severas para mendicância e vadiagem (ibid., p. 89).

### c) Organização do trabalho

**Corporações de ofício** – As corporações remontam à história do Império Romano. Os trabalhadores livres que migraram para Roma organizaram-se em associações divididos de acordo com os ofícios principais. A criação destas entidades dependia da autorização do governo de Roma para seu funcionamento; possuíam direitos e deveres. Cada corporação possuía um local para sua sede, cemitério próprio, capela e altar pagos pela contribuição dos associados. Era uma associação de ajuda mútua e formação de identidade sociopolítica. (p. 10)

**Regulação das corporações** – Com o desenvolvimento urbano, no século XI, as corporações de ofício se organizaram a partir das atividades laborais e dos ofícios. Os que exerciam o mesmo ofício organizavam-se juridicamente elaborando estatutos que eram sancionados pelos poderes públicos. Os estatutos continham normas detalhadas que regulavam as relações da corporação com o poder público, com o mercado e com os próprios trabalhadores – mestres, aprendizes ou assalariados ( p. 11).

Se no Brasil, que se desenvolveu na modernidade, não tivemos as corporações de ofício no seu sentido próprio, herdamos padrões ideológicos de regulamentação do trabalho, dos ofícios e da educação. Cunha, citando Manacorda (1989), comenta: “(...) a cultura de seus protagonistas não passava de “cacos da ideologia das classes dominantes (ibid.), somados a alguns rudimentos de instrução formal na leitura, na escrita e no cálculo” (ibid., p. 11).

**Ofícios, corporação, confrarias e bandeiras de ofício** - O autor estabelece uma distinção entre estas três categorias. Ofício, no sentido mais restrito do termo, refere-se ao conjunto das práticas definidoras de uma profissão podendo designar também o conjunto de praticantes de uma mesma profissão. A corporação pode abranger mais de um ofício/profissão. A bandeira era uma outra denominação para a corporação quando esta se afiliava à prática de cerimônias religiosas, cuja bandeira simbolizava a proteção do santo de devoção. Os embandeirados previam hierarquias bem estabelecidas entre seus membros, implicando em privilégios para os *cabeça* em detrimento dos demais membros denominados de *anexos* (grifos do autor). Cunha ressalva que as bandeiras não podem ser necessariamente confundidas com as irmandades ou confrarias. Estas últimas tinham objetivos mais ligados à religião (ibid., p 42).

**Artes liberais e artes mecânicas** - O autor cita uma divisão entre as artes liberais e as artes mecânicas. As artes liberais eram reconhecidas como dignas dos homens “livres da necessidade de trabalhar para viver”, entre os que sabiam ler e os que não sabiam. Essa distinção se acentuou depois da difusão da imprensa no século XVI (ibid., p.12)

**Artífice e artista** - O renascimento produziu a diferença entre os artífices e os artistas. O artista era reconhecido pelo trabalho individual e pela genialidade pessoal, além da capacidade de trabalhar em qualquer lugar, independente de uma associação profissional. O artífice tinha seu trabalho ligado ao anonimato, restrito ao âmbito de uma corporação de ofícios, que constituía, ao mesmo tempo, uma atenuação de seu enfraquecimento diante das novas condições de produção que se anunciavam. (ibid., p.12)

**Oficiais e oficiais mecânicos** – ao abordar a aprendizagem de ofícios artesanais e manufatureiros nos tempos da Colônia, o autor expõe as diferentes conotações que este termo previa à época: os **oficiais** eram os funcionários da burocracia do Estado, ligados à governança tais como juízes, desembargadores, procuradores, escrivães, tabeliães, tesoureiros, almoxarifes, recebedores, contadores e vereadores das câmaras municipais. Os **oficiais mecânicos** eram os trabalhadores ligados à atividade produtiva: carpinteiros,

pedreiros, ferreiros, barbeiros e outros. As diferenças do termo situam-se nos aspectos econômico e político de suas atividades: os oficiais mecânicos ligados diretamente à produção e os oficiais às funções do Estado. Além disso, os primeiros constituíam uma classe dominada econômica e politicamente. (ibid., p.28).

**Convivência de escravos e trabalhadores livres nas manufaturas no século XIX** – Luiz Antônio Cunha dá destaque à importância da presença dos escravos nas atividades da manufatura no século XIX. Cita os estudos realizados por Eulália Lobo (1978) e Luiz Carlos Soares (1980), que comprovam a coexistência de trabalhadores livres (brancos e não brancos) e escravizados compondo a força de trabalho nas atividades manufatureiras. Os estudos demonstram ainda que a força de trabalho escravizada (alugada ou contratada diretamente) era formalmente assalariada, no entanto, mantinha o pagamento de rendas aos seus senhores. (ibid., p. 100).

**Branqueamento da força de trabalho** – Dois anos após a independência do Brasil de Portugal, o governo imperial promoveu a imigração de trabalhadores europeus. Uma lei de 1884 criou um imposto anual por escravo que trabalhasse em atividades agrícolas, que deveria ser pago em dobro caso este fosse desviado para outros tipos de trabalho. A receita obtida era revertida para custear a imigração de europeus. O autor aponta que esta lei era uma tentativa de limitar o emprego de mão-de-obra escravizada na produção agrícola (ibid., p. 96).

**Primeiras entidades de trabalhadores no Brasil** – os trabalhadores que já estavam familiarizados com os padrões da disciplina industrial em meados do século XIX, especialmente os imigrantes europeus, iniciaram formas de organização que acabaram por dar origem aos sindicatos nas primeiras décadas do século XX. Cunha cita as categorias profissionais dos tipógrafos e dos ferroviários como as pioneiras da organização dos trabalhadores no país, inclusive com as primeiras greves em 1858. O Jornal dos Tipógrafos, criado neste mesmo ano, foi influenciado pelo Manifesto Comunista que havia sido lançado na década anterior (ibid., p. 94).

#### **d) Educação**

**Educação para o trabalho** – Trazendo a discussão para tempos mais recentes, Cunha destaca uma questão dos intelectuais no período de transição do Império para a República: como fazer os trabalhadores trabalharem? As relações escravistas de produção passaram a ser vistas como empecilho à acumulação de capital. A solução estava em substituir a força de trabalho escravo pelo trabalho livre e educar para o trabalho.

**Aprendizagem compulsória** – Era uma situação fruto do aviltamento do trabalho manual. Algumas ocupações não atraíam pessoas dispostas a desempenhá-las. Em consequência, era necessário ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha, como os escravos e as crianças abandonadas à Roda, meninos de rua e outros desafortunados (p.23).

**Educação para crianças órfãs ou pobres** – As instituições filantrópicas tiveram um importante papel neste período histórico, no que diz respeito à educação profissional dos filhos de pobres ou órfãos. Desde o século XVIII os “desvalidos da sorte” foram objeto de várias iniciativas de educação moral e preparação para o trabalho. O autor destaca a Casa Pia da Bahia, criada em 1804, ainda como colégio da capela de São José do Ribamar, e o Colégio dos Órfãos de São Pedro no Rio de Janeiro, que foi a primeira escola para os “desvalidos”, criada em 1739. Posteriormente, transformou-se no Seminário São Joaquim, embrião do Colégio Pedro II.

**Escola industrial** – A Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional foi instalada em 1827. Seu objetivo era de auxiliar a indústria, a agricultura e a pecuária. Também tinha

função moralizadora e a instrução ministrada possuía um forte caráter ideológico. Uma curiosidade que o autor destaca é que a escola industrial carecia de alunos. Após dois anos de sua criação a escola continuava vazia. As razões encontradas pelo autor dizem respeito à vergonha dos adultos de frequentarem a escola e o fato de seus alunos não receberem dispensa do recrutamento para a guarda Nacional, ao contrário do que acontecia nas escolas superiores e nas escolas secundárias públicas. Devido ao insucesso desta iniciativa, posteriormente, o termo indústria foi sendo definido de forma cada vez mais estrita, confundindo-se com a produção manufatureira. Por volta de 1891/1892 a entidade foi fechada por falta de recursos financeiros.

**Ensino secundário** – O ensino secundário que oferecia formação geral nas ciências e nas humanidades, era restrito e ministrado em poucos estabelecimentos. Destaque para o Seminário São Joaquim, no Rio de Janeiro, que foi a instituição da qual se originou o Colégio Pedro II. De forma paralela, o Estado incentivava um outro tipo de ensino, apartado do ensino secundário, para a formação de uma força de trabalho diretamente ligada à produção e ao trabalho manual: os artífices para oficinas, fábricas e arsenais.

### Considerações finais

Trata-se de um trabalho exemplar pelas pesquisas realizadas pelo autor, pela abundância de fontes históricas, pela articulação histórica dos acontecimentos no tempo-espaço em que ocorreram, do século XVI ao século XX.

Embora trate da questão do trabalho, principalmente do trabalho escravo, e de relações sociais de produção, Cunha não utiliza explicitamente a análise do capital e da força de trabalho como mercadoria. No entanto de suas referências bibliográficas constam *O Capital* de Marx e obras de historiadores da linha teórica marxista, a *Formação econômica do Brasil contemporâneo* de Prado Jr., *História e verdade* de Adam Schaff.

A historicidade da obra se constitui com a apresentação do contexto dos fatos, e suas articulações sociais, ideológicas e políticas, assim como com o protagonismo dos sujeitos sociais, individuais e coletivos dos acontecimentos narrados. O texto contém uma abundância de categorias analisadas no contexto da época em que os fatos ocorreram e que nos permitem fazer interessantes interlocuções com o campo da história da escravidão no Brasil e com a educação. A forma como o autor constrói e articula sua narrativa, deixa explícita a questão da dualidade presente historicamente nas políticas de educação profissional no Brasil e que se materializa em uma distribuição desigual da escolarização.

O risco no uso do conceito “dualidade educacional”, sem a identificação das particularidades históricas da totalidade do processo, conduz ao abandono da dialética, das mediações e contradições dos fenômenos sociais. O importante são as raízes sociais da questão, a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como a educação desejável. (CIAVATTA E RAMOS, 2011, p. 29).

As categorias descritas por Cunha foram organizadas em quatro conjuntos (as atividades produtivas e instituições, trabalho, organização social do trabalho, educação). Tratam das raízes da relação trabalho e educação nos primórdios da formação do país. Elas não esgotam a riqueza dos textos e do detalhamento histórico conduzido pelo autor, mas permitem compreender a herança perversa da sociedade elitista que organizou o trabalho e a educação em condições de desigualdade social e educacional que penalizam os trabalhadores e seus filhos até os dias de hoje, na segunda década do século XXI.

**Referências**

- BRAUDEL, Ferdinand. A longa duração. In: \_\_\_\_\_. *História e ciências sociais*. Lisboa, Presença, 1982.
- BURKE, P. *A Escola dos Annales*. 1929-1989. A revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1991.
- CHALHOUB, Sidney e SILVA, Fernando T. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Cadernos AEL*, v.14, n.26, p. 11-50, 2009
- CIAVATTA, M. Formação profissional para o trabalho incerto. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. A política da educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005.
- CIAVATTA, M. A Historicidade da Pesquisa em Educação: desafios teórico-metodológicos em trabalho e educação. In: MOURA, Dante Henrique. (Org.). *Educação Profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas*. Natal: IFRN, 2016a, v. 01, p. 13-240.
- CIAVATTA, M. A produção do Conhecimento Sobre a Configuração do Campo da Educação Profissional e Tecnológica. *Holos* (Natal. Online), v. 6, p. 33 - 49, 2016.
- CIAVATTA, M. *Memória e temporalidades do Trabalho e da Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2007. v. 1. 222 p.
- CIAVATTA, M. O percurso do GT Trabalho e Educação: um exercício de interpretação. *Trabalho Necessário*, v. 13, p. 22-50, 2015.
- CIAVATTA, M. e RAMOS, M.N. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação in *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.
- CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2000a.
- CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2000b.
- CUNHA, L. A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. . São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2000c.
- CUNHA, L. A. *Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino técnico: de volta ao passado? *Educação e Filosofia*, v. 12, no. 24, p. 65-69, jul./dez. 1998.

FARIA FILHO, L. M. de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro. 1909-1934*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001

FONSECA, C. S. da. *História do Ensino Industrial no Brasil. 5 Vol.* Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1986.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

LARA, Silvia Hunold. Trabalhadores Escravos. In: *Trabalhadores*, Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 1989.

LOBO, E. M. et al. Evolução dos preços e do padrão de vida no Rio de Janeiro, 1820-1930. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, out. dez. 1971.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARX, K.; ENGELS. *A ideologia alemã*. (Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. *O capital*. (Crítica da economia política). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

OLIVEIRA, M. R. *Formar cidadãos úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PRADO Jr., C. *Formação econômica do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1963.

REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil. A história do levante do malês em 1835*. São Paulo, Cia das Letras, 1986.

RUSEN, Jorn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes da meta-história. *História da historiografia*, n. 2, março, p. 163-209, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Sociologia e história da educação: aspectos da trajetória de um cientista militante. In *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 8, n. 16, agosto/dezembro de 2013

SCHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SCHWARZ, R. As ideias fora de lugar. *Estudos CEBRAP*, São Paulo n. 3, 1973.

SMITH, A. *A natureza e causas da riqueza das nações: investigação sobre a natureza e suas causas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).

SOARES, L. C. *A manufatura na formação econômica e social escravista no Sudeste*. Um estudo das atividades manufatureiras na região fluminense, 1840-1880. Rio de Janeiro Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, 1980.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Filosofia, Doutora em Ciências Humanas (Educação), Professora Titular em Trabalho e Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense, Pesquisadora do CNPq, coordenadora do Grupo These – Projetos Integrados de Pesquisa sobre Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF-UERJ-EPSJV/Fiocruz).mciavatta@terra.com.br

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Docente/Pesquisadora do Lateps/Epsjv/Fiocruz. rbatistella007@gmail.com

<sup>3</sup> Nesta primeira fase da pesquisa analisamos as categorias presentes nas seguintes obras: CUNHA, Luiz Antonio. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2000a; FARIA FILHO, Luciano Mendes. República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001; OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. “Formar cidadãos úteis”: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. FONSECA, Celso Surow. História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 196; LIMA, Marcelo. A História da formação profissional: os passos e descompassos históricos do SENAI-ES com os paradigmas da produção no Espírito Santo – 1948/1999. Vitória: O Autor, 2007; SILVA, Adriana Maria P. da. Aprender com perfeição e sem coação. Uma escola para meninos pretos e pardos na corte. Brasília: Editora Plano, 2000.

<sup>4</sup> Estes dados constam de seu CV Lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787708Z2>

<sup>5</sup> Além de muitos historiadores e sociólogos, constam das referências Marx, 1975, Prado Jr, 1963., Schaff, 1978, Schwarcz, 1973, Smith, 1983.

<sup>6</sup> Não necessariamente todas as categorias da reconstrução histórica com base no referencial marxista.

<sup>7</sup> Também já apontamos esta lacuna na história de educação em nossos trabalhos, a exemplo de Ciavatta (2015).

<sup>8</sup> Esta reflexão tem por base Ciavatta, 1998 e 2016 .

<sup>9</sup> Esta categoria é, inclusive, recorrente nos escritos dos demais autores analisados pela pesquisa mais ampla: Faria Filho (2001), Fonseca (1986); Oliveira 2003).

<sup>10</sup> A Medida Provisória n. 746, aprovada pelo Senado Federal, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (da Ementa).

<sup>11</sup> Referimo-nos, especialmente, à *École des Annales* e seus desdobramentos em diversas tendências de interpretação e de escrita da história (v. entre outros, Burke, 1991).

<sup>12</sup> Desenvolvemos o conceito de historicidade em vários trabalhos. Entre outros, ver Ciavatta (2015).

<sup>13</sup> Desenvolvemos o conceito de temporalidade em Ciavatta (2007), tendo por base a concepção dos tempos múltiplos de Braudel (1982)

<sup>14</sup> Dentro de uma concepção marxista de homem e sociedade, são os conceitos de totalidade social, mediação e contradição que nos auxiliam a superar a visão imediata dos fenômenos e acontecimentos. É o método da



economia política que nos dá os fundamentos para uma visão social da economia, da análise do capital. O sistema capitalista perpassa os séculos, seja na forma de acumulação pré-capitalista, seja na sua forma orgânica de exploração do trabalho e da acumulação do capital (MARX, 1980).

**Recebido:** Fevereiro/2017.

**Aprovado:** Abril/2017.